



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

Yüksek Lisans Tezi

**ÖĞRETMEN ADAYLARININ BAŞARI AMAÇ
YÖNELİMLERİ, GİRİŞİMCİLİKLERİ VE YAŞAM
BOYU ÖĞRENMELEİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN
İNCELENMESİ**

Serpil GÜLTEPE

Zonguldak 2022

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

Yüksek Lisans Tezi

**ÖĞRETMEN ADAYLARININ BAŞARI AMAÇ
YÖNELİMLERİ, GİRİŞİMCİLİKLERİ VE YAŞAM
BOYU ÖĞRENMELEİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN
İNCELENMESİ**

**Hazırlayan
Serpil GÜLTEPE**

**Tez Danışmanı
Dr. Öğr. Üyesi Özgür Murat ÇOLAKOĞLU**

Zonguldak 2022

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 enstitü yazım kılavuzuna uygun davrandığımı taahhüt ederim.

Serpil GÜLTEPE

30/06/2022

T.C.
ZONGULDAK BÜLENT ECEVİT ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

TEZ ONAYI

Enstitümüzün Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalında 191282104001 numaralı Serpil GÜLTEPE'nin "Öğretmen Adaylarının Başarı Amaç Yönelimleri, Girişimcilikleri ve Yaşam Boyu Öğrenmeleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu ~~DOKTORA~~/YÜKSEK LİSANS tezi ile ilgili TEZ SAVUNMA SINAVI, Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği uyarınca 23/06/2022 perşembe günü saat 10.00'da yapılmış, sorulan sorulara alınan cevaplar sonunda tezinin onayına OYBİRLİĞİYLE/~~OYÇOKLUĞUYLA~~ karar verilmiştir.

Doç. Dr. Kerim KARABACAK
Başkan

Doç. Dr. Murat İNCE
Üye

Dr. Öğr. Üyesi Özgür Murat ÇOLAKOĞLU
Üye
(Tez Danışmanı)

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

... / ... / 2022

Prof. Dr. Ertuğrul YILDIRIM
Enstitü Müdürü

ÖZET

Kurum	: ZBEÜ, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı
Tez Başlığı	: Öğretmen Adaylarının Başarı Amaç Yönelimleri, Girişimcilikleri ve Yaşam Boyu Öğrenmeleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi
Tez Yazarı	: Serpil GÜLTEPE
Tez Danışmanı	: Dr. Öğr. Üyesi Özgür Murat ÇOLAKOĞLU
Tez Türü, Yılı	: Yüksek Lisans, 2022
Sayfa Adedi	: 154

Bu çalışmanın amacı, öğretmen adaylarının başarı amaç yönelimleri, girişimcilikleri ve yaşam boyu öğrenmeleri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu amaç doğrultusunda nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Çalışmanın verileri 2021-2022 akademik yılı güz döneminde Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Ereğli Eğitim Fakültesi'nde 4. Sınıfta öğrenim gören 393 öğretmen adayından toplanmıştır. Araştırmada veriler “Başarı Yönelimi Ölçeği”, “Öğretmen Adaylarına Yönelik Girişimcilik Ölçeği” ve “Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği” kullanılarak elde edilmiştir. Ölçeklerin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Verilerin analizinde dağılımların normal olup olmadığı çarpıklık-basıklık değerleri ve Kolmogorov-Smirnov test sonuçları ile incelenmiş ve dağılımın normal olmadığı belirlenmiştir. Bu nedenle belirlenen alt problemler doğrultusunda verilerin analizinde parametrik olmayan istatistiklerden Whitney U ve Kruskal-Wallis testleri kullanılmıştır. Ayrıca, öğretmen adaylarının başarı amaç yönelimi, girişimcilik ve yaşam boyu öğrenme puan ortalamaları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek için Spearman korelasyon analizi uygulanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre öğretmen adaylarının başarı amaç yönelimleri orta düzeyde iken yaşam boyu öğrenme ve girişimciliklerinin yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının amaç yönelimi, yaşam boyu öğrenme ve girişimcilik becerilerinin cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediği, öğretmen adaylarının başarı amaç yönelimlerinin, girişimciliklerinin ve yaşam boyu öğrenmelerinin eğitim gördükleri programa ve algılanan başarıya göre anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Yapılan korelasyon analizi sonuçlarına göre öğretmen adaylarının girişimcilik becerileri ile yaşam boyu öğrenme becerileri arasında yüksek düzeyde, başarı amaç yönelimleri ile yaşam boyu öğrenme becerileri ve girişimcilik becerileri ile başarı amaç yönelimleri arasında düşük düzeyde de olsa anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Beceriler küçük yaşta edinildiği için tüm eğitim kademelerinde girişimcilik kazanım ve hedeflerinin yer aldığı öğrencilerin yaş ve seviyelerine uygun eğitim programları geliştirilebilir; Halk

eğitim merkezleri tarafından bireylerin yaşam boyu öğrenmeye yönelik eğitimlerinin ve farkındalıklarının arttırılması amacıyla seminerler düzenlenebilir ve tanıtım faaliyetleri yapılabilir.

Anahtar Kelimeler: Amaç Yönelimi, Girişimcilik, Yaşam Boyu ğrenme



ABSTRACT

Institution : ZBEU, Institute of Social Sciences, Department of Curriculum and Instruction
Title : Investigation of the Relationship Between Pre-service Teachers' Achievement Goal Orientations, Entrepreneurship and Lifelong Learning
Author : Serpil GÜLTEPE
Advisor : Assist. Prof. Dr. Özgür Murat ÇOLAKOĞLU
Type of Thesis, Year : MSc Thesis, 2022
Page Number : 154

The aim of this study is to examine the relationship between pre-service teachers' achievement goal orientations, entrepreneurship and lifelong learning. For this purpose, the relational survey model, one of the quantitative research methods, was used. The data of the study were collected from 393 4th grade teacher candidates studying at Zonguldak Bülent Ecevit University, Ereğli Faculty of Education in the fall semester of the 2021-2022 academic year. The data in the study were obtained by using the “Achievement Goal Orientations Scale”, “Entrepreneurship Scale Towards Student Teachers” and “Lifelong Learning Scale”. Validity and reliability studies of the scales were carried out. In the analysis of the data, it was examined whether the distributions were normal or not with the skewness-kurtosis values and Kolmagorov-Smirnov test results and it was determined that the distribution was not normal. For this reason, non-parametric statistics Whitney U and Kruskal-Wallis tests were used in the analysis of the data in line with the sub-problems determined. In addition, Spearman correlation analysis was used to determine whether there was a significant relationship between the success goal orientation, entrepreneurship and lifelong learning average scores of the pre-service teachers. According to the findings obtained from the research, it was determined that while the success goal orientations of the teacher candidates were at a medium level, their lifelong learning and entrepreneurship were at a high level. It was determined that the pre-service teachers' goal orientation, lifelong learning and entrepreneurship skills did not differ significantly according to gender, and the success goal orientations, entrepreneurship and lifelong learning of the pre-service teachers showed a significant difference according to the program they are studying at and perceived success. According to the results of the correlation analysis, a high level of significant relationship was found between the entrepreneurship skills and lifelong learning skills of the pre-service teachers, and a low level of significant relationship was found between the achievement goal orientations and lifelong learning skills, and the entrepreneurship skills and achievement goal orientations. Since skills are acquired at a

young age, education programs suitable for the age and level of students with entrepreneurial achievements and goals at all education levels can be developed; seminars and promotional activities can be organized by public education centers in order to increase the tendencies and awareness of individuals towards lifelong learning.

Keywords: Achievement-Goal Orientation, Entrepreneurship, Lifelong Learning



ÖN SÖZ

Öğretmen adaylarının başarı amaç yönelimleri, girişimcilikleri ve yaşam boyu öğrenmeleri arasında ilişki olup olmadığının belirlenmeye çalışıldığı bu çalışmada bir çok kişi araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve raporlaştırılması süreçlerinde doğrudan ya da dolaylı olarak katkı sağlamıştır. Tezsiz yüksek lisans yaparken tezli yüksek lisansa geçmem noktasında beni cesaretlendiren, başaracağıma inandığını her zaman bana hissettiren, bu çalışmanın konu seçiminden itibaren sahip olduğu bilgi ve akademik becerileri benden esirgemeyen, tez yazma süreci boyunca karşılaştığım her zorlukta olaylara pozitif bakmamı sağlayan, hastalığının son zamanlarında bile anketleri uygulamamda bana yardımcı olan, beni yarı yolda bırakmayan sevgili danışmanım merhum Prof. Dr. Ali ARSLAN hocama teşekkürü borç bilirim.

Tez danışmanımın vefatından sonra danışmanım olarak verilerin analizinde, tezimin geliştirilmesinde ve tamamlanmasında son derece önemli katkılar sağlayan, zamanını ve güler yüzünü benden esirgemeyen değerli Dr. Öğrt. Üyesi Özgür Murat ÇOLAKOĞLU hocama teşekkür ederim.

Tezle ilgili her yaşadığım sorunda sorunlarımı çözen, desteğini her daim hissettiğim, jüri üyesi olarak davetimi kırmayan çok değerli hocam Doç. Dr. Murat İNCE hocama teşekkür ederim.

Anketlerin uygulanması aşamasında pandemiden kaynaklı zorluk yaşamama rağmen, başta Doç. Dr. Cevat EKER olmak üzere anketleri uygulamamda yardımcı olan Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde ders veren hocalarıma sonsuz teşekkürü bir borç bilirim.

Yüksek lisans ders alma ve tez hazırlama sürecinde, ders programımı ona göre düzenleyen, beni her zaman tezimi bitirmem konusunda teşvik eden ve izin konusunda bana her türlü kolaylığı sağlayan Alaplı Atatürk Ortaokulu Okul Müdürü merhum Ayhan TEKİN'e teşekkür ederim.

Tezimin her aşamasında bana yardımcı olan, çalışma azmiyle ve öğrenme isteğiyle beni kendisine hayran bırakan, aynı mesleği yapmaktan gurur duyduğum Sayın Serhat DİNDAŞ’a teşekkür ederim.

Eğitim hayatım boyunca beni destekleyen, hangi zorlukla karşılaşırsam karşılaşıyım bana güvendiklerini her zaman hissettiren, beni koşulsuz seven, beni yetiştiren bugünlere gelmemi sağlayan babam Bahattin GÜLTEPE, annem Gülay GÜLTEPE, kardeşim Gökhan GÜLTEPE’ye ve beni büyüten teyzem Kadriye ARAOL’a teşekkür ederim.



İÇİNDEKİLER

ÖZET	iv
ABSTRACT.....	vi
ÖN SÖZ	viii
İÇİNDEKİLER	x
TABLolar LİSTESİ	xiv
GRAFİKLER LİSTESİ.....	xv
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xvi
GİRİŞ	1
1. PROBLEM DURUMU	3
1.1. Araştırmanın Amacı	6
1.1.1. Problem Cümlesi	6
1.1.2. Alt Problemler	6
1.2. Araştırmanın Önemi.....	6
1.3.Varsayımlar	7
1.4. Sınırlılıklar	8
1.5. Tanımlar	8
2. KURAMSAL ÇERÇEVE.....	9
2.1. Amaç Yönelimi	9
2.1.1. Amaç (Hedef) Belirleme ve Önemi.....	9
2.1.2. Hedef Kavramı	9
2.1.3. Amaç Yönelimi Yaklaşımı	10
2.1.4. Öğrenme Yönelimi ve Performans Yönelimi/ Performans Yaklaşma ve Performans Kaçınma	12
2.2. Öğretmen Yeterlilikleri	14
2.2.1. Öğretmenlik Mesleği	14
2.2.2. Öğretmenlik Mesleği Yeterlikleri	15
2.2.3. Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri ve Türkiye Yeterlik Çerçevesi.....	16
2.2.3.1.Kişisel ve Mesleki Değerler-Mesleki Gelişim.....	17
2.2.3.2. Öğrenciyi Tanıma	18
2.2.3.3. Öğrenme ve Öğretme Süreci	19
2.2.3.4. Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme.....	20

2.2.3.5. Okul-Aile ve Toplum İlişkileri	20
2.2.3.6. Program ve İçerik Bilgisi.....	21
2.2.4. Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri'nin Güncellenmesi	21
2.2.4.1. Mesleki Bilgi	23
2.2.4.2. Mesleki Beceri.....	24
2.2.4.3. Tutum ve Değerler.....	26
2.2.5. Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri'nin Kullanım Alanları	27
2.2.5.1. Öğretmen Yetiştirmeye Yönelik Programların Düzenlenmesi	28
2.2.5.2. Öğretmen İstihdamı, Adaylık ve Yetiştirme Süreci	28
2.2.5.3. Öğretmenin Öz Değerlendirme Yapması.....	28
2.2.5.4. Performans Değerlendirme, Kariyer Gelişimi ve Ödüllendirme ..	29
2.2.5.5. Hizmetiçi Eğitim Programlarının Planlanması ve Sürekli Mesleki Gelişim	29
2.2.6. Öğretmenin Önemi, Etkili Öğretim, Etkili Öğretmen ve Özellikleri ...	30
2.2.6.1. Etkili Öğretmenlerin Özellikleri-Etkili Öğretim İçin Önkoşullar.....	33
2.2.6.2. Kişi Olarak Öğretmen.....	35
2.2.6.3. Sınıf Yönetimi ve Sınıfı Düzenleme	38
2.2.6.4. Eğitimi Düzenleme	39
2.2.6.5. Eğitimi Uygulama.....	40
2.2.6.6. Öğrenci Gelişimini ve Potansiyelini İzlemek	42
2.2.7. Etkili Öğretmenlerin Sahip Olmaları Gereken Diğer Mesleki Yeterlik Alanları	43
2.3. Girişimcilik	44
2.3.1. Girişimcilik Kavramı.....	45
2.3.2. Girişimci Kavramı ve Girişimcilerin Özellikleri.....	46
2.3.3. Girişimcilik ve Eğitim	47
2.4. Yaşam Boyu Öğrenme	49
2.4.1. Hayat Boyu Öğrenmenin Tanımı, Amacı ve Kapsamı.....	50
2.4.2. Türkiye'de Hayat Boyu Öğrenme	58
2.4.3. Hayat Boyu Öğrenme Türkiye Yeterlikler Çerçevesi	60
2.4.4. Avrupa Birliği ve Hayat Boyu Öğrenme.....	63
2.4.5. Hayat Boyu Öğrenme İçin Avrupa Yeterlikler Çerçevesi.....	64
2.4.5.1. Anadilde İletişim	65

2.4.5.2. Yabancı Dillerde İletişim.....	66
2.4.5.3. Matematiksel Yetkinlik ve Bilim/Teknolojide Temel Yetkinlikler	67
2.4.5.4. Dijital Yetkinlik.....	67
2.4.5.5. Öğrenmeyi Öğrenme	67
2.4.5.6. Sosyal ve Vatandaşlıkla İlgili Yetkinlikler.....	68
2.4.5.7. İnisiyatif Alma ve Girişimcilik.....	68
2.4.5.8. Kültürel Farkındalık ve İfade	69
2.5. Yurtiçinde Yapılan Çalışmalar.....	69
2.6. Yurtdışında Yapılan Çalışmalar.....	94
3.YÖNTEM	99
3.1. Araştırmanın Modeli	99
3.2. Çalışma Grubu	99
3.3. Veri Toplama Araçları	102
3.3.1. Başarı Yönelimi Ölçeği	102
3.3.2. Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği.....	103
3.3.3. Öğretmen Adaylarına Yönelik Girişimcilik Ölçeği	104
3.4. Verilerin Analizi.....	105
4. BULGULAR VE YORUM.....	107
4.1. “Başarı Amaç Yönelimi, Girişimcilik ve Yaşam Boyu Öğrenme Puan Ortalamaları Nedir?” Sorusuna İlişkin Bulgular.....	107
4.2. “Başarı Amaç Yönelimi, Girişimcilik ve Yaşam Boyu Öğrenme Puan Ortalamaları Öğretmen Adaylarının Cinsiyetlerine Göre Değişmekte Midir?” Sorusuna İlişkin Bulgular	108
4.3. “Başarı Amaç Yönelimi, Girişimcilik ve Yaşam Boyu Öğrenme Puan Ortalamaları Öğretmen Adaylarının Eğitim Gördükleri Programa Göre Değişmekte Midir?” Sorusuna İlişkin Bulgular	109
4.4. “Başarı Amaç Yönelimi, Girişimcilik ve Yaşam Boyu Öğrenme Puan Ortalamaları Algılanan Başarı Durumlarına Göre Değişmekte Midir?” Sorusuna İlişkin Bulgular.....	113
4.5. “Öğretmen Adaylarının Başarı Amaç Yönelimi, Girişimcilik ve Yaşam Boy Öğrenme Puan Ortalamaları Arasında Anlamlı Bir İlişki Var Mıdır?” Sorusuna İlişkin Bulgular	114
SONUÇ	116

KAYNAKÇA.....	132
EKLER	144
Ek 1: Tezde Kullanılan Ölçekler.....	144
Ek 2: Etik Kurul Yazısı.....	149
Ek 3: İnsan Araştırmaları Etik Kurul Kararı	150
Ek 4: Taahhütname	151
Ek 5: Ölçeklere Ait Kullanım İzinleri.....	152
ÖZ GEÇMİŞ	154



TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 2.1: Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri	23
Tablo 2.2: Geleneksel Öğrenme ve Hayat Boyu Öğrenmenin Karşılaştırılması .	55
Tablo 3.1: Sosyo-Demografik Değişkenlere Göre Dağılım.....	100
Tablo 3.2: Ölçeklerin ve Ölçeklere Ait Alt Boyutların Basıklık ve Çarpıklık Değerleri	105
Tablo 4.1: Amaç Yönelimi, Yaşam Boyu Öğrenme ve Girişimcilik Ölçeklerine Ait Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Puanları	107
Tablo 4.2: Amaç Yönelimi, Yaşam Boyu Öğrenme ve Girişimcilik Ölçeklerine Ait Sıra Ortalaması (Mean Rank) ve Sıra Toplamı (Sum of Ranks) Değerleri	108
Tablo 4.3: Öğretmen Adaylarının Başarı Amaç Yönelimlerinin Eğitim Gördükleri Programa Göre Karşılaştırılması	109
Tablo 4.4: Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenmelerinin Eğitim Gördükleri Programa Göre Karşılaştırılması	111
Tablo 4.5: Öğretmen Adaylarının Girişimciliklerinin Eğitim Gördükleri Programa Göre Karşılaştırılması	112
Tablo 4.6: Öğretmen Adaylarının Başarı Amaç Yönelimlerinin Algılanan Başarı Durumlarına Göre Karşılaştırılması	113
Tablo 4.7: Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenmelerinin Algılanan Başarı Durumlarına Göre Karşılaştırılması	113
Tablo 4.8: Öğretmen Adaylarının Girişimciliklerinin Algılanan Başarı Durumlarına Göre Karşılaştırılması.....	114
Tablo 4.9: Öğretmen Adaylarının Başarı Amaç Yönelimleri, Girişimcilikleri ve Yaşam Boyu Öğrenmeleri Arasındaki Korelasyonlar Üzerinden Oluşturulan Veri Seti	115

GRAFİKLER LİSTESİ

Grafik 3.1: Öğretmen Adaylarının Cinsiyete Göre Dağılımı	100
Grafik 3.2: Öğretmen Adaylarının Öğrenim Gördükleri Programa Göre Dağılımı	101
Grafik 3.3: Öğretmen Adaylarının Algılanan Başarı Durumuna Göre Dağılımı	102



KISALTMALAR LİSTESİ

AYÇ	: Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi
ELT	: İngilizce Öğretmenliği
ILO	: Uluslararası Çalışma Örgütü
KPSS	: Kamu Personeli Seçme Sınavı
MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
MYK	: Mesleki Yeterlilikler Kurumu
OECD	: Ekonomik Kalkınma ve İş birliği Örgütü
ÖABT	: Öğretmenlik Alan Bilgisi Testi
RG	: Resmî Gazete
TEDP	: Temel Eğitime Destek Programı
TYÇ	: Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi
UNESCO	: Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü
UNICEF	: Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu
YÖK	: Yükseköğretim Kurumu

GİRİŞ

Bu bölümde problem durumu, problem cümlesi, araştırmanın amacı, önemi, probleme dayalı alt problemler, araştırmanın temele aldığı sayıtlılar, sınırlılıklar açıklanmaya çalışılmış olup araştırma konusu ile ilgili birtakım kavramlara ve tanımlara yer verilmiştir.

Demirel (2017)'e göre günümüzde bireyin okulda öğrendikleri ile hayatı boyunca işlerini başarı ile yapabilmesi mümkün değildir. Bu nedenle yaşam boyu öğrenme önem kazanmıştır; çünkü yaşam boyu öğrenme her bireye ihtiyaç duyduğu eğitimi ihtiyacı olan zamanda ve imkanlarına uygun yerde vermeyi amaçlar. Bireyler eğitim hayatlarını tamamladıktan sonra onların okulda öğrendikleri bilgi ve beceriler meslek hayatlarının belli noktalarında yetersiz kalmakta ve bu eksiklik yalnız meslek hayatlarında değil günlük hayatlarında da hissedilmektedir. Bireyler toplumu oluşturur. Bireylerin yaşamları süresince hem yeni bilgi edinmeleri hem de çeşitli beceriler kazanmaları her alanda olduğu gibi toplumda yaşanan hızlı değişimler sonucunda meydana gelmektedir.

Bireyin her yaşta öğrenmeye ihtiyaç duyduğu düşünüldüğünde hem kendi yaşının gerektirdiği etkinlikleri yapabilmesi hem de mesleki gerekliliklerini yerine getirmesi için yeni şeyler öğrenmeye ihtiyacı vardır. Yaşam boyu öğrenme ise çeşitli unsurlardan oluşur. Chapman (1997) yaşam boyu öğrenmenin üç unsuru kapsadığını belirtmiştir. Bu unsurlar; süreklilik, yaratıcılık ve öğrenmedir. Demirel (2017)'e göre öğrenilenlerin yaşam boyu devam etmesi için okulların belirledikleri geleneksel hedeflerden ve uyguladıkları geleneksel etkinliklerden uzaklaşması; değişen öğretmen ve öğrenci rolleri sonucunda öğrencilerin kendi gelişim sürecinde etkin olmaları, bireylerin kendi potansiyellerini fark ederek ve bu potansiyellere göre kendi yaratıcılıklarını geliştirmeleri; bireylerin kendi yaptıklarıyla daha anlamlı öğrenmeler oluşturabildikleri düşüncesinden hareketle de bireylerin soru sormayı öğrenme gibi birtakım becerileri öğrenmeleri gerekmektedir.

Özetle; öğretmenden beklenen davranış, öğrenme sürecinin sorumluluğunu öğrenciye bırakması sonucunda öğrencileri yönlendirme ve bu süreçte öğrencilere danışmanlık yapmasıdır. Bu ifadeden yola çıkarak, Demirel (2017) ise, bireylerin öz değerlendirme yapma, zayıf ve güçlü yönlerini belirleme, kendi öğrenmelerinin

sorumluluğunu üstlenme gibi becerileri kazanabilmeleri için öğrenme süreçlerinde onlara rehberlik eden öğretmenlerin önce bu becerilere sahip olmaları gerektiğinin kaçınılmaz olduğunu ifade etmiştir. Bu sebeple yaşam boyu öğrenmenin hem eğitim programları hazırlama sürecinin gözden geçirilmesini hem de öğretmen yetiştirmeye yönelik eğitim programları hazırlanmasını gerektirdiğı söylenebilir. Bu çalışma ile öğretmen adaylarının nasıl yetiştirileceğine ilişkin yaşam boyu öğrenmelerini etkileyen faktörler belirlenmeye çalışılmaktadır.



1.PROBLEM DURUMU

Gelişmiş ülkelerde yaşanan gelişmeler yeni bir çağa girilmesini sağlamış, yeni çağa bilgi çağı, oluşan yeni topluma da bilgi toplumu denilmiştir. Peki bilgi toplumu nedir? Baransel (1996)'e göre bilgi toplumu, bilginin temel güç halini aldığı öyle bir toplumsal yaşam biçimi oluşturur ki oluşan bu toplumda hem öğrenen örgüt hem de öğrenen toplum arasında bir bağ kurulur. Bu örgüte yaşam boyu öğrenme alışkanlığı da yerleşir (Akt: Ünal & Ada, 2012, s. 113). Bilgi toplumu, yaşamın tüm alanlarında meydana gelen değişimleri ve gelişmeleri kapsamakta olup eğitim de bilgi toplumundan sanayi toplumuna geçilmesini kolaylaştıracak toplumsal örgütlerden biri olduğu için eğitim sisteminin belirlediği amaçların bulunulan devrin koşullarına göre bilgi toplumunun ihtiyaçlarını karşılamada yeniden düzenlenmesi ile mümkün olabilmektedir (Ünal & Ada, 2012, s. 113). Başka bir deyişle, her alanda olduğu gibi bireyin doğumundan itibaren ömrünün sonuna kadar süren bir süreç olarak ifade edilen eğitim alanında da bulunulan çağa göre düzenlemeler yapmanın önemi yadsınamaz bir gerçektir. Bu yeniliklerden biri de yaşam boyu öğrenmedir; çünkü okulların kendi başlarına bireylere hayatları boyunca ihtiyaç duyacakları bütün bilgi ve becerileri kazandırması mümkün değildir. Bu yüzyılda yükselen eğitim paradigmasına göre öğrenmenin sadece okulda gerçekleşmeyeceği, başka kurumlar ve ortamlarda da öğrenmenin gerçekleşeceği ifade edilmekte olup artık eğitim ve öğrenmenin kurumsallaşmış formlarda değil, kurumlar ötesinde bir durum haline geldiği belirtilmiştir. Özetle, öğrenme katı ve hiyerarşik bir program etrafında düzenlenen sınırlı bir yaşantı olmanın dışına çıkmıştır.

Arslan (2019)'a göre yaşam boyu öğrenme, bireyin kendi eğitimi olduğu kadar örgün eğitim, günlük hayatta plansız alınan eğitim ve yaygın eğitim gibi pek çok eğitim türünü içinde barındırır. Öğrenmenin sadece okulda gerçekleşmediğini belirten hayat boyu öğrenme yaş, zaman, yer ve sosyo-ekonomik durum düzeylerindeki eşitsizlikleri ortadan kaldırarak her bireye fırsat eşitliği sunmaktadır. Öğrenmenin sorumluluğunu sadece öğretmenler üstlenmemekte, bireylerin ebeveynleri vb. gibi çevrelerinde bulunan kişiler de eğitime dâhil edilmektedir. Bireylerin eğitim hayatları boyunca sınırlı sayıda bilgi edinebilecekleri gerçeğinden hareketle, bireylerin yaşamları boyunca etkili

öğrenmeler gerçekleştirebilmeleri, kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu üstlenebilmeleri ve öğrenme süreçlerine aktif olarak katılabilmeleri için yaşam boyu öğrenme becerilerini geliştirebilmeleri büyük önem taşımaktadır. Bireylerin geliştirmeleri gereken becerilerden biri de girişimciliktir. Bireyin düşüncelerini eyleme dönüştürebilme yeteneği olan girişimcilik, bireyin amaçlarına ulaşma noktasında yaratıcılık ve risk alabilme kadar yenilik ve proje planlayıp düzenleyebilmesini de içine alan bir duygudur. Ayrıca bireyin amaç belirleyip bu amaçlara ulaşabilmesinde bireyin kararlılığı ve güdülenmesi de etkilidir. Girişimci tutumu benimseyen bireyler hem özel hem sosyal hem de iş yaşamlarında girişken, bağımsız, üst düzeyde aktif ve yeniliklere açık bir tavır sergileyebilirler.

Güleç, Çelik ve Demirhan (2012)'a göre 2000'li yıllarla Türkiye'de eğitim çevrelerinde yaşam boyu öğrenme konuşulmaya başlandıktan sonra "Hayat Boyu Öğrenme" isimli bir genel müdürlük kurularak çalışmaları tek elden yürütmek amaçlanmıştır. Örgün ve yaygın her türlü eğitim faaliyetini içeren yaşam boyu öğrenmenin amacı halihazırdaki eğitim faaliyetlerini tekrar yapılandırarak formal eğitim sistemini hariç tutarak eğitimle alakalı bütün potansiyeli geliştirmektir. 1970'lerde Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (UNESCO)' nün politikası olduktan sonra 1970'ler ve 1980'lerde de Ekonomik Kalkınma ve İş Birliği Örgütü (OECD) başta olmak üzere hem eğitimciler hem de eğitim politikacıları arasında popülerlik kazanmıştır. Bu aşamadan sonra ülkelerin eğitim sistemleri tarafından verilemeyen ya da karşılanamayan yeterlikleri fark etmeleri önceki yüzyılda okula yüklenen anlamın değişmesi sonucunu doğurmuştur. Bilgi çağına geçilmesi eğitimi de etkilemiş ve bu etkilenme kaçınılmaz hale gelmiştir.

Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı'nda (DPT, 2001, s. 9) yaşam boyu öğrenmenin dayandığı üç temel unsurdan bahsedilmiştir. Bu unsurlar:

- Hayat boyu öğrenecek kişiler yetiştirmek için eğitim sisteminin bütününe tekrar yapılandırmak.
- Algın eğitim sektöründen olabildiğince yararlanmak.
- Bağımsız öğrenme ve bireyin öğrenmeyi öğrenmesi neden önemlidir? Bu konunun farkına varıp üzerinde durmak.

Güleç, Çelik ve Demirhan (2012)'a göre, 1980'li yıllara gelince gelişmiş ülkelerin eğitim sistemlerinde çeşitli sorunlar yaşanması sonucunda eğitimin yeniden sorgulanmasıyla herkes için yaşam boyu öğrenme kavramı ortaya atılmıştır; ancak 1980'lerin başında yaşam boyu öğrenme hâlâ karmaşık bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır; çünkü net bir şekilde tanımlanamamıştır. Bu kavramın önce ortaya atılmış olan eğitim kavramlarından farkı okul dışında gerçekleşen öğrenmeye değer vermesi, birey merkezli oluşu, okul rolünün değişmesi sonucunda devletin eğitim üzerindeki ağırlığının azalması ve buna paralel olarak güçlendirilen sosyal tarafların rolleriyle eğitimin belli bir zaman dilimiyle sınırlandırılmaz oluşudur.

Akkuş (2008) yaşam boyu öğrenme konusunda pekçok kavram ortaya atılmış olmasına rağmen UNESCO'nun bu kavramla ilgili mevcut diğer yapılan tanımlara göre daha ilgi çekici olduğunu ifade etmiş ve yaşam boyu öğrenme felsefesinin önemini belirtmiştir. 1970 yılında UNESCO tarafından yazılan "Learning To Be" ya da "Faure" isimli raporda ilk kez hayat boyu öğrenme konusunda toplum, eğitim ve insan kavramlarını içinde barındıran bir ideoloji geliştirilerek hem eğitimin sahip olduğu toplumu değiştirme gücü hem de insan doğası üzerine olumlu bir bakış açısı getirildiği ifade edilmiştir. Bu raporda hem öğrenme isteğinin insan doğasında köklü bir yere sahip olduğu hem de dış faktörlü sınırlılıklar bertaraf edildiğinde öğrenmek için sahip olunması gereken güdünün hayat boyu öğrenme için ihtiyaç duyulan güdüyü sağlayacağı belirtilmiştir (Akt: Güleç, Çelik & Demirhan, 2012, s. 36).

Özetle, Güleç, Çelik ve Demirhan (2012)'a göre yirminci yüzyıldan itibaren ekonomik, kültürel ve sosyal pekçok alanda mühim değişim ve dönüşümler yaşanması neticesinde bunlar bireylerin hem hayatları süresince eğitim almalarını hem de karşılaşılan bu değişimlere ayak uydurabilmelerini gerektirmektedir. Birey kendini yenilediği takdirde günlük hayatını toplumla uyumlu olacak şekilde sürdürmekle kalmaz aynı zamanda mesleğinde yaşanan gelişmeleri de yakından takip edebilir. İşte bu noktada devreye giren hayat boyu öğrenme sayesinde birey sürekli kendini yenileyebilir.

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, öğretmen adaylarının başarı amaç yönelimleri, girişimcilikleri ve yaşam boyu öğrenmeleri arasındaki ilişkiyi incelemektir.

1.1.1. Problem Cümlesi

Öğretmen adaylarının başarı amaç yönelimleri, girişimcilikleri ve yaşam boyu öğrenmeleri arasında ilişki var mıdır?

1.1.2. Alt Problemler

Aşağıda belirtilmiş olan alt problemlere araştırmanın amacı doğrultusunda yanıt bulunmaya çalışılmıştır.

Öğretmen adaylarının;

1. Başarı amaç yönelimi, girişimcilik ve yaşam boyu öğrenme puan ortalamaları nedir?
2. Başarı amaç yönelimi, girişimcilik ve yaşam boyu öğrenme puan ortalamaları cinsiyetlerine göre değişmekte midir?
3. Başarı amaç yönelimi, girişimcilik ve yaşam boyu öğrenme puan ortalamaları eğitim gördükleri programa göre değişmekte midir?
4. Başarı amaç yönelimi, girişimcilik ve yaşam boyu öğrenme puan ortalamaları algılanan başarı durumlarına göre değişmekte midir?
5. Başarı amaç yönelimi, girişimcilik ve yaşam boyu öğrenme puan ortalamaları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.2. Araştırmanın Önemi

Eğitim planlı, programlı yürütülen bir süreç olduğu için eğitimde amaç belirlemenin önemi bilinen bir gerçektir. Eğitimde belirlenen amaçlar doğrultusunda içerik seçiminden sonra bu içeriğe uygun eğitim durumları belirlenir ve buna uygun ölçme-değerlendirme faaliyetleri yürütülür. Buradan hareketle bir öğretmenin neyi hangi amaçla öğreteceğini önceden bilmesi gerekir. İlaveten, bilginin sürekli değiştiği günümüzde ise bireyin sadece okulda öğrendiği bilgileri

hayatı boyunca kullanmasını beklemek düşünülemez. Yaşam boyu öğrenme burada devreye girer. Bireylerin yaşamları boyunca karşılaştıkları değişen yaşam koşullarına ayak uydurabilmeleri ve değişimlerin gerisinde kalmamaları yaşam boyu öğrenme becerilerine sahip olup bu becerileri kullanabilmeleri ile mümkün olabilmektedir. Ayrıca 21. yy. becerilerinden biri olan girişimcilik günümüzde gitgide daha da popüler hale gelmektedir. Hem sosyal hem de meslek hayatlarında bireylerin girişimci olabilmeleri önemlidir. Risk alabilen, yaratıcı, her daim yeniliklere açık, etrafındaki olanakların farkına varıp onları iş fırsatlarına çevirebilen bireylerin yetiştirilmesi önem arz etmektedir. Girişimcilik becerisine sahip olan öğretmenler ise bu beceriyi öğrencilere nasıl kazandırabilecekleri ya da eğitim-öğretimin içerisine bu beceriyi nasıl entegre edebilecekleri noktasında zorlanabilirler.

Bu sebeple öğretmen yetiştiren yükseköğretim programlarının içine girişimcilik becerisi edindirmeyi ve kullanırmayı amaçlayan dersler eklenmesi önemli olabilecektir. Bütün bunlar içinse öğrenme süreçlerinde öğrenenlere rehber rolü üstlenen öğretmenlerin önce bu becerilere kendilerinin sahip olmaları gerektiği söylenebilir. Nitelikli, her açıdan donanımlı öğretmenlerin yetiştirilmesinin ise eğitim programlarının iyi düzenlenmesine bağlı olduğu söylenebilir. Bu çalışma ile öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme ve girişimcilik becerilerine sahip olup olmadıkları ya da sahiplerse hangi düzeyde sahip oldukları noktasında kendilerini sorgulamalarına yol açarak bu konuda farkındalık sağlamak amaçlanmaktadır.

1.3. Varsayımlar

Araştırmaya yönelik varsayımlar şu şekildedir:

- Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının samimi bir şekilde veri toplama araçlarına cevap verdikleri varsayılmıştır.
- Bu araştırmada öğrencilerin not ortalaması algılanan başarı üzerinden ölçülmüştür. İlgili üniversitenin öğrenci işlerinden öğretmen adaylarının transkript notları alınmamış, öğrenci beyanları dikkate alınmıştır. Bu bağlamda öğrencilerin araştırmadaki başarı düzeyinin algılanan başarı ile ölçülebileceği varsayılmıştır.

1.4. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

1. Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi 2021 yılı Güz dönemi ve 2022 yılı Bahar Dönemi ile
2. Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi bünyesinde bulunan Fen Bilgisi Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, Okulöncesi Öğretmenliği, Özel Eğitim Öğretmenliği, İlköğretim Matematik Öğretmenliği, Türkçe Öğretmenliği, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık ve Sınıf Öğretmenliği ile
3. Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 4.sınıfta okuyan öğretmen adaylarının görüşü ile
4. Veri toplama araçları olarak kullanılan “Başarı Yönelimi Ölçeği”, “Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği” ve “Öğretmen Adaylarına Yönelik Girişimcilik Ölçeği” ile
5. Değişkenler öğretmen adaylarının başarı amaç yönelimleri, girişimcilikleri ve yaşam boyu öğrenme yönelimleri ile sınırlıdır.
6. Bu çalışmada yapılan tüm analizler ölçeklerin tek boyutlu yapıları üzerinden ele alınmıştır. Bu bakımdan ölçeklerin alt boyutları ele alınmamıştır.

1.5. Tanımlar

Girişimcilik: Öğretmen adaylarının girişimcilik ölçeğinden almış oldukları puandır.

Yaşam boyu öğrenme: Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme ölçeğinden almış oldukları puandır.

Başarı amaç yönelimi: Öğretmen adaylarının öğrenme, performans yaklaşma ve performans kaçınmaya ilişkin yönelimleridir.

2. KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Amaç Yönelimi

Bu bölümde hedefin tanımı, hedef belirlemenin önemi, amaç yönelimi teorisi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

2.1.1. Amaç (Hedef) Belirleme ve Önemi

Amaç belirlemek hem eğitim hem de birey açısından önemlidir. Gökalp (2018)'e göre, eğitimin toplumu geleceğe taşıma sorumluluğu vardır. Eğitimin toplum için önem taşıyan bu sorumluluğu yerine getirebilmesi için ise hedeflerin ortaya konulması gerekir. Eğitimde amaçlar ne kadar değerlere dayalı olarak, açık, ölçülebilir ve somut olarak belirlenirse, gerçekleştirilme ihtimali o kadar güçlü ve yüksek olur. Demirel (2017)'e göre; öğretimi yönlendirme, öğrenme-öğretme süreci işleminin yapılmasını ortaya koyma ve ölçmeye kılavuzluk etmede hedeflerin önemi büyüktür. Ayrıca, hedef belirlemenin birey açısından da önemi yadsınamaz. Gökalp (2018)'e göre amaçlara ulaşmak, bireyin geleceğini şekillendiren ve bireyleri yetişkin yaşama hazırlayan en önemli becerilerden birisi olduğu için hedef belirlemenin önemi büyüktür. Bireyler hedef belirleyerek kendilerinin de yapabileceklerinin olduğunu ve bunları yapmak için gerekli özelliklere sahip olduklarını görürler. Bu da onların hem kendilerine güvenmelerini sağlar hem de kendilerine verdikleri değer artmasına yol açar. İlaveten, bir ülkenin eğitim felsefesi büyük ölçüde belirlediği amaçlar sonucunda şekillenir.

2.1.2. Hedef Kavramı

Literatüre bakıldığında hedef ile ilgili kapsamlı olup olmayışına göre değişen farklı tanımlar yapıldığı görülmektedir. Gökalp (2018)'e göre, hedef "*bir bireyin ya da toplumun ulaşmak istediği konum, düzey ya da durum*" olarak ifade edilirken öğrencinin belirlenen hedefe ulaşmasında etkili olan bazı faktörler vardır. Bireyin hedefini zekâ, çevre (okul ve aile) ve ekonomik durum etkilediği kadar psikolojik durum, uyum kapasitesi, motivasyon ve yetenek de etkiler. Hedef öğrenciyi başarıya götürür, ancak hedefe ulaşmak için çaba gerekir. Eğitimde belirlenen hedefler öğretimi yönlendirmesi, öğrenme etkinliklerinin tasarlanması ve ölçme-değerlendirme faaliyetlerini yönlendirmesi noktasında büyük öneme sahiptir.

ki böylece öğretmenler hangi hedefleri öğreteceklerini önceden bildikleri için eğitim ve öğretim faaliyetlerini planlarken zorluk çekmezler.

Öğrencilerin öğrenmelerinin etkili olması isteniyorsa okullarda gelişigüzel değil amaçlı ve planlı eğitim-öğretim etkinlikleri yürütülmelidir. Ertürk (1972)'e göre hedef “*planlanmış ve düzenlenmiş yaşantılar yoluyla kazandırılması kararlaştırılan, davranış değişikliği ya da davranış olarak ifade edilmeye uygun olan bir özellik*” olarak tanımlanırken; Demirel (2003)'e göre hedef “*öğrencilere kazandırılmak üzere seçilmiş istendik özellikler*” olarak tanımlanmış olup bu özellikler beceri, alışkanlık, yetenek, tutum, bilgi ve ilgi olarak ifade edilmiştir.

TDK (2009) Türkçe sözlükte amaç kelimesinin ilk anlamı “*ulaşmak istenen sonuç, maksat*” olarak ifade edilirken ikinci anlamı “*gaye*” şeklinde belirtilir. Amaç belirleme ise “*bir eyleme, bir etkinliğe ya da bir işe başlarken erişilmek istenilen, ilgili sürece bütünlük ve anlam kazandıran hedef*” olarak tanımlanır. Bireylerin davranışlarına yön vermede ve ilerlemelerinin tespit edilmesinde ölçme aracı olarak amaçlar kullanıldığı için özellikle eğitim fakültelerinde öğrenci motivasyonu ve başarısında amaç oluşturma'nın etkisini tespit etmek için ders süresince öğrenci motivasyonunun sağlanmasında önemli, teorik bir perspektif olarak 20. yüzyılın sonunda başarı amaç yönelimi teorisi ortaya çıkmıştır (Akt: Demir, 2011, s. 63).

2.1.3. Amaç Yönelimi Yaklaşımı

Arslan (2011)'a göre, öğrencilerin öğretim faaliyetlerine katılım amaçları farklı olup öğrencilerin bu faaliyetlere ne maksatla katıldıkları öğrenme etkinliklerine ne şekilde katıldıklarından, katılım ve katılımı devam ettirme yani katılımı sağlama düzeylerinden etkilenmektedir. Amaç yönelimi yaklaşımı bir güdüleme yaklaşımı olup açıklamaya çalıştığı konu ise öğrencilerin öğretim faaliyetlerine katılım amaçlarıdır.

Başarı amaç yönelimini Ames (1992), “*bireylerin becerilerini düzenlemeye veya başarılı olmak için oluşturdukları amaçları ortaya çıkarmaya yönelik inançları*” olarak ifade ederken; Kaplan ve Maehr (2007) ise başarı amaç yönelimini “*bireylerin öğrenmeyi neden istediklerine ilişkin algısı ve başarılı olmaya devam etmek için amaçlarına odaklanmaları*” olarak ifade etmişlerdir (Akt: Yerdelen, Aydın, Gürbüzöğlü & Göksu, 2014, s. 437). Başarı amaç yönelimi ile

ilgili yapılan iki tanımdan yola çıkılarak başarı amaç yöneliminin odaklandığı noktanın ne olduğu belirlenebilir. Yerdelen, Aydın, Gürbüzoglu ve Göksu (2014)'ya göre insanlar başarılı olmak için amaçlar oluştururlar. Başarı amaç yönelimi, bu amaçların ne olduğuna odaklanmanın ötesinde onların bu amaçları başarma noktasında çalışma sebeplerini ve nasıl çalıştıklarını bildirir. Başka bir deyişle, başarı amaç yönelimi teorisi bireylerin amaçlarına odaklanarak öğrencilerin görevlerinde başarıya ulaşmaları için o yolu neden izlediklerine odaklanır.

Üzbe ve Bacanlı (2013)'ya göre başarı hedef yönelimi “*öğrencilerin öğrenme bağlamındaki bilişsel, duyuşsal ve davranışsal tepkilerini etkileyen kişisel bakış açılarını ifade etme*” şeklinde açıklanır. Bu tepkiler öğrencileri uyumlu tutumlara yönlendirdiği kadar uyumsuz tutumlara da yönlendirebilir ve bir öğrencinin kendi kendini düzenleyen öğrenme stratejilerini kullanmasında hedef yönelimi etkilidir. Hedef yönelimi ise, çok yönlü ve kişiye özgü bir değişkendir. Ames (1992)' e göre hedef yönelimi “*başarı tipi faaliyetlere farklı yaklaşma, katılım ve tepki verme biçimleriyle temsil edilen davranış ya da davranışlarının niyetlerini üreten entegre inanç, atıf ve etki örüntüsü*” olarak tanımlanır (Akt: Üzbe & Bacanlı, 2013, s. 36).

Elliot ve Harackiewicz (1996)'e göre araştırmacılar başarı hedef yönelimi konusunda aynı anlam ifade eden ama farklı yapıda pekçok model tanımlamalarına rağmen bulunan çağda *üçlü başarı hedef yönelimi modelinin* en çok kullanılan model olduğunu belirtmişlerdir. Bu model:

- Uсталık (kişisel ya da işe yönelik yetkinlikleri kazanma odaklı),
- Performans-yaklaşma (karşılaştırma içeren yetkinlik kazanma odaklı)
- Performans-kaçınma (yetkinliğin karşılaştırılmasından ve yeteneksiz görünmekten kaçınma odaklı) hedef yönelimlerinden oluşmaktadır.

Church, Elliot ve Gable (2001)'a göre, *ustalık hedef yönelimi*, yetkinlik geliştirme arzusu; *performans yaklaşma hedef yönelimi*, yetkinlik gösterme arzusu; *performans kaçınma hedef yönelimi* ise, yetkinlik eksikliğini ifşa etmeme arzusu olarak belirtilir. Uzmanlık hedef yönelimi; öz yeterlilik, öz düzenleme, derin öğrenme stratejileri, ilgi ve içsel motivasyon gibi uyarlanabilir sonuçlarla

ilişkilendirilir. Midgley, Kaplan ve Middleton (2001)'a göre, *performans yaklaşma hedef yönelimi*, hem algılanan yetkinlik ve derecelendirilmiş performans gibi uyarlanabilir sonuçlarla hem de yüzeysel öğrenme stratejileri gibi uyarlanamayan sonuçlarla ilişkilendirilir. Malmberg (2008)'e göre *performans kaçınma hedef yönelimi*, yardım arama eksikliği, kendini sabote etme stratejileri, olumsuz etki ve düşük dereceli performans gibi uyarlanamayan sonuçlarla ilişkilendirilir.

2.1.4. Öğrenme Yönelimi ve Performans Yönelimi/ Performans Yaklaşma ve Performans Kaçınma

Elliot ve McGregor (2001)'a göre geleneksel olarak sadece yaklaşma formunda kurgulanan öğrenme yöneliminde bireylerin kaçınmaya çalıştığı birtakım durumlar vardır ki bu durumlarda bireyler ya bir görevi anlamamaya çalışırlar ya da o görevin üstünde hakimiyet kurmaktan sakınırlar. Bu sebeple öğrenme yönelimlerinin sadece yaklaşma değil kaçınma boyutunda da dışa vurulabildiği görülmektedir.

Slavin (2000)'e göre, öğrencilerin bazıları güdüsel olarak öğrenme (görev) yönelimine sahipken geriye kalan öğrenciler performans yönelimine sahiptirler. Öğrenme yönelimine sahip olanlar için okulun amacı öğretilecek becerilerin kazanılması olarak anlam kazanırken performans yönelimine sahip olanlar kendileri hakkında yapılan olumlu yargıları edinme ya da yapılan herhangi bir olumsuz yargıdan kaçınma şeklinde görürler. Pintrich (2000) ise, öğrenme yönelimine sahip öğrenciler yüksek performans düzeylerini sınıftaki diğer öğrencilere göstermek amacıyla yapılan faaliyetlere katılırlar ve bu amaçla katılım gösterdiklerinde performans yaklaşma yönelimlidirler; ancak bu faaliyetlere katılma amaçları gerek öğrencilerin gerekse öğretmenlerin yapacağı olumsuz yargılarından kaçınmak ise performans kaçınma yönelimlidirler.

Ormrod (2006)'a göre, öğrenme yönelimine sahip öğrencilerin ders materyalini öğrenmeye karşı istekleri yüksek olup içsel motivasyona sahiptirler ve bu motivasyonları da yüksek seviyededir. Kabiliyetin onlara göre tatbik ve çabayla gelişip değiştiğine inanırlar. Öz düzenlemeli öğrenmeye sahip olan bu öğrenciler, öğrenme düzeylerini üst düzeye çıkaran görevleri tercih etmekle kalmazlar aynı zamanda performanslarını kendi ilerleme hızlarına göre değerlendirirler. Kısaca,

hayatı öğrenme sürecinde faydalı bir bölüm olarak görürler. Arslan (2011)'a göre performans yönelimine sahip öğrenciler dışsal motivasyona sahiptirler. Pekiştireç elde etme veya cezadan kaçınma davranışı gösterirler. Yeteneğin değişmediğine inanan bu öğrenciler, daha az öz düzenleme göstererek öğrenirken ezber yöntemini kullanırlar. Bu bireyler görev tercihlerinde kabiliyetlerini sergileyebilecekleri görevleri seçerler aynı zamanda da yeteneksiz görünmelerine sebep olabilecek görevlerden kaçınma eğilimindedirler. Performans karşılaştırması yaparlar ve hayat onlar için başarısızlığın ve yeteneksizliğin bir işaretidir.

Akın (2006)'a göre performans yönelimine sahip öğrenciler, çalışmalarını diğerlerinin çalışmalarıyla karşılaştırırlar, o çalışmaları örnek alırlar ve amaçları diğerlerinin çalışmalarından daha iyisini yapmaktır. Bir yandan diğer öğrencilerden daha zeki ve daha yetenekli göründüklerini ispatlamaya çalışırken bir yandan da kaçındıkları şey yeteneksiz görünmektir (Akt: Arslan & Akın, 2015, s. 8). Performans-yaklaşma hedef yönelimi, başkalarından daha iyi performans göstererek ya da az çaba ile başarı elde ederek yetenek kanıtları gösterir. Performans hedefi yönelimli bireylerin yeteneğinin sabit olduğuna inanılır. Öğrenme, hedeflere ulaşmanın, geri bildirim arama davranışına girmenin bir yolu olarak görülürken; başarısızlık düşük yeteneğin bir göstergesi kabul edilir.

Üzbe ve Bacanlı (2013)'ya göre performans-yaklaşma ve performans-kaçınma yönelimine sahip olan bireylerin sahip olduğu ortak noktalar vardır. Odaklandıkları nokta sahip oldukları performans seviyelerini kendi yaşitlarınıninkiyile karşılaştırmaktır. Performans-yaklaşma yöneliminde odaklanılan nokta diğer öğrencilerden daha yüksek performans sergilemek iken performans-kaçınma yöneliminde baz alınan amaç ise diğer öğrencilerden başarısız görünmekten kaçınmaktır. Performans-yaklaşma yönelimi yeterliliği gösterme hedeflerini ifade ederken, performans-kaçınma yönelimi ise yargılardan veya yetersizlik işaretlerinden kaçınma hedeflerini ifade eder.

Özetle; Gökalp (2018)'e göre öğrenciyi başarıya götüren en önemli motivasyon kaynağı olarak hedef gösterilirken eğitimde hedeflerin öğretimi yönlendirme, öğretme-öğrenme işleminin yapılmasını ortaya koyma ve ölçmelere kılavuzluk etme noktasında önemi büyüktür. Ayrıca, eğitimin amaçlarını belirlemek örgün eğitim faaliyetlerinin dayanağı olmasının yanında bir ülkenin

eğitim felsefesini de ortaya koyar. Ancak; bu hedeflerin gerçekleştirilmesinden birinci derece sorumlu kişinin öğretmenler olduğu düşünüldüğünde, bir ülkenin hem kalkınabilmesinde hem de refah seviyesinin yükseltilmesinde öğretmenlerin iyi yetiştirilmesinin ve görevlerini en üst düzeyde yerine getirebilmelerinin önemi büyüktür. Bunu yapabilmeleri için ise hem mesleki hem de kişisel niteliklere sahip olmaları gerekir. Bu nedenle öğretmenlerin hem ülkenin hem de çağın ihtiyaçlarına cevap verecek seviyede yetiştirilmeleri önemlidir.

2.2. Öğretmen Yeterlilikleri

Bu bölümde öğretmenliğin tanımı, önemi, özellikleri, öğretmenlik meslek yeterlilikleri, öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinin güncellenmesi, öğretmenlik mesleki yeterliklerinin kullanım alanları, etkili öğretmenler, etkili öğretmenlerin özellikleri ve etkili öğretmenlik önkoşulları ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

2.2.1. Öğretmenlik Mesleği

Öğretmenliğin meslek olarak yasal tanımı 1973'te 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nun yürürlüğe girmesiyle yapılmış ve bu kanunun 43'üncü maddesinde, “*Öğretmenlik, devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir.*” şeklinde ifade edilmiştir.

Alkan ve Hacıoğlu (1997)'na göre “*günümüzde öğretmenlik mesleği, eğitim sektörü ile ilgili olan; sosyal, kültürel, ekonomik, bilimsel ve teknolojik boyutlara sahip alanlarda özel uzmanlık bilgi ve becerisini temel alan; akademik çalışma ve mesleki formasyonu gerektiren, profesyonel statüde bir uğraşı alanı*” şeklinde tanımlanmıştır (Akt: Ünal & Ada, 2012, s. 168).

Öğretmenlik mesleğinin genel özelliklerine yani meslek olma koşullarına bakıldığında tanımının şu şekilde yapıldığı görülür. Ünal ve Ada (2012)'ya göre, “*öğretmenlik mesleği, eğitim sisteminin değişik kademelerinde öğretme, öğrenme sürecini gerçekleştiren, alan uzmanlık bilgilerinin yanında genel kültür, mesleki bilgi ve beceri bakımından üst düzey niteliklere sahip kişilerin gerçekleştirdiği bir meslek*” olarak tanımlanabilir.

2.2.2. Öğretmenlik Mesleği Yeterlikleri

Gökbulut (2019)’a göre gününüzde teknolojik gelişmeler, tüm dünyada yaşamın her alanını etkiler. Eğitimin de bu gelişmelerden ve değişimlerden etkilenmesi kaçınılmazdır. Teknolojik gelişmeler, eğitim alanında da hızlı ve köklü değişikliklere sebep olduğu için bu değişimle birlikte bireylerin kişisel becerilerinin ve mesleki bilgilerinin çağın gerekliliklerine uygun hale getirilmesi kaçınılmaz hale gelmiştir. MEB (2011)’e göre ülkeler, bireylerin yeni çağa ayak uydurabilmesi için eleştirel düşünme, etkili iletişim, karmaşık problem çözme, yenilikçi olma ve yaratıcılık olarak isimlendirilen birtakım 21.yy. becerileri kazandırmayı amaçlamakta ve bu becerilerin kazandırılmasında en büyük rol eğitime ve öğretmenlere düştüğü için bu durum öğretmenlere yeni sorumluluklar yüklemekle kalmaz; aynı zamanda bu sorumlulukları yerine getirebilmek için öğretmen yeterliklerinin çağın gerektirdiği nitelikte olması gerekir. Öğretmenlerin ise öğrencilerine 21. yy. becerilerini kazandırabilmeleri için kendilerinin analitik düşünme ve yaratıcı düşünceyi geliştirici çalışmalar yapabilmesi, eğitim öğretimi planlayabilmesi hem güçlü iletişim becerisine hem de mesleki yeterliliklere sahip olması gerekir.

Öğrenme-öğretme sürecinin başarıyla yürütülmesinde öğretmen önemli bir konuma sahip olduğu için öğretmenler ve öğretmenlik mesleği birçok çalışmanın konusu olmuştur. Ayrıca alanla ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde “öğretmen yeterlilikleri”, “öğretmen yeterlikleri”, “etkili/ideal öğretmen özellikleri”, “öğretmen etkinliği”, “öğretmenlerin mesleki gelişimi”, “öğretmen inançları” gibi çeşitli başlıklar altında incelendiği görülmektedir.

Gökbulut (2019) öğretmen yeterliliklerini, öğretmenlerin “*Öğretmenlik mesleğini etkili ve verimli bir biçimde yerine getirebilmek için sahip olmaları gereken bilgi, beceri ve tutum*” olarak tanımlamaktadır. Türkiye’de öğretmenlerin nitelik ve yeterliliklerinin belirlenmesinde 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu esas alınmakta ve bu görev Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yürütülmektedir. Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü ise bu görevi yerine getirmektedir. MEB, öğretmen yeterliklerinin geliştirilmesine büyük önem vermektedir. Ayrıca, öğretmen yeterlikleri MEB stratejik planlarında, Milli Eğitim Şurası’nda, Öğretmen Strateji Belgesi gibi pek çok çalışmada yer almaktadır.

2.2.3. Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri ve Türkiye Yeterlik Çerçevesi

MEB (2017)'e göre öğretmen yeterlikleri konusunda ilk resmi çalışmalar Türkiye'de 1998'de başlamış, 1998-1999 yıllarında hem Yüksek Öğretim Kurumu ve Dünya Bankası iş birliği ile “YÖK/ Dünya Bankası Millî Eğitimi Geliştirme Projesi, Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi” yapılmış hem de bu kapsamda öğretmenlerin yetiştirilmesi ve akreditasyon çalışmaları yapılmıştır. Dört ana başlık halinde belirlenen bu çalışmada başlıklar:

- Konu alanı ve alan eğitimine ilişkin yeterlikler
- Öğretme-öğrenme sürecine ilişkin yeterlilikler
- Öğrencilerin öğrenmelerini izleme, değerlendirme
- Kayıt tutma ve tamamlayıcı mesleki yeterlilikler

Ana başlıklar belirlendikten sonra MEB 1999 yılında resmi çalışmalar yapmaya başlamıştır. MEB (2017)'e göre, “Öğretmen Yeterlilikleri Komisyonu” oluşturularak yeterlik belirleme aşamasında yabancı ülkelerdeki yeterlik belgelerinden, YÖK Dünya Bankası Millî Eğitimi Geliştirme Projesinden, Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi kapsamında geliştirilen dokümanlardan, MEB tarafından öğretmen nitelikleri konusunda yürütülen araştırma sonuçlarından ve ilgili kurum ve kuruluşlardan gelen eleştiri ve öneriler dikkate alınmış ve “Öğretmen Yeterlilikleri” belgesi bu komisyon tarafından hazırlanmıştır. 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanununa uygun şekilde üç başlıktan (*eğitme-öğretme yeterlilikleri, genel kültür bilgi ve becerileri ve özel alan bilgi ve becerileri*) oluşan bu belge hazırlanmış ve hizmet öncesinde öğretmen adaylarının lisans eğitimleri süreçlerinde gerekli düzenlemeler yapılmak suretiyle yükseköğretim kurumlarına gönderilmiştir.

Gökbulut (2019)'a göre öğretmen yeterlilikleri konusunda başka bir çalışma daha yapılmıştır. Temel Eğitime Destek Programı kapsamında yürütülen bu çalışmanın tarafları Temel Eğitime Destek Projesi Avrupa Birliği Komisyonu ve Türk Hükümetidir. 8 Şubat 2000'de finansman anlaşmasının imzalanmasıyla uygulanmaya başlandıktan sonra proje faaliyetlerine 2002'de Eylül ayında başlanmıştır. Eğitimin Kalitesi, İletişim, Yönetim ve Organizasyon, Yaygın Eğitim ve Öğretmen Eğitimi bileşenlerinden oluşturulmuş olan Temel Eğitime Destek Projesi (TEDP); Öğretmen Eğitimi ile alakalı iş ve işlemler Öğretmen Yetiştirme

ve Eğitimi Genel Müdürlüğü tarafından yürütülmüştür. Öğretmen Eğitimi kapsamında “yeterlilik” belirlemek üzere 13-16 Nisan 2004 tarihleri arasında çalıştay düzenlenerek YÖK-MEB, Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü ve Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı biraraya gelmişler, önceden yapılan çalışmaları ve diğer ülkelerin yapmış oldukları çalışmaları incelemişler, bunun sonucunda da Avrupa Birliği ülkeleriyle uyumlu yeterlilikleri belirlemeye çalışmışlardır. Bu amaçla, öğretmenlerin hem ulusal hem de uluslararası uzmanların, çok sayıda katılımcının ve akademisyenlerin bulunduğu çalıştaylar ve pilot uygulamalarla paydaşların görüşlerine başvurulmuş ve bunun sonucunda 6 ana başlık belirlenmiştir. MEB (2017)’e göre bu yeterlilikler:

- Kişisel ve Mesleki Değerler -Mesleki Gelişim,
- Öğrenciyi Tanıma,
- Öğrenme ve Öğretme Süreci,
- Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme,
- Okul, Aile ve Toplum İlişkileri,
- Program ve İçerik Bilgisidir.

Yukarıda bahsedilen yeterlik alanlarına ilişkin 31 alt yeterlik ve 233 performans göstergesinden meydana gelen *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri* hazırlanmış, hazırlanan yeterlilikler 2590 sayılı Tebliğler Dergisi'nde “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri” adı altında yayımlandıktan sonra 2006'da uygulamaya konulmuştur (MEB, 2017, s. 7).

2.2.3.1. Kişisel ve Mesleki Değerler-Mesleki Gelişim

MEB (2006)’e göre öğretmen, bir yandan öğrencilere birey olarak kıymet verip gerek sahip oldukları kültür ve sosyal farklılıklarını gerek ilgilerini dikkate alıp en üst seviyede öğrenip gelişimleri amacıyla çabalarken bir yandan da öğrencilerine rol model olur. Başka bir deyişle, öğrencilerine kazandırmak istediği karakter özelliklerini önce kendinin davranışlarına yansıtır. Uzmanlar, öğretmenler ve yöneticiler gibi paydaşların sahip oldukları başarılı deneyimlerinden yararlanmakla kalmaz, aynı zamanda öz değerlendirme yaparak değişmek ve sürekli gelişmek için çabalarlar. İlaveten, bu öğretmenler yeni bilgi ve fikirlere açık

olup hem kendilerinin hem de çalıştıkları kurumun gelişmesinde etkin rol oynarlar. Dahası, mesleklerine ait yönetmelik, yasa, genelge vb. gibi mevzuatı izlerler ve bu mevzuata göre davranırlar. Öğretmenden beklenen öğrencilerin ayrı ayrı değerli olduklarını öğrencilerin fark etmelerini sağlamak ve bu özelliklerine uygun şekilde davranabilmelerini sağlamaktır. Öğretmen, onların hem farklılıklarına (duygusal, bedensel, kültürel, zihinsel ve sosyal) hem de ihtiyaçlarına yönelik sahip oldukları anlayış ve farkındalıklarını öğrencilerin öğrenmelerinin desteklenmesinde ve bir üst seviyeye taşınmasında kullanabilmelidir.

MEB (2006)'e göre öğrencilerinin yaşantılarına ve düzeylerine bakmaksızın eğitimdeki kazanımlarını gitgide artırmayı hedeflemeliler ve onların öğrenmeleri ve başarımları için özgüven aşılayabilmelilerdir. Öğretmen, kendini geliştirme sorumluluğunu alabilmeli, yani bu sorumluluğun bilincinde olmalı; bir yandan canlı, yaratıcı, sebatlı, istekli ve enerjik davranırken bir yandan da iletişim becerileri, eleştirel düşünebilme, estetik anlayışa sahip olabilme ve problem çözme gibi becerileri geliştirip bu becerileri etkin kullanabilmelidir. Mesleğiyle ilgili gereksinimlerinin farkında olan bu öğretmenlerin, kendi öğretme-öğrenme sürecini geliştirmeleri amacıyla bir yandan toplantı, hizmet içi eğitim ve seminerlere katılabilmeli bir yandan da kendi alanına ait yayınları izleyebilmeleri ve bu tarz faaliyetlere katkıda bulunma isteğine sahip olabilmeleri gerekir. Öğrencilerin öğrenmelerini desteklemeyi ve geliştirmeyi amaç edinen öğretmen, okulun tüm çalışanları ile bütüncül şekilde düşünebilmesinin yanında paydaşlarla eşgüdüm halinde çalışarak okulun bir toplum merkezi haline gelebilmesini sağlamalı, okulu geliştirmeye yönelik faaliyetlerde öğrencilerin yanında etkin şekilde yer alarak bireydeki kişisel gelişimin okul gelişimini de sağlayabileceğinin bilincinde olmalıdır.

2.2.3.2. Öğrenciyi Tanıma

MEB (2006)'e göre öğretmen, öğrencinin tüm sahip olduğu özellikleri (neyi istediğini, neye ihtiyaç duyduğunu ve ilgi alanlarının neler olduğunu) bilip hem içinde yaşadığı ailenin bulunduğu çevreye ait sosyo-kültürel ve ekonomik özelliklerin neler olduğunun farkına varmalı; kültürel, sosyal, dil, fiziksel ve bilişsel gelişimine yönelik düzeyinin farkına vararak öğrencinin bütün yönleriyle öğrenme biçimlerine, güçlü ve zayıf yönlerine, ilgi ve gereksinimlerine göre davranmalıdır.

Sadece öğrenmeyi planlayıp uygulayıp değerlendirirken öğrencinin ilgi, ihtiyaç ve farklı öğrenme biçimlerini göz önünde bulundurmamalı ayrıca, öğrencilerin her birini ayrı ayrı bireyler olarak görmeli; geçmiş yaşantı ve gelişimine ait özellikleri dikkate alarak ilgilerine, ihtiyaçlarına ve nasıl öğrendiklerine riayet edebilmeliler. Öğrencilere çeşitli konularda yol göstererek onların hem kendini hem de diğer öğrencileri tanımalarında, kendine yönelik sahip olduğu bu farkındalığı gündelik yaşamda kullanabilmesi ve olumsuz olmayan davranışlar geliştirip güdülenme noktasında öğrenciye rehber olabilmelidir.

2.2.3.3. Öğrenme ve Öğretme Süreci

MEB (2006)'e göre, öğrenme sürecinde öğrencilerin etkin katılımını sağlayan öğretmenin öğrenci merkezli bir yaklaşım benimseyerek derste kullanacağı yöntem, etkinlik, ekipman ve materyalleri, ölçme ve değerlendirme teknikleri belirledikten sonra özel alan öğretim programında yer alan hedef ve kazanımlara uygun olacak şekilde planlamaya öğrencileri de dahil ederek planlama yapabilmesi ve elindeki olanakları hem verimli kullanarak hem de öğrencilerin ihtiyaçlarına göre öğretimle ilgili materyalleri hazırlayabilmesi gerekir. Ayrıca teknolojiye ve çevrenin sahip olduğu olanakları materyalleri hazırlarken kullanabilmesi gerekir. Özen göstermesi gereken bir diğer nokta ise içerik sunumunu kolaylaştırıp kolaylaştırmadığıdır. Özetle, öğrenme ortamlarının hem fiziksel hem de psikolojik boyutları dikkate alınarak öğrenciyi de işin içine katarak düzenleyebilmesi önemlidir ki öğretme-öğrenme süreci etkili gerçekleşebilsin.

MEB (2006)'e göre öğretmen öğrencilerinin yaş grubu ve hedefleri dikkate alarak eğitimin sürekli olması ve okul-çevre bütünlüğü sağlaması koşuluyla uygun etkinlikler (fabrika, tiyatro, park, müze vb. geziler) düzenleyip yürütebilmesi önemlidir. Öğretmenler, öğrenme ortamında birbiriyle aynı olmayan ilgileri, yetenekleri, özgeçmişleri ve ihtiyaçları olan öğrencilerle karşılaşır ki öğrencilerde halihazırda var olan potansiyellerini geliştiren ve seçeneklerini gitgide artıran bir eğitim alma haklarına sahip olduklarının bilincinde olarak ona göre öğretme-öğrenme sürecini düzenlemelidirler. Bireysel öğretim planları hazırlarken özel ihtiyacı olan öğrencilere karşı kendi sorumluluklarını, kanuni yükümlülüklerini, nasıl müdahale edeceklerini, değerlendirme şekillerini bilerek hareket etmelidir. Öğretmen gerek ders içinde gerek ders dışında öğrencilerinin

yaptıkları çalışmalarda zamanın etkili kullanımı konusunda yönlendirebilmelidir. Demokratik bir sınıf ortamı hazırlayabilmelidirler ki öğrenciler bu ortamda öz denetim becerisine sahip olabilsinler, kendi hak ve sorumluluklarını savundukları kadar diğer bireylerinkini de kavrayabilsinler, düşünce ve duygu durumlarını yöneterek anlatmak istediklerini söyleyebilsinler.

2.2.3.4. Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme

MEB (2006)'e göre öğretmen, öğrencilerin gelişim ve öğrenmelerini değerlendirmekle kalmaz aynı zamanda onların hem bireysel değerlendirme yapmasını hem de akran değerlendirme yapmasını sağlar. Ölçme sonuçlarını ilgili paydaşlarla (yöneticiler, veli, öğretmenler ve öğrenci) paylaşır. Öğretmenden beklenen öğrencinin edinmesi gereken kazanımları değerlendirme aşamasında kazanımlarla tutarlı ölçme stratejisi belirleyip ölçme araçlarını seçip buna uygun olarak ölçme ve değerlendirme planı hazırlayabilmesidir. Bunu yaparken hem öğrenciler için belirledikleri öğretim hedeflerine ne derece ulaştıklarını ölçebilecek en etkili ölçme yöntemini ve stratejisini uygulayabilmeleri hem de öğrenci gelişimini ve öğrenmelerini sürekli takip edebilmeleri gerekir. Elde ettiği ölçme sonuçlarına uygun teknikler kullanıp yorumlayabilmekle kalmamalı aynı zamanda öğrencilerin güçlü ve zayıf oldukları tarafları belirleyebilmeli, onlara geri bildirim sağlayabilmeli ve bu geri bildirimlere göre nasıl davranacağını bilmelidir. Özetle, ölçme ve değerlendirme sonucunda öğretme-öğrenme sürecini gözden geçirip gerek duyulan düzenlemeleri yapabilmeleri son derece önemlidir.

2.2.3.5. Okul-Aile ve Toplum İlişkileri

MEB (2006)'e göre öğretmenden beklenen okul çevresinin sahip olduğu birtakım özellikleri (sosyo-kültürel, doğal ve ekonomik) tanıyarak velileri olduğu kadar içinde yaşanan toplumu da gerek okulun gelişmesine yönelik yapılan çalışmalara gerek eğitim sürecine katılmaları için cesaretlendirmektir. Okul çevresi yaşanan çevrenin sorunlarını fark edip bu sorunları öğretime aktarabilmelidir. Çevrenin sahip olduğu olanakların etkin kullanımı hem öğrencilerin hem de okulun gelişimini sağlaması için önemli olup öğretmenin bu konuda okul yönetimi ile iş birliği yapabilmesinin önemi büyüktür. Öğrencinin gelişimi ve eğitimi konusunda paylaşımlarını açık ve net yapabilmesi ise ebeveynlerin sosyo-ekonomik, kültürel vb. gibi birtakım özelliklerinin tanınması ile mümkün olabilmektedir. Bu amaçla

çeşitli etkinlikler düzenleyerek ailelerle tarafsız ilişkiler kurabilir. Teşvik edici çalışmalarla velilerin okula olan güvenleri sağlanarak eğitim sürecine etkili katılım sağlamaları ve katkıda bulunmaları amacıyla ailelerle bilgi alışverişi yapılabilir. Böylece veli-öğretmen iş birliğine zemin hazırlanabilir.

2.2.3.6. Program ve İçerik Bilgisi

MEB (2006)'e göre öğretmenden Türk Millî Eğitim Sisteminin dayandığı temel ilke ve değerlerini, özel alan öğretim programına ait amaç, hedef, yaklaşım ve tekniklerini bilip uygulayan kişi olması sebebiyle bu programa ait ilke, yaklaşım, amaç ve içeriğe uygun somut bilgi ve anlayışa sahip bir şekilde özel alanda gerek duyulan öğrenme şekillerinin öğrenciye kazandırılması amacıyla yöntem ve teknikleri belirlemesi, ders ekipmanlarını ve materyallerini etkili düzenlemesi ve öğretme-öğrenme ortamını oluşturması beklenir. Öğretme-öğrenme sürecini düzenlerken özel alan bilgisinin sınıf ve kademelere göre dağılımını hesaba katarak düzenleyebilmesi, bu programda yapılan değişiklikleri izledikten sonra programların geliştirilebilmesi için uygulamada yaşanan sorunlara yönelik öneriler sunabilmesi gerekir. İlaveten, çeşitli açılardan (öğrenci gelişimine katkı, öğrenci ihtiyaç ve gelişim düzeylerine uygunluk, önem vb.) öğretmenin özel alan öğretim programında yer alan konuları değerlendirmesi ve sorumluluk bilincine sahip olması beklenir.

2.2.4. Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri'nin Güncellenmesi

MEB (2017)'e göre eğitim alanında yaşanan gelişmeler sonucunda öğretmenlik mesleğine ait genel yeterliklerin güncellenmesi ihtiyacı baş göstermiştir. Eğitim sisteminde yeniliklere uyum sağlayabilme ihtiyacı güncelleme çalışmalarına sebep olmuştur. Bu süreçte Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM), Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, YÖK, Mesleki Yeterlilik Kurumu (MYK) gibi çok sayıda paydaşın görüşü alınarak pek çok akademisyen ve öğretmenle iş birliği içinde çalışılmıştır. Dünya Bankası, Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü (OECD), Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu (UNICEF), Avrupa Konseyi, Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (UNESCO), Uluslararası Çalışma Örgütü (ILO) gibi uluslararası kuruluşlara ait hem eğitim hem de öğretmenlikle alakalı temel politika metinlerinin ve Avustralya, Hong-Kong, Kanada, Finlandiya, Singapur, Fransa, Amerika Birleşik Devletleri ve İngiltere

gibi birbirinden farklı ülkenin yeterlik belgelerinin incelenmesinden sonra paydaşların katılım sağladığı toplantılar düzenlenerek bütün bunlar sonucunda geniş ölçekli bir katılım sağlanarak öğretmenlerin sahip olması gereken yeterlikler güncellenmiştir.

Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri güncellenirken yapılan çalışmalara bakıldığında MEB (2017)'e göre bu süreçte her bir öğretmenlik alanı için ayrı bir özel alan yeterliği belirlenmediği genel yeterliklere alan bilgisi ve alan eğitimi bilgisi yeterlikleri eklenerek her bir öğretmenin kendi alanına ait yeterliklerini de içerecek mahiyette bütünsel ve tek bir metin oluşturulduğu görülmektedir. Buna göre güncellenen Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri; *mesleki bilgi, mesleki beceri, tutum ve değerler* olmak üzere hem birbiriyle ilişkili hem de birbirini tamamlayan 3 yeterlik alanı ile bunların altında bulunan 11 yeterlik ve bu yeterliklere ilişkin 65 göstergeden oluşmakta ve öğretmen adayı yetiştiren yükseköğretim kurumlarının öğretim programları düzenlenirken, öğretmenler mesleğe kabul edilirken ve adaylık süreçlerinde, mesleki gelişim ihtiyaçları tespit edilirken ve bu ihtiyaçların giderilmesine ilişkin faaliyetler planlanırken, öğretmenlerin performansları değerlendirilirken, öğretmenlerin kendi yetkinlik düzeyleri ve geliştirilmesi gereken yönleri belirlenirken, öğretmenler kariyerlerini geliştirirken ve öğretmenlik meslek statüsünün güçlendirilmesine ilişkin yapılan çalışmalarda temel alınan bir referans metin olma özelliği taşımaktadır. Yeterlik alanları ve bu alanlar içerisinde yer alan genel yeterlikler Tablo 2.1' de verilmiştir.

Tablo 2.1: Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri

A Mesleki Bilgi	B Mesleki Beceri	C Tutum ve Değerler
A1. Alan Bilgisi	B1. Eğitim Öğretimi Planlama	C1. Milli, Manevi ve Evrensel Değerler
Alanında sorgulayıcı bakış açısını kapsayacak şekilde ileri düzeyde kuramsal, metodolojik ve olgusal bilgiye sahiptir.	Eğitim öğretim süreçlerini etkin bir şekilde planlar.	Milli, manevi ve evrensel değerleri gözetir.
A2. Alan Eğitimi Bilgisi	B2. Öğrenme Ortamları Oluşturma	C2. Öğrenciye Yaklaşım
Alanının öğretim programına ve pedagojik alan bilgisine hakimdir.	Bütün öğrenciler için etkili öğrenmenin gerçekleştirilebileceği sağlıklı ve güvenli öğrenme ortamları ile uygun öğretim materyalleri hazırlar.	Öğrencilerin gelişimini destekleyici tutum sergiler.
A3. Mevzuat Bilgisi	B3. Öğretme ve Öğrenme Sürecini Yönetme	C3. İletişim ve İş Birliği
Birey ve öğretmen olarak görev, hak ve sorumluluklarına ilişkin mevzuata uygun davranır.	Öğretme ve öğrenme sürecini etkili bir şekilde yürütür.	Öğrenci, meslektaş, aile ve diğer paydaşları ile etkili iletişim ve iş birliği kurar.
	B4. Ölçme ve Değerlendirme	C4. Kişisel ve Mesleki Gelişim
	Ölçme ve değerlendirme, yöntem, teknik ve araçlarını amacına uygun kullanır.	Öz değerlendirme yaparak, kişisel ve mesleki gelişimine yönelik çalışmalara katılır.

Kaynak: MEB (2017). *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri*. Ankara: Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü. s. 8.

2.2.4.1. Mesleki Bilgi

MEB (2017)'e göre “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri” ne göre öğretmenlerin mesleki bilgiye sahip olmaları gerekir. Mesleki bilgi, bir öğretmende mesleğe ilişkin bulunması gereken *alan bilgisi, alan eğitimi bilgisi ve mevzuat bilgisi* yeterliklerini kapsamaktadır. Bu yeterlikler:

Alan bilgisi, bir öğretmenin alanında sorgulayıcı bakış açısıyla üst düzeyde olgusal, metodolojik ve kuramsal bilgi olup buna sahip olan öğretmenler, alanına yönelik konuları ve kavramları analiz ederek alanına yansıyan temel kuramları ve yaklaşımları yorumlarlar. İlaveten, bir yandan hem alanı ile alakalı temel bilgi ve veri kaynaklarını hem de alanın temel aldığı araştırma yöntem ve tekniklerini sınıflandırırken bir yandan da Millî ve manevi değerlerin alanına yansımalarını yorumlarlar.

Alan eğitimi bilgisine ne sahip olan öğretmenler, alanının öğretim programı ve pedagojik alan bilgisine hâkim olup, alanına ait öğretim programını tüm unsurlarıyla açıklarlar. Bu öğretmenler alanının öğretim programını ilgili diğer programlarla

ilişkilendirmekle kalmaz aynı zamanda öğrencilerin hem gelişim hem de öğrenme özelliklerine yönelik sahip oldukları bilgiyi öğretim süreçleri ile ilişkilendirirler. Alanın öğretiminde kullanılabilecek farklı yöntem, teknik ve stratejileri karşılaştırdıkları kadar bu süreçlerde kullanılabilecek ölçme ve değerlendirme yöntemlerini de karşılaştırırlar. İlâveten millî ve manevi değerlerden nasıl yararlanacaklarını belirlerler.

Mevzuat bilgisine sahip öğretmenler hem birey hem de öğretmen olarak görev, hak ve sorumluluklarına ait mevzuata göre davranarak bir yandan vatandaş olmalarından kaynaklı bireysel hak ve sorumluluklarını, Türkiye Cumhuriyeti Anayasası içeriğini ve öğretmenlik mesleğini ilgilendiren mevzuatı açıklarlar bir yandan da Atatürk'ün eğitim sistemimize katkılarını değerlendirirler ve eğitim ile ilgili paydaşların hak ve sorumluluklarını fark ederler.

2.2.4.2.Mesleki Beceri

MEB (2017)'e göre öğretmenlerin sahip olmaları gereken becerilerden bir tanesi de mesleki beceridir. Mesleki beceri başlığı altında öğretmenin sınıf içi ve sınıf dışı uygulamalarıyla ilgili *eğitim öğretimi planlama, öğrenme ortamları oluşturma, öğretme ve öğrenme sürecini yönetme* ile *ölçme ve değerlendirme* bulunmaktadır. Bu yeterlikler (MEB, 2017, s. 14-15):

Eğitim öğretimi planlama yeterliğine sahip olan öğretmenler, eğitim ve öğretimi etkili planlarken yaptıkları planları alanının öğretim programına uygun şekilde hazırlamaya; öğretim sürecinde çevrenin şartlarını dikkate aldıkları kadar maliyet ve zamanı da dikkate almaya; öğrencilerin sahip oldukları bireysel farklılıklarını ve sosyokültürel özelliklerini de önemseyerek katı olmayan öğretim planları hazırlamaya özen gösterirler. Ayrıca öğretim sürecini planlarken dikkate alınması gerekenlerden bir tanesi de millî ve manevi değerlerdir.

Öğrenme ortamları oluşturma yeterliğine sahip olan öğretmenler, öğrencilerin bütününe kapsayacak şekilde öğrenmenin etkili şekilde gerçekleşebilmesini sağlayacak hem sağlıklı hem de güvenli öğrenme ortamları ile buna uygun öğretim materyalleri hazırlarlar. Başka bir deyişle öyle öğrenme ortamları düzenlerler ki ders kazanımlarına yönelik öğretim materyalleri hazırladıkları, öğrenme ortamlarını bireysel farklılıklara, öğrenci ihtiyaçlarına ve dersin kazanımlarına göre

düzenledikleri için hem öğrencilerle iletişimleri etkili olur hem de öğrenme ortamı demokratik hale gelir. Böylece öğrenciler hem üst düzey bilişsel becerilerini geliştirebilme fırsatını yakalarlar hem de öyle demokratik ortamlar oluşturulur ki öğrenciler millî ve manevi değerleri içselleştirebilirler.

Öğretme ve öğrenme sürecini yönetme yeterliğine sahip olan öğretmen, sürecin etkili bir şekilde yürütülmesinden sorumludur. Doyle (1986)' a göre sınıf yönetimi, *“disiplin sorunlarına karşılık vermeden ziyade sınıflardaki düzen problemini çözmek için öğretmenlerin kullandığı davranış ve strateji”* olarak tanımlanabilir. Bu da öğretmenlere öğretimsel süreçte maksimum zaman ve enerji sağlar. MEB (2017)'e göre öğretme ve öğrenme sürecini yönetebilen öğretmenler, bir yandan alanına ait eğitim ve öğretime yönelik becerileri sergilerken bir yandan da öğretme öğrenme sürecinde etkili zaman kullanımına dikkat ederler. Hem öğrencilerin süreçte aktif olmalarını sağlarlar hem de öğrencilerin günlük yaşamlarıyla ders bağı kurmalarını sağlarlar. Bu süreci yönetirken sadece gereksinimleri özel olan öğrencileri dikkate almakla kalmazlar aynı zamanda yaptıkları uygulamalarda, çalıştıkları çevrenin birtakım özelliklerine (kültürel, sosyo-ekonomik ve doğal) de odaklanarak derslerde öğrencilerin analitik düşünebilecekleri çalışmalar hazırlamaya çalışırlar. İlaveten, paydaşlarla iş birliği yaparak, öğrenirken ve öğretirken etkin şekilde bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanarak, sürece uygun yöntem, teknik ve stratejilerden faydalanarak öğrenmenin etkili olması için çalışırlar. Böylece sınıfta istenmeyen davranış ve durumların da önüne geçilmiş olunur. Başarılı sınıf yönetimi ise, kurallardan ve disiplinden daha fazlası olup etkili öğretmenler, kuralları ve rutinleri belirlerken ve bu kuralları sürdürürken öğrencileri de işin içine katarlar. (Stronge, 2018, s. 40).

Ölçme ve değerlendirme yeterliğine sahip olan öğretmenler, amacına uygun yöntem, ölçme ve değerlendirme, teknik ve araçlarını kullanırlarken ölçme ve değerlendirme araçlarını alanına ve gelişimsel öğrenci özelliklerine uygun şekilde hazırlayıp kullanırlar. Hem süreç hem de sonuç odaklı ölçme ve değerlendirme yöntemleri kullanarak tarafsız olmaya çalıştıkları kadar adaletli davranmaya da çalışırlar. Bunu yaparken ölçme ve değerlendirme sonuçlarını temele alarak hem öğrencilerin ve diğer paydaşların doğru ve yapıcı dönütler almalarını sağlarlar hem de öğretme ve öğrenme sürecini tekrar düzenlerler.

2.2.4.3. Tutum ve Değerler

MEB (2017)'e göre genel yeterliklerden “tutum ve değerler” başlığı altında *millî, manevi ve evrensel değerler, öğrenciye yaklaşım, iletişim ve iş birliği, kişisel ve mesleki gelişim yeterlikleri* yer almaktadır. Bu yeterlikler:

Millî, manevi ve evrensel değerler yeterliğine sahip olan öğretmenler millî, manevi ve evrensel değerleri gözetirken bir yandan da çocuk ve insan haklarını gözetirler. Hem bireysel hem de kültürel farklılıklara saygılı olan bu öğretmenler, öğrencilerin millî ve manevi değerlere saygılı, evrensel değerlere açık bireyler olarak yetişmelerine katkı sağlarken bir yandan da doğal çevre ile tarihsel ve kültürel mirasın korunması konusunda duyarlıdırlar.

Öğrenciye yaklaşım yeterliğine sahip olan öğretmenler, hem öğrencilerin gelişim sürecinde destekleyici bir tavır sergilerler hem de her bir öğrenciye ayrı ayrı insan ve birey olmaları sebebiyle değer verirler. Bu açıdan öğrenemeyen öğrencinin olmadığı görüşünü savunurlar. Öğrencilere kişisel gelişimlerini ve geleceklerini planlama noktasında rehber rolü üstlenirken tavır ve davranışlarıyla onlara örnek olurlar.

İletişim ve iş birliği yeterliğine sahip olan öğretmenlerin meslektaş, aile, öğrenci ve eğitim ile ilgili diğer paydaşlar ile etkili iletişim kurdukları ve iş birliği içinde çalıştıkları için kurallarına uygun Türkçe kullanmaya ve iletişim yöntem ve tekniklerini etkili şekilde kullanmaya dikkat ederler. İnsanlarla ilişkilerinde empatiye ve hoşgörüye sahip olan bu öğretmenler, meslektaşlarıyla bilgi ve deneyimlerini paylaşmaya isteklidirler. Eğitim öğretimle ilgili etkinliklerde ailelerle iş birliği içinde davranırlar ve okulu geliştirmeye ilişkin faaliyetlere de aktif katılım sağlarlar.

Kişisel ve mesleki gelişim yeterliğine sahip öğretmenler, öz değerlendirme becerisine sahip olup hem kişisel hem de mesleki açıdan kendilerini geliştirmek için çeşitli çalışmalara katılırlar. Mesleğini severek yapan bu kişiler paydaşlardan aldıkları fikir ve önerilerden faydalanarak kendi kendilerini değerlendirirler. Ayrıca öz bakımlarına ve sağlıklarına da dikkat ederlerken bir yandan da kültür ve sanat etkinliklerine katılırlar. Meslek etiğine uygun davranan bu öğretmenler, mesleklerine bağlı, saygın kişiler olup Türkiye ve dünya gündemini de takip ederler.

2.2.5. Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri'nin Kullanım Alanları

MEB (2017)'e göre *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri* pek çok çalışmada dikkate alınır. Öğretmen adayı yetiştiren yükseköğretim kurumlarının öğretim programları düzenlenirken, öğretmenler mesleğe kabul edilirken ve adaylık süreçlerinde, mesleki gelişim ihtiyaçları tespit edilirken ve bu ihtiyaçların giderilmesine yönelik faaliyetler planlanırken, öğretmenlerin performansları değerlendirilirken, öğretmenlerin kendi yetkinlik düzeyleri ve geliştirilmesi gereken yönleri belirlenirken, kariyer geliştirmelerinde ve öğretmenlik meslek statüsü güçlendirilirken Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri'nden yararlanılır.

Yeterliklerin öğretmen yetiştirme ve geliştirme sürecinde önemi büyüktür. MEB (2017)'e göre bu süreçte yeterlikler sendikalar, YÖK, çeşitli sivil toplum kuruluşları ve ilgili diğer kamu kurum ve kuruluşları gibi bütün paydaşların dikkate almaları gereken temel bir kaynak olmakla kalmaz; aynı zamanda bu paydaşların ortaya koyacağı politika ve uygulamalarda ortak hareket edebilmelerini sağlar. Bu kurumlar öğretmen yetiştirirken ve geliştirirken yaptıkları uygulamalarını bütünlük içerisinde bu bahsedilen yeterliklere dayandırdıkları zaman alanda hem minimum düzeyde bir standart oluşturabilecek hem de bu sayede birbirini bütüncül bir şekilde destekleyebileceklerdir. Öğretmen yetiştirirken ve geliştirme süreçlerinde Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri'nin kullanılacağı alanlar (MEB, 2017, s. 9) şunlardır:

- Hizmet Öncesi Öğretmen Yetiştirme
 - Akademik Derslerin İçerikleri
 - Öğretmenlik Uygulaması
- Öğretmen İstihdamı
- Aday Öğretmen Yetiştirme Süreci
- Öz Değerlendirme
- Performans Değerlendirme
- Kariyer Gelişimi ve Ödüllendirme
- Sürekli Mesleki Gelişim

2.2.5.1. Öğretmen Yetiştirmeye Yönelik Programların Düzenlenmesi

Öğretmen yetiştirmeye yönelik programların düzenlenmesine öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri önem teşkil etmektedir. MEB (2017)'e göre üniversitelerin uyguladığı öğretmen yetiştirme kapsamında yürüttüğü programlarında hem zorunlu ve seçmeli dersler hem de ders içerikleri belirlenirken, ders materyalleri tasarlanırken, öğrenme ortamları düzenlenirken, fakülte-okul arasındaki iş birliği sağlanırken mesleğe ait genel yeterlikler öğretmen yetiştirme sürecinde rehber olacaktır. Bu sayede, hem öğretmenlik mesleğine kaynak teşkil eden fakülte ve bölümlerde öğrenim gören öğrencilere yeterlikler temel alınarak belirlenen tutum, bilgi, değerler ve beceri kazandırılabilmesi hem de benimsenen eğitim-öğretim sisteminde kendilerine yer bulacak öğretmenlerimizin yetkinlikleri arttırılarak kalite artışının sağlanması beklenmektedir.

2.2.5.2. Öğretmen İstihdamı, Adaylık ve Yetiştirme Süreci

Öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinin öğretmen istihdamına, adaylık ve öğretmen yetiştirme sürecine katkısı büyüktür. MEB (2017)'e göre Öğretmenlik mesleğine kaynak teşkil eden bölümlerden mezun olanların MEB' de öğretmen olarak çalışabilmeleri için Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS), Öğretmenlik Alan Bilgisi Testi (ÖABT) ve sözlü gibi çeşitli sınavlara girmeleri gerekmektedir ki bu sınavların Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri kapsamında sahip olunması gereken tutum, bilgi, değer ve becerileri ölçebilecek şekilde tekrar yapılandırılmasıyla üniversiteden mezun olanlar arasından öğretmenlik konusunda en yetenekli olanların istihdamının sağlanması mümkün kılınacaktır. Öğretmenler mesleğe kabul edilirken dikkate alınan bir diğer aşama da adaylık ve yetiştirme süreci olup bu sürecin yeterlikler temele alınarak oluşturulması sonucunda öğretmen adaylarının meslek için hazır hale gelmeleri mümkün olabilecektir.

2.2.5.3. Öğretmenin Öz Değerlendirme Yapması

MEB (2017)'e göre, bireyin kendi kendini değerlendirmesi olarak ifade edilen öz değerlendirme sayesinde öğretmenler, meslek yeterliklerini sorgulayarak bulundukları durumu belirlerler, gelişimleri için hedefler oluştururlar ve belirledikleri hedeflere ulaşma yolunda gerekli olan uygulamaları yaparlar. Bir bireyin öz değerlendirme yapabilmesi için hem üst düzeyde bireysel ve mesleki sorumluluğa hem de bu değerlendirmeyi yapabilmesi için bilinç ve yetkinliğe sahip olması gerekir.

Çok boyutlu ve yetkinlik gerektiren bir meslek olan öğretmenlik için yeterliklerin önemi büyüktür, çünkü bu yeterlikler öğretmenlerden ne beklendiğini gösteren bir kaynak işlevi görür. Bu yeterlikler çerçevesinde öğretmenlerin değerlendirilmesi hem onların bu konulardaki durumlarını belirleyecek hem de geliştirmeleri gereken yönlerini ve güçlü taraflarını bu ölçütler sayesinde görebileceklerdir.

2.2.5.4. Performans Değerlendirme, Kariyer Gelişimi ve Ödüllendirme

Öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinin öğretmenlerin performans değerlendirilmesinde, kariyer gelişiminde ve ödüllendirilmelerindeki önemine gelince, MEB (2017)'e göre kişinin veya kişinin bulunduğu grubun herhangi bir konudaki etkinliğinin analiz edilmesi sonucunda ne kadar başarılı olduklarının belirlendiği performans değerlendirme, çalışanlara belirlenmiş olan standartlara yaklaşım düzeyleri ile ilgili dönüt sağlamakta olup bu dönütlerden çalışanların eğitilmesinde ve onların gelişmelerinin sağlanmasında, eğitim programları ve politikaları değerlendirilirken, çalışanları seçerken ve ödüllendirirken yararlanır. MEB performans değerlendirme çalışmaları ile aday öğretmenlerin ve mevcut öğretmenlerin görevlerine gösterdikleri gayreti, verimliliği ve başarıyı belirlemeyi, sahip oldukları bilgi ve beceri düzeyini saptayarak ihtiyaç duyulan eğitim ihtiyacını belirlemeyi, buna ilişkin tedbirleri almayı ve ödüllendirme yapmayı amaçlar. Bu amaçların gerçekleştirilebilmesi ise apaçık ve gerçeğe uygun olarak belirlenen kıstaslar üzerine düzenlenen bir performans geliştirme yöntemiyle mümkündür. Şeffaf, adil ve hakkaniyetli bir sistemin oluşturulabilmesi için kariyer basamaklarında yükselirken ve ödüllendirilirken yeterlikler çerçevesinde performansları yüksek olanların öncelikle dikkate alınması gerekir.

2.2.5.5. Hizmetiçi Eğitim Programlarının Planlanması ve Sürekli Mesleki Gelişim

Öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinin hem hizmetiçi eğitim programlarının planlanmasında hem de sürekli mesleki gelişimdeki önemi yadsınamaz. MEB (2017)'e göre dünyada meydana gelen değişimlerin öğrenci ihtiyaç, ilgi ve eğitimden ne beklediklerini değiştirmesi sonucunda öğretmenlerden beklenen bu değişimlere ve meydana gelen farklı eğitim ihtiyaçlarına ayak uydurup çözüm üretebilmeleridir. Bu noktada hizmetiçi eğitim faaliyetleri devreye girer. MEB tarafından nitelikli öğretmen ve nitelikli öğretim ihtiyacını karşılamak için

düzenlenen pekçok meslekte kendini geliştirmeye yönelik yapılan faaliyetler bulunmakta olup bu etkinlikler ise ihtiyaç analizleriyle belirlenen kişisel-mesleki gelişim ihtiyaçlarına, ulusal veya uluslararası kurum ve kuruluşlarla yapılan iş birliği protokollerine, eylem planlarına, özellikle de Bakanlık politikalarına göre planlanıp yürütülmektedir ki Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri'nin bu eğitim programlarının planlanıp yürütülmesinde önemi büyüktür. Böylelikle, Bakanlıkça planlanan eğitim faaliyetleri ile her öğretmen kendi ihtiyaçlarına göre mesleki gelişim fırsatına sahip olabilecektir.

Özetle, bu yeterliklerin ülkelerin sahip olduğu eğitim politikalarına yol gösterebilir nitelikte olduğu söylenebilir. MEB (2017)'e göre öğretmenlik mesleğine ait yeterlikler, bir öğretmende bulunması gereken tutum, bilgi, değerler ve becerileri somut olarak gösterir. Öğretmen yetiştirirken üniversiteler teorik ve uygulamalı derslerin içeriklerini belirlerken Öğretmen Yeterlikleri belgesinden yararlanırlar. İstihdam edilecek öğretmenlerde bulunması gereken nitelikler somut olarak belirlenirken mesleğe kabul süreci yeterliklerle uyumlu olacak şekilde düzenlenebilir. Zaten görevleri başında olan öğretmenler sahip oldukları güçlü yönleri ve geliştirmeleri gereken yönleri objektif olarak görebilirler. Mesleki gelişim süreçlerinde daha kolay motive olabilen ve mesleki gelişimlerini devamlı kılabilmek için sorumluluk alabilen bu öğretmenlerin güven duyguları ve çalışma azimleri de artar. Bu sayede, öğretmen yetiştirirken tüm paydaşların iş birliği sağlanarak kendilerini devamlı yenileyen, yaptığı işi seven yüksek nitelikli öğretmenler elde edilir.

2.2.6. Öğretmenin Önemi, Etkili Öğretim, Etkili Öğretmen ve Özellikleri

Ünal ve Ada (2012)'ya göre tüm toplumlarda insan yetiştirme görevini öğretmen üstlenir. Eğitim sisteminin de çağın özelliklerine göre geliştirilmesinden öğretmen sorumludur. Öğretmen; okulu ve sınıf ortamını canlandırarak, öğretim sağlanırken bu ortamı öğrenciye uygun, öğrenirken eğlenebileceği, ilgi çekici hale getirerek, öğretim etkinliklerini yönetirken gerek dolaylı gerek dolaysız olarak öğrencileri üzerinde etki bırakarak öğrencilerin gelişimlerini etkileyerek, onların hem akademik hem de mesleki yönden gelişmelerine olanak sağlayarak; benlik kazanmaları ile hayata ilişkin görüş edinmelerini sağlayan kişidir. Düzeyi ne olursa olsun, eğitimin niteliği öğretmenin niteliği ile de ilişkilidir. Öğretmenlerin toplumda

yaşayan insanların, millî birlik ve beraberlik içinde verimli, uyumlu, yaratıcı, mutlu ve başarılı vatandaşlar olarak yetiştirilmelerinde, çevre ve ülke kalkınmasındaki payı ve sorumlulukları büyük olduğu için bu sorumlulukların üstesinden gelebilmeleri ancak gerekli olan bütün davranışları en üst düzeyde kazanmaları ile mümkündür. Aynı zamanda, toplumun öğretmenlerden beklentisi öğrencileri yetenekleri ve ilgileri ölçüsünde sosyal, zihinsel, bedensel ve duygusal bakımdan sağlıklı birer vatandaş olarak yetiştirerek hem yaşama hazırlamak hem de üst öğrenime ilişkin beceri ve bilgilere sahip olmalarını sağlamaktır. Teknolojinin hızla ilerlemesi ile öğretmenin çok yönlü görevleri artmış; özellikle çağın gerisinde kalmak istemeyen öğretmen, bilgi aktarımından çok, bilgiye ulaşmayı ve bilgiyi öğrenciye kullandırma becerisini kazandırmayı üstlenir bir konuma gelmiştir. Bundan dolayı, bir öğretmenin ülke kalkınmasındaki yeri ve taşıdığı önemin büyük olduğu söylenebilir.

Öğretmen, öğretme-öğrenme sürecinin etkili bir şekilde yürütülmesinden de birinci derecede sorumlu olan kişidir. Öğrenci gereksinimlerini ve konu alanını baz alarak plan yapabilmesi, hedeflere ve öğrenci ihtiyaçlarına uygun yöntemleri seçebilmesi, öğrenme ortamını oluşturabilmesi, sınıfı etkili bir şekilde yönetebilmesi ve değerlendirmeler yapabilmesi öğretme-öğrenme sürecinde öğretmenlerin sahip olmaları gereken yeterliklerden bazılarıdır. Ünal ve Ada (2012)'ya göre okulda öğretme-öğrenme işlevini gerçekleştiren temel öge öğretmendir. Öğretmenin sorumluluklarını yerine getirebilmesi için mesleğinin gerektirdiği niteliklere sahip olması önem arz etmektedir. Öğretmenlik mesleği, öğretme ağırlıklı bir meslek olduğu için öğretmenin çok iyi konu alanı bilgisine sahip olması yeterli olmamakla birlikte nasıl öğreteceğini de bilmesi gerekir. Başka bir deyişle, etkili öğretmen olarak öğrencilerde, öğrenme-öğretme etkinlikleri sonucunda oluşturulması planlanan, kendisinde zaten var olan bilgi, beceri, eğitim teknolojileri, yöntem ve teknikleri öğretim etkinliklerini uygularken kullanır, öğrencinin en üst düzeyde öğrenmesini sağlar. Kısaca; öğrencinin programın hedefleri doğrultusunda öğrenmesini sağlayan kişidir.

Stronge, Tucker ve Hindman (2004)' a göre etkili öğretmenlerde bulunması gereken bazı özellikler ile etkili öğretmenlerle ilgili konular vardır. Bu özellikler ve ilgili konular aşağıda belirtilmiş olup alt başlıklar şeklinde açıklanmaya çalışılmıştır.

Bu konular:

- Etkili Öğretimin Önkoşulları
 - Sözel Yetenek
 - İçerik bilgisi
 - Eğitici kurs,
 - Öğretmen sertifikası
 - Öğretim deneyimi
- Kişi olarak Öğretmen
 - Önemseme
 - Adalet ve Saygı
 - Öğretmenlik Mesleğine Karşı Tutum
 - Öğrencilerle Sosyal Etkileşimler
 - Öğrenme İçin Coşku ve Motivasyonun Teşvik Edilmesi
 - Yansıtıcı Uygulama
- Sınıf Yönetimi ve Sınıfı Düzenleme
 - Sınıf Yönetimi
 - Sınıfı Düzenleme
 - Öğrenci Davranışı için Beklentiler
- Eğitimi Düzenleme
 - Eğitime Odaklanma
 - Öğretim Süresini En Üst Düzeye Çıkarmak
 - Öğrencilerin Başarmasını Bekleme
 - Eğitim için Planlama ve Hazırlanma
- Eğitimi Uygulama
 - İşe Yarayan Öğretim Stratejileri
 - İçerik ve Beceri Bilgisinin İletişimi
 - Öğretim Karmaşıklığı
 - Sorgulama Stratejileri
 - Öğrenciyi Öğretime Katma
- Öğrenci Gelişimini ve Potansiyelini İzlemek
 - Ödev
 - Öğrenci Gelişimini İzleme
 - Öğrenci İhtiyaç ve Yeteneklerine Karşılık Verme

2.2.6.1. Etkili Öğretmenlerin Özellikleri-Etkili Öğretim İçin Önkoşullar

Stronge, Tucker ve Hindman (2004)'a göre *etkili öğretim*, sürekli bir öğrenme süreci olup her okul yılı etkili öğretmenlerin uyum sağlaması gereken değişiklikler getirir. Bu değişiklikler öğrenciler, müfredat, yapı sorunları, meslektaşları, yöneticiler, mali, sağlık ve güvenlik endişeleri, aileler, toplumlar ve öğretmenlerin günlük yaşamları üzerindeki diğer etkiler olabilir. Öğretmenlerin değişikliklere uyum sağlaması büyük ölçüde kişisel yetenek ve deneyimlerinden kaynaklanır. Bu kişisel yetenekler ve deneyimler öğretmenin önkoşulu olarak sınıflandırılabilir, yani öğretmen okul kapısının önünden geçmeden önce edinilen ve gösterilen yeterliliklerdir. Etkili öğretimin önkoşullarının genellikle acemi öğretmenlerle ilgili olduğu düşünülmektedir; ama aslında onlar herhangi bir öğretmenin sınıfa getirdiği birikmiş yetkinlikleri ve deneyimleri yansıtır. Bazı önkoşullar etkili öğretmenlerle bağlantılıdır.

Darling- Hammond (2000), Haberman (1995) ve Hanushek (1971)' e göre, *sözel yeteneğin* öğrenci başarısına olumlu etkisi vardır (Akt: Stronge, Tucker & Hindman, 2004, s. 8). Öğretmenler, öğrencileri, meslektaşları, öğrencilerin aileleri ve öğrencileriyle kelimeler ve eylemler yoluyla bağlantı kurarlar. Etkili öğretmenler öğrencilerini tanırlar ve hem bireysel hem de toplu olarak onlarla nasıl iletişim kuracaklarını bilirler. Bazı öğrenciler sadece gerçekleri tercih ederken, diğerleri hikayeleri tercih eder. Sınıfta tamamiyle farklı öğrenme stillerine ve iletişim ihtiyaçlarına sahip öğrenciler bulunduğu için etkili öğretmenler bir mesajı iletirken öğrencileri dikkatlice düşünürler, onların tepkilerini gözlemlerler ve farklı özelliklere sahip bireyler tarafından en iyi nasıl anlaşılacağı konusunda karar verirler (Stronge, Tucker & Hindman, 2004, s. 9).

Fetler (1999) ve Wenglinsky (2000)' e göre, *içerik bilgisi*, artan öğrenci öğrenimine katkıda bulunur (Akt: Stronge, Tucker & Hindman, 2004, s. 8). NASSP (1997), Peart ve Campbell (1999)'a göre, öğretmenler bilmedikleri şeyleri öğretemezler. Etkili öğretmenler içerik bilgisini ve becerilerini öğrencilerin materyale ulaşmasına, etkileşim kurmasına ve materyali öğrenmesine yardımcı olacak şekilde düzenleyip sunarlar. Buna ek olarak, öğrenciler güçlü iletişim becerileri aracılığıyla konu alanı ile ilgili bilgileri etkili bir şekilde veren öğretmenlere değer verirler (Akt: Stronge, Tucker & Hindman, 2004, s. 10-11).

Ferguson ve Womack (1993)'a göre, *eğitici kurs*, not ortalaması veya test puanı ile kıyaslandığında öğretim etkinliğinin daha güçlü bir yordayıcısıdır (Akt: Stronge, Tucker & Hindman, 2004, s. 8). Wenglinsky (2002)'ye göre yaşam boyu öğrenme kavramını benimseyen öğretmenler için alanlarında sürekli mesleki gelişim artan öğrenci başarısıyla sonuçlanır. Stronge, Tucker ve Hindman (2004)'a göre eğitici kurs genellikle öğretmenlerin sertifikalarını kazanmak için öğretim hazırlık programlarının bir parçası olarak veya lisansüstü çalışmalarının bir parçası olarak öğretmenlerin aldıkları kurslardır, ama eğitici ders bir öğretim sözleşmesinin imzalanmasıyla bitmez. Öğretmenler lisanslarını ve belki de daha önemlisi kendilerini yenilemek için mesleki bilgilerini geliştirmeye devam etmelidirler. Pek çok öğretmen için bu yenilenme eğitimde yüksek lisans dersleri almak, konferanslara katılmak ve sayısız başka mesleki gelişim fırsatlarında yer almayı gerektirir. Eğitici kurslar etkili öğretim için bir çerçeve sağlar. Tipik olarak planlama, değerlendirme, sınıf yönetimi, öğrenci gelişimi ve öğretim pedagojisi içerir.

Öğretmenlik sertifikası, yapılan sertifika türünden bağımsız olarak, öğretmenlerin sertifikasız meslektaşlarından daha etkili olmalarına yol açar (Stronge, Tucker & Hindman, 2004, s. 8). Sertifikalı olmak mutlaka etkin olmayı garanti etmemesine rağmen sertifikalı öğretmenlerin öğrencileri sertifikasız öğretmenlerin öğrencilerinden daha yüksek başarı seviyesine sahiptirler (Stronge, Tucker & Hindman, 2004, s. 14).

Sanders ve Scherer (2001)'e göre; *öğretmenlik deneyimi*, bir noktaya kadar, özellikle planlama, sınıf yönetimi, sorgulama ve yansıtma alanlarında öğretmen etkinliğinde etkilidir (Akt: Stronge, Tucker & Hindman, 2004, s. 8). Araştırma literatüründe kaç yılın bir öğretmeni deneyimli yaptığına dair kesin bir anlaşma bulunmamakla birlikte etkililik için öğretmenlerin ilk olarak deneyimli olarak tanımlandıkları mesleki deneyim 3 ile 8 yıl arasında görünür ki kazanılan deneyim öğretmen etkililiğinde fark yaratır; çünkü öğretmenlere uygulamadan öğrenerek profesyonel olarak büyüme fırsatı verirken aynı zamanda bu büyüme yetkin öğretmenlere dönüşmeye başladıkça acemi öğretmenlerin deneyimlediği öğrenme eğrisinin bir parçası olarak görülür (Stronge, Tucker & Hindman, 2004, s. 15-16).

2.2.6.2. Kişi Olarak Öğretmen

Stronge (2018)'a göre, öğretmen etkililiği üzerine yapılan son araştırmaların çoğunda öğretmen davranışları ile öğrenci başarısını ilişkilendirmeye odaklanılır. Kişi olarak öğretmenden bahsederken bazı özelliklere vurgu yapılır. Öğretmenin öğrenciyi önemseme, dinleme, onları anlama, öğrenciyi tanıma, öğrenciye karşı adil olma, öğrenciyi sayma rollerine sahip olmaları gerekirken aynı zamanda öğrencilerle sosyal etkileşimde bulunması, coşkuyu teşvik etmesi ve öğrenmeyi motive etmesi, öğretmenlik mesleğine yönelik olumlu tutuma sahip olması da gerekir. Bu noktada duygusal özellikleri ölçmek zordur; ancak çocuk sevgisi, iş sevgisi, meslektaşları ve çocuklarla olumlu ilişkiler gibi özellikler öğretmenin mutluluk duygusuna katkıda bulunur. Noddings (2005)' e göre bir öğretmenin mutluluğu sınıf iklimini etkiler ve dolayısıyla öğrencileri de etkiler.

Önemseme: Stronge (2018)'a göre önemseme davranışı gösteren öğretmenler öğrencilerini dinlerler, onları anlarlar ve bilirler. Etkili öğretmenler hem öğrencileri önemserler hem de onları önemsediklerini gösterirler. Önemseme, etkililiğin kendisi kadar geniş bir terimdir. Önemsemeyi onaylama ve teşvik yoluyla öğrencilerdeki en iyiyi ortaya çıkarma eylemi olarak tanımlayan çalışmalar vardır. Önemseme özelliği sabır, güven, dürüstlük ve cesaret gibi özellikleri içeren öğrencileri bilmenin ötesindedir. Dinleme davranışı sergileyen etkili öğretmenler, sadece sınıfta olan biteni değil aynı zamanda öğrencilerin yaşamlarını da önemsediklerini göstermek için odaklı ve sempatik dinlemeye odaklanırlar. Bu öğretmenler güven, düşünce, dürüstlük içeren iki yönlü iletişimi başlatırken dinleme esnasında öğrencilerin söylediklerini anlamaya özen gösterirler. Öğrenci yaşamlarını iyileştirmeye kendilerini adanmışlardır ve anlayışlarını hassasiyet, sabır ve nezaket yoluyla göstermeye çalışırlar.

Anlama: Stronge (2018)'a göre öğrenciler, öğretmenlerin onların endişelerini ve sorunlarını anlamalarına hayli değer verirler. Öğrencilerle yapılan görüşmeler öğrencilerin onların tartışmalarını dinleyen ve problemlerini çözmede onlara yardım eden öğretmenler istediklerini ortaya çıkarmıştır. Öğrenciler, onları karşılıklı saygı içinde tutan ve kendi kişisel yaşamları ve deneyimleri hakkında konuşmaya istekli öğretmenler isterler.

Bilme: Stronge (2018)'a göre etkili öğretmenler, öğrencileri hem resmi hem de resmi olmayan şekilde bilirler. Okulda ve toplumda öğrenci-öğretmen arasındaki iletişimi açık tutmak için her fırsatı kullanırlar. Etkili öğretmenler, bireysel olarak öğrencilerini bilirler. Sadece onların öğrenme stillerini ve ihtiyaçlarını anlamakla kalmazlar; aynı zamanda onların karakterlerini, sevdiklerini, sevmediklerini, okuldaki davranış ve performanslarını etkileyebilen kişisel durumları da anlarlar. Etkili öğretmenler, öğrencileri önce insan, sonra öğrenci olarak önemserler.

Adalet ve saygı: Öğrencilerin gözünde öğretmenlerin gereklilikleri olarak tanımlanır. Stronge (2018)'a göre etkili öğretmenler, bir öğrencinin ya da küçük bir grubun davranışlarından bütün sınıfı sorumlu tutmak yerine yanlış davranışa bireysel olarak karşılık verirler. Herhangi bir disiplin olayına karşılık vermeden ilk olarak gerçekleri bilirler ve anlarlar, sonra o öğrencilere yanlışlarının ne olduğunu özel olarak söylerler. Dahası, ırkları, kültürel geçmişleri ve cinsiyetleri ne olursa olsun öğrenciler öğretmenlerden onlara eşit davranmalarını beklerler.

Öğrencilerle Sosyal Etkileşimler: Stronge (2018)'a göre, öğretmenler ve öğrenciler, günlerinin çoğunu akademik olarak iletişim kurarken geçirirler. Bir öğretmenin öğrencilerle iyi ilişki kurma yeteneği; onlarla olumlu, özenli bağlantılar kurmada, olumlu bir öğrenme ortamı oluşturmada ve öğrenci başarısını artırmada önemli rol oynar. Etkili öğretmenler, öğrencilerle etkileşim kurmak için çok çeşitli stratejiler kullanırlar. Örneğin öğrencilerinin katıldığı sportif etkinliklere, konserlere ve diğer özel programlara katılan öğretmenler, öğrencileri tarafından değer görür. İlaveten, araştırmacılar öğrenci ve öğretmen arasındaki yapıcı sosyal etkileşimin sadece öğrencinin öğrenmesine ve başarısına katkı sağlamadığını; aynı zamanda öğrencinin sınıfa ve okula ait olma duygusunu geliştirerek öğrencinin kendine olan benlik saygısını da artırdığını belirtmişlerdir.

Öğrenme İçin Coşku ve Motivasyonun Teşvik Edilmesi: Stronge (2018)'a göre öğretmenin öğretime, öğrenmeye ve konu alanına olan isteği hem öğrencilerle olumlu ilişki kurmada hem de öğrenci başarısını teşvik etmede etkili öğretimin önemli bir parçası olarak gösterilir. Öğrenciler, öğretmenlerin onların kendi öğrenmelerinin sorumluluğu için onları teşvik ederek, düzenlenmiş sınıf iklimini sürdürerek, yüksek standartlar belirleyerek, makul zorlukta ödevlendirerek, görev esnasında onları destekleyerek ve teşvik ederek etkili bir şekilde onları motive

edebileceğini söylerler. Bu öğrenciler, etkili öğretmenleri motive eden liderler olarak görürler.

Bir Öğretmenin Öğretmenlik Mesleğine Karşı Tutumu: Stronge (2018)'a göre bir öğretmenin öğrencilerine ve mesleğine kendini adanması sınıftaki profesyonellikte ve etkililikte önemli bir yere sahiptir. Etkili öğretmenler, kendilerini öğrencilerin başarısından sorumlu olarak görürler ve bütün öğrencilerin öğrenebileceğine inanırlar, öğretimi farklılaştırarak öğrencilerine ulaşırlar ve birlikte başarmaktan zevk alırlar. Onlar aynı zamanda diğer öğretmenlerle iş birliği içinde çalışırlar. Fikirlerini paylaşmaya ve diğer öğretmenlerin sorunlarına yardım etme noktasında isteklidirler. İşbirlikçi ortamlar olumlu çalışma ilişkileri yaratır ve öğretme davranışının sürdürülebilmesini sağlar. Yeni öğretmenlere danışmanlık yapmada ve çalışma takımlarına liderlik etmeye isteklidirler. Bütün öğrenciler için eğitimi geliştirmede risk almaktan korkmazlar. Bu arada kendi öğrenmelerine de yatırım yaparlar. Öğrencilerine model olurlar. Dersler alarak, profesyonel olarak konferanslara katılarak, hizmetiçi eğitimlere katılarak eğitim ve öğrenmeyi değerli hale getirirler. Bu aktivitelere katılımlarını öğrencileriyle olumlu bir ortamda tartışırlar. Bu sayede öğrencilerin öğrenmesini ve gelişimini beklerken kendileri de öğrenip gelişirler.

Yansıtıcı Uygulama: Stronge (2018)'a göre, etkili öğretmenler, öğrenme araçları olarak sürekli olarak kendilerini değerlendirip eleştirdikleri gibi sürekli dersleri de geliştirirler. Çocuklara nasıl ulaşacaklarını düşünürler. Öğrenenlerin ihtiyaçlarını daha iyi karşılamak için yeni yaklaşımlar bulmaya çalışırlar. Yansıtıcı uygulama sayesinde kendi öğretimlerini gözlemlerler; çünkü daha iyi öğretmenler olmak ve öğrencilerin hayatlarında fark yaratmak isterler. Yapıcı eleştirileri kabul ederler. Öğretmen davranışlarını değiştirmek için bu süreç onların açık fikirli ve dürüst olmalarını gerektirir. Yeterli zaman da gerekir. Yansıtıcı uygulamalar yaşam boyu öğrenme ve profesyonel gereklilik için önemlidir. Eğiticinin kabiliyetine güveni öğrencinin öğrenmesini ve materyali anlamasını kolaylaştırır.

Stronge (2018)'a göre, etkili öğretmenler, ihtiyaçları, umutları ve öğrenci isteklerini anlamaya çalışırlar, bireysel olarak öğrencileri bilmeye ve hem eğitimsel başarı hem de öğrencilerin kişisel ihtiyaçları için ilgi gösterirler. Dahası, öğrencilerin ailelerini ve yaşadıkları çevreyi de bilmek isterler. Bu seviyede bir adanma ve

eğitimsel ihtiyaçlarla ilgilenme ve öğrencilerin esenliği bütün öğretmenler için önemlidir; ama özellikle de özel ihtiyaçları olan öğrencilerin öğretmenleri için önemlidir. Öğrencilerin amaç belirlemelerine yardım ederler ve bu amaçları gerçekleştirmek için gerekli olan desteği verirler. Şefkatli, toleranslı, açık fikirli, motive eden, kendini adanmış karaktere sahip olmaları gerekir. Zor durumlarda espri yaparlar. Öğrenciler arkadaş canlısı, kendine güvenen, espri yeteneği olan öğretmenlere değer verirler. Vaille ve Quigley (2002)'ye göre özel yetenekli öğrencilerin öğretmenleri hem kendi öğrenmelerine hem de öğrencilerin öğrenmesine karşı tutkulu olmalı. Bu öğretmenler, kendilerine güvendikleri kadar pedagoji ve içerik bilgisine de güvenirlir (Akt: Stronge, 2018, s. 34).

2.2.6.3. Sınıf Yönetimi ve Sınıfı Düzenleme

Stronge (2018)'a göre etkili bir öğretmen, yüksek kaliteli bir dersi planlarken kullandığı aynı dikkat ve hassasiyetle sınıfını düzenler. Oda düzenlemeleri, disiplin, rutinler yaratma, öğrenme ortamının nasıl düzenleneceğini öğrencilere öğretme sınıf düzenleme planının parçalarıdır. Etkili öğretmen sadece öğretici teknikler, güçlü müfredat materyalleri aracılığıyla öğrenci öğrenmesini nasıl destekleyeceğini bilen kişi değildir, aynı zamanda öğrenmeye elverişli sınıf ortamı oluşturan kişidir. Bu destekleyici öğrenme ortamını yönetmek, hem bir öğretmenin sınıfı düzenlemesinde ve sınıf yönetiminde uygulama becerileri hem de davranışsal beklentilerde yanıtlarla tutarlılık gerektirir.

Sınıf Yönetimi: Stronge (2018)' a göre başarılı sınıf yönetimi kurallardan ve disiplinden daha fazlasını gerektirir. Etkili öğretmenler, kuralların oluşturulmasında ve sürdürülmesinde öğrencileri de işin içine katarlar. Enerjilerinin ve zamanlarının çoğunu eğitim sürecine odaklanmalarına izin veren sınıf kurallarına yanıtlar oluştururlar. Sınıf etkinlikleri devam ederken yanlış davranan öğrencilere az zaman harcarlar, çünkü etkili sınıf yöneticileri, tamamen hazırdırlar ve öğrencilerinin öğretme-öğrenme sürecine aktif olarak katılmalarını sağlarlar. Hazır olmak, öğretmen etkililiği için temel malzemedir. Üretici sınıf ortamı yaratmak, öğretmen ve öğrenci çalışma alanları, duvar alanları ve optimal fayda için sınıfın içinde mobilyanın yerleştirilmesi gibi pratik planlama içerir.

Sınıfı Düzenleme: Stronge (2018)'a göre materyallerin düzenlenmesi, hem aktiviteler arasında pürüzsüz geçişler sağlar hem de akademik görevlere harcanan

zamanı arttırır. Sonuç olarak, öğrenciler derslere odaklandıkça olası davranış problemleri de azalır. Düzenlenmiş sınıfları tanımlamak kolaydır, çünkü bu sınıflarda rutinler ve prosedürler sınıf otomatik olarak çalışsın diye oluşturulmuştur. Bu sınıflarda öğrenciler ne yapmaları gerektiğini ve ne zaman yapacaklarını bilirler.

Öğrenci Davranışı için Beklentiler: Stronge (2018)'a göre etkili öğretmenin sahip olduğu en önemli yönetim becerilerinden biri istenmeyen davranışı önleme yeteneğidir. Öğrenciler ne yapacağını bilmediğinde ya da rutinleri takip etmediklerinde çoğunlukla davranış problemi meydana gelir. Öğrencileri övmek, olumlu davranışları pekiştirmek, sınıfta güveni oluşturmak öğretmenle öğrenciler arasında saygılı ilişkiler oluşturur. Öğretmen ve öğrencilerin birbirlerine saygı duydukları ve güvendikleri çevrelerde disiplini bozan davranışlar nadir görülür.

Özetle, etkili öğretmenler, sınıftaki bütün öğrencileri yönetirler, bütün öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılarlar, öğrenciden neyi beklediklerini açıkça belirlerler ve pekiştirirler ki bu öğretmenler sınıf kontrolünde daha başarılı olurlar ve daha az disiplin problemleriyle karşılaşır (Stronge, 2018, s. 45).

2.2.6.4. Eğitimi Düzenleme

Stronge (2018)'a göre öğretim öyle karışık bir eylemdir ki saatlik, günlük ya da haftalık kazanımları ve etkinlikleri içeren dikkatli hazırlık ve planlama gerektirir. Bu bağlamda etkili eğitimcilerin öğrenciler için yüksek beklenti göstermeleri ve öğrencilerin gelişimi için stratejiler seçmeleri önemlidir.

Eğitime odaklanma: Stronge (2018)'a göre etkili öğretmen, rolünün merkezi olarak akademik eğitimi gördüğü için eğitime odaklanma sadece öğretmenin kendi planlamasına ve sınıftaki davranışına yön vermekle kalmaz, aynı zamanda güçlü bir öğrenme ortamında önemli bir öğedir.

Öğretim süresini en üst düzeye çıkarmak: Stronge (2018)'a göre bir öğretmenin müfredatın kazanımlarını gerçekleştirmek ve bütün öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamaya çalışırken bir yandan da işinin gerektirdiği sorumlulukları içeren yönetsel görevleri yerine getirirken karşılaştığı en zorlayıcı sınırlılıklardan biri de zamandır. Öğrencilerin gelecek hafta ya da gelecek ay ne öğreneceklerini bilmek istemeleri hem öğrencinin bilgi ihtiyacını karşılar hem de öğretmene uzun

vadede bir plan sunar. Etkili öğretmenler sadece planlı değildirler, aynı zamanda öğrencilerine bu beceriyi de aşırlarlar.

Öğrencilerin başarmasını bekleme: Stronge (2018)'a göre etkili öğretmenler beceri seviyelerine ve başlangıç notlarına bakılmaksızın öğrencilerine hem inanırlar hem de hepsinin öğrenmesini beklerler. Örneğin eğer bir öğretmen öğrencilerin düşük performans sergilediğine ya da öğrenemediğine inanırsa öğrenciler zayıf şekilde performans sergilerler ve öğrenemezler.

Eğitim için planlama ve hazırlanma: Stronge (2018)'a göre hem zamanı düzenleme hem de materyalleri hazırlama öğretim için planlamanın geniş bir uygulamasıdır. Planlar geliştirildikçe, etkili öğretmenler öğretim ya da ders planını takip ederler ve sürekli farklı öğrenci ihtiyaçlarına uyarlamaya çalışırlar. Etkili öğretmenler, zamanı öğretimsel olarak planlarken öğrencilerin konuyla ilgili önyargılarını ve yanlış anlamalarını hatırlarlar. Ön değerlendirmelerle etkili öğretmenler bir yandan öğrencilerin konuyla ilgili ön öğrenmelerini ölçerken bir yandan da ilgi seviyeleri kadar öğrencilerin güçlü ve zayıf yanlarını da dikkate alırlar. Öğretimlerini öğrenci performansı ve ilgi seviyeleri üzerine planlayan öğretmenler hem öğrencilerin duygusal hem de bilişsel ihtiyaçlarını karşılarlar. Öğrenciler, farklı oranlarda öğrendikleri için etkili öğretmenler, öğretimi zenginleştirerek öğrenciler için iyileştirme fırsatları sunarlar. Eğer öğretmen öğrencinin ne kadar bildiğini bilirse, bir öğrenciye ya da sınıfın kalanından ziyade konuyu daha hızlı öğrenen küçük gruba alternatifler sunar. Bu öğrenciler konuyu daha derin çalışabilirler ya da içeriği farklı şekilde uygulayabilirler. Ön bilgisi ya da becerisi eksik olan öğrencilere yeni bilgi öğrenene kadar eskisini oluşturmada zaman tanırırlar. Planlamanın amacı zaten bütün öğrencilere anlamlı deneyimler sağlamaktır.

2.2.6.5. Eğitimi Uygulama

Stronge (2018)'a göre bir öğretmenin etkili olup olmadığı değerlendirilirken, öğretimin kendinden daha önemli başka bir şey düşünmeye gerek yoktur. Etkili bir öğretmen ise, etkili öğretim yöntemleri kullanmaya, etkili iletişim kurmaya, öğrenme-öğretme sürecine öğrenciyi katmaya ihtiyaç duyar.

İşe yarayan öğretim yöntemleri: Stronge (2018)'a göre öğretim planlandıktan ve sınıf hazırlandıktan sonra, öğretmenlerin akademik olarak öğrencilerle ve müfredatla iletişim kurmaya başlaması, başka bir deyişle öğretmesi gerekir. Öğretim sürecinin pek çok ögesi öğretimin etkinliğiyle ilişkilendirilir ki bu da öğretmenin hangi yöntemleri kullandığını, materyali açık bir şekilde açıklamalarını, sordukları soruların türlerini içerir. Öğrencilerin odaklanmasını sağlayan ve onları meşgul tutmak için kullandıkları yöntemler, öğretimin etkili bir şekilde uygulanmasında önemlidir. Esneklik ve çeşitli öğretim yöntemlerine uyum sağlama öğretmenin etkililiğine katkı sağlar. Bu sebeple etkili öğretmenler konuya, öğrencilere, zaman ve kaynak gibi diğer faktörlere bağlı olarak uygun yöntemleri kullanırlar. Konu iyi anlaşılсын diye farklı yöntemler kullanabilecekleri gibi bireysel, küçük grup ya da bütün sınıfı kapsayacak şekilde olabilir. Öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına bağlı öğretimi gözlemlemeyi ve adım adım öğretimi sağlar.

İçerik ve beceri bilgisinin iletişimi: Stronge (2018)' a göre bir öğretmenin öğrencilerine açık ve odaklı açıklamalar verme yeteneğinin ve başarı için ne beklediklerini açıklamalarının öğretimi sunmada önemi büyüktür. Etkili öğretmenler öğrencilerin öğrenmesini bekleme ve öğrenmelerinden emin olmak için sorumluluk alma davranışını göstermelerinin yanında, yüksek standartlar belirlerler ve zorlayıcı müfredatı bütün öğrenciler için sunarlar. Dahası, öğretimde içeriğin iletişimi bilgiyi ilişkilendirmekten daha fazlasıdır. Bu da öğretmenlerin konuyu açık bir şekilde anlamasını ve konuyu öğrencisiyle nasıl paylaşacağını bilmesini gerektirir. Etkili iletişim, öğretmenle öğrenci arasındaki tek yönlü iletişim olmanın ötesinde öğrenciden öğretmene ve öğretmenden öğrenciye iletişimdir.

Öğretim karmaşıklığı: Stronge (2018)'a göre öğretim, karmaşık disiplinlerin birleştiği kavşakta meydana gelir ve çeşitli ve karmaşık öğrenenlerle etkileşimi içerir. Etkili öğretmen, öğretme-öğrenmeyle ilgili bu karmaşıklıkları anlamak için konuyla ilgili yeterli bilgiye sahip olmalıdır. Etkili öğretmenler, öğrencileri çok yönlü kişi olarak tanırlar. Her öğrenci okul içinden ve dışından sınıfa çok yönlü fikirler getirdiği için öğretmenin öğrenciyle etkileşimi, planları, uygulamaları, öğrenme ortamını yönetmek için hazırlığı ve öğrencinin öğrenme ihtiyaçlarını farklılaştırması yönünden öğretim karmaşık olarak kabul edilir. Bunun sebebi, sınıfın kendisinin değişken ve karmaşık oluşudur.

Sorgulama yöntemleri: Stronge (2018)'a göre öğretmenden öğrenciye, öğrenciden öğretmene doğru sorular ve cevaplar sınıflarda meydana gelen akademik etkileşimin çoğunu gösterir ki bu süreç hem öğrencinin öğrenmeye katılımını hem de öğretmenin öğrenme sürecini gözlemesini destekler.

Öğrenciyi öğretime katma: Stronge (2018)'a göre öğretmen tarafından öğretime ayrılan zaman kadar öğrencinin etkinlikler ya da konu üzerindeki zamanı ve öğretme-öğrenme aktiviteleriyle meşgul olduğu zaman da sınıf başarısına önemli katkı sağlar. Etkili öğretmenler, öğrencileri aktiviteler ve derslere katma noktasında teşvik için yöntemleri çeşitlendirerek kullanırlar. Gerekli ek doğrulamalar ve gösterimler sağlayarak öğrenci yanıt verdiğinde ya da etkileşim kurduğunda olumlu ifadeler kullanmanın yolunu bulurlar. Ayrıca, öğrencilerin derse ilgi duymaları da önemlidir. Olumlu pekiştireç kullanma, öğrencileri övme, anlamlı aktiviteler yapma muhtemelen öğrencileri öğrenme sürecinde meşgul etmeyi sağlar.

2.2.6.6. Öğrenci Gelişimini ve Potansiyelini İzlemek

Stronge (2018)'a göre öğrenci gelişimini gözlemlemek ve değerlendirmek karışık bir iş olduğu için öğretmenler, öğrencilere öğrenmek için deneyimler sağlasalar bile onlar hâlâ bireysel öğrenci öğrenmesini kontrol ederler. Tıpkı anlamayı gözlemleme ve değerlendirme gibi konuyu öğretmek için çeşitli yollar vardır. Etkili öğretmenler öğrencilerin üzerinde olumlu etki bırakmak için ödev ve dönüt gibi araç gereçler kullanırlar.

Ödev: Stronge (2018)'a göre ödevin değeri günümüzde sorgulanmasına rağmen, ödev sınıfın uzantısı olarak kullanıldığında yine de etkili öğretimin önemli bir parçasıdır. Uygulamaya dayalı ev ödevi, düzeltilmesi gereken bilinen kavramların pekiştirilmesini sağlarken; hazırlık odaklı ev ödevi sınıfın bir sonraki okul gününde veya yakın gelecekte sınıfın derinlemesine çalışacağı bir konuyu öğrenciyle tanıştıır. Detaylandırma alıştırmaları ise ilgili kavramların keşfedilmesini kolaylaştırır. Yine de ödev vermeden önce etkili öğretmenlerin dikkat etmeleri gereken konular, ödevin veriliş amacı, miktarı ve ödevin tamamlanması için beklentileridir.

Öğrenci gelişimini izleme: Stronge (2018)'a göre değerlendirme, öğretme sürecinin temel ögesi olduğu için bir dersin etkili olup olmadığını belirlemede kullanılır. Öğrenci öğrenmesi ve öğrenci katılımı noktasında öğrenci gelişimini değerlendirmek ve öğretimi devam ettirmek için değerlendirme bir temeldir. Çeşitli formatlardaki değerlendirmeler, öğretmene hangi yöntemlerin işe yaradığı, hangi öğrencilerin daha fazla yardıma ihtiyacı olduğu, hangi konunun gözden geçirilmesi gerektiği konularında geri dönüt sağlar. Bu öğretmenler, gözlemledikleri zorlukları not alırlar. Öğrencilere daha iyi nasıl ulaşabilecekleri konusunda düşünmeye zaman ayırırlar. Öğrenci gelişiminin daha resmi gözlemlenmesi öğretmen yapımı, standart testler, projeler ve yazılı ödevleri içerir.

Öğrenci ihtiyaç ve yeteneklerine cevap verme: Stronge (2018)'a göre etkili öğretmenler, geri dönüt sağlarlar. Geri dönüt vermede gecikme yaşandıkça öğrencilerin dönüte yanıt vermesi ve öğrenmenin geliştirilmesi daha az muhtemeldir. Etkili öğretmenler, basit şekilde doğru ya da yanlış cevapları belirten dönütlerden sakınırlar; çünkü bu uygulama aslında öğrenci öğrenmesini olumsuz etkiler. Öğrencilerin eleştirel düşünebilmesi için kendi çalışmaları ve diğerlerinin çalışmaları hakkında kapasite inşa ederler. Kendi akranlarından ya da öğretmenden gelen dönüt ise öğrenme sürecini zenginleştirir.

2.2.7. Etkili Öğretmenlerin Sahip Olmaları Gereken Diğer Mesleki Yeterlik Alanları

Öğretmenlerin konu ve meslek ile ilgili (genel kültür, öğretmenlik meslek bilgisi, özel alan bilgisi) alanlarda sahip olmaları gereken yeterlikler ile öğretme-öğrenme sürecine (öğretim süreci, ölçme-değerlendirme, planlama, sınıf yönetimi ve iletişim gibi) ilişkin sahip olmaları gereken yeterliklerin yanında sahip olmaları gereken bunların dışında mesleki yeterlik alanları da vardır (Ünal & Ada, 2012, s. 178-179). Bu yeterlik alanları:

- Yöneticilik: Sınıftaki yönetimle ilgili işleri gerçekleştirerek sınıfta düzenli ders yapılmasını sağlayabilme,
- Liderlik: Amaçlara ulaşmayı kolaylaştıracak liderlik davranışları gösterebilme,

- Rehberlik: Öğrencilerin kişisel sorunlarının tanınmasında ve çözümlenmesinde yardımcı olabilme,
- Öğreticilik: Öğrenci beklenti ve ihtiyaçlarına göre öğretme-öğrenme sürecini gerçekleştirebilme,
- Araştırma uzmanlığı: Öğretimle ilgili yapılan araştırma sonuçlarından faydalanabilme,
- Sosyal Davranış Becerileri: Okul çalışanları ve sınıfta bulunan öğrencilerle olan davranışlarında ahenkli ve hizmet alanının gerektirdiği sosyal davranış becerilerini kullanabilme,
- İş Birliği: Öğretmenler, okul yöneticileri, veliler ve okul çevresi ile iş birliği halinde çalışabilme,
- Yönetim: Kendi hak ve sorumlulukları, okul sistemi ve eğitim sistemi ile ilgili bilgilere sahip olabilme,
- Girişimcilik: Yenilikleri yakından izleyerek okulda bu yenilikleri uygulamaya geçirebilmek için teşebbüs edebilme yeterliğidir.

Yukarıdaki bilgilerden hareketle öğretmenlerin sahip olmaları gereken pek çok yeterlik vardır. Ünal ve Ada (2012)'ya göre geleceğin öğretmenlerinden beklenen yeni değerler geliştirmeleri, kaynak aramaları, zorlukları ve meseleleri görebilmeleri, disiplinler arası bağ kurabilmeleri, insanlar arası ilişki geliştirebilmeleri, mesleki uygulamaları ile bireysel uğraşlar üzerinde danışman görevi üstlenebilmeleri, çevredeki özel konuların incelenip öğrenilmesine ve mesleğe hazırlık sürecinde öğrencilere yardımcı olabilmesi, geleceğe ilişkin süreçlerde yordamalar yapabilmesi ve eldeki temel bilgilerden yararlanabilmesidir. Bu sebeple öğretmen yetiştirme politikalarında düzenlemeler yapılırken, geleceğin öğretmen özellikleri dikkate alınmalı ve bu özelliklere uygun öğretmen yetiştirmeye çalışılmalıdır. Bütün bu bilgiler dikkate alındığında, girişimcilik becerisi geleceğin öğretmenlerinde bulunması gereken özelliklerden birisidir.

2.3. Girişimcilik

Balaban ve Özdemir (2006)'e göre girişimcilik, her zaman ekonomik ve sosyal yaşama olumlu katkı sağlamıştır. Bu nedenle birçok teorisyen girişimcilik konusunu incelemiştir. Ülkelerin ekonomik büyümesinde, istihdamında, sosyal ilerleme gibi gelişme stratejileri içinde yer almaya başlayan girişimcilik, geçmişte

ekonomi üzerinde etkisi büyük olan düşük işletmelerin günümüzün iş dünyasında eskiden sahip oldukları başarıyı devam ettirmede zorlanmaları sonucunda yaşanan bu şirketlerin başarılarındaki düşüşler yüzünden yeniden gözden geçirilmiş ve bunun sonucunda girişimcilik çabalarının arttığı görülmüştür ki bu çabaların artırılmasına yönelik başta üniversiteler olmak üzere eğitim kurumlarına büyük görevler düşmektedir.

2.3.1. Girişimcilik Kavramı

Ertübey (1993)'e göre, günümüzde girişimcilik kavramı dinamik öge olarak insan yaşam kalitesinin artırılmaya çalışıldığı bütün alanlarda karşımıza çıkmaktadır. Latince intare kökünden gelen İngilizce'de enter- giriş ve pre- ilk, entrepre- neur ilk girişen, başlayan anlamına gelir. Günümüzde teknoloji ve bilimdeki ilerlemelerin üretim sisteminde sebep olduğu köklü değişimler sonucunda teknoloji ve bilimde ortaya çıkan nitelik değişimi toplumsal ilişkileri belirleyen kurumları da değiştirmiştir ki girişimcilik kavramının da değişimi kaçınılmazdır (Korkmaz, 2000, s. 165).

Yılmaz ve Sünbül (2009) 'e göre girişimcilik teknoloji, doğal kaynaklar, sermaye ve emek olarak sayılan üretim faktörlerini bir araya getirerek hizmet ya da mal üretme eylemlerini kapsar. Bird (1989)'e göre girişimcilik; *“değer yaratmak için, kâr amacı güden yeni bir işletme kurma veya büyütme ve yeni bir mal veya hizmet yaratma süreci”* olarak ifade edilirken Lounsbury (1998)' e göre girişimcilik; *“fırsat elde etmek için alternatif üretim süreçlerini inceleme ve onların optimizasyonunu sağlama faaliyeti.”* olarak ifade edilir. Mueller ve Thomas (2000)' a göre girişimcilik ise; *“bir fırsat algılama ve o fırsatı ele geçirmek için bir organizasyon yaratma faaliyeti* olarak tanımlanır.” (Akt: Korkmaz, 2000, s. 166). Girişimcilikle ilgili yapılan farklı tanımlar incelendiğinde, bu kavramın yenilik ve yaratıcılık kavramlarını da kapsayacak biçimde tanımlandığı görülmektedir.

Balaban ve Özdemir (2006)'e göre girişimcilik tanımlanırken iki farklı bakış açısı gelişmiş olduğu görülmüştür:

- Ekonomi okulu
- Eğitim okulu

Ekonomi okulunda girişimcilik örgütler kurarak değer yaratmak olarak tanımlanır. Bu okulda girişimci bireyler keşfedilir, yenilik yaparak yaratıcılık yetenekleri kullanılır ya da herhangi bir yeni ürün, hizmet, kaynak, teknoloji ya da piyasa bulunarak değer yaratılmaya çalışılırken; *Eğitim okulu ise*, girişimcilikten bireylerin ve onlara ait davranış süreçlerini anladıktan sonra bu yönde girişimci davranış değer yönelimli, risk yüklenen, faydacı, yaratıcı ve değer katıcı etkinlikler aracılığıyla örgütler oluşturulması, geliştirilmesi ve dönüştürülmesidir.

Eren (2019)'e göre girişimcilik, ekonomik ve sosyal boyutu olan bir olgu olmasına rağmen, işsizliğin önlenmesinde ekonomik boyutuyla önem kazanmaktadır. Bunun sebebi teknolojiadaki gelişmeler, âtıl kaynakların ekonomiye kazandırılarak etkin ve verimli şekilde kullanılması, istihdam hacminin genişlemesidir. İlhan (2005)'a göre girişimcilik sadece sosyolojik olarak bolluk ve rahatlık içinde yaşama seviyesinin yükseltilip yaygınlaştırılması ve toplumdaki orta sınıf insanların güçlendirilmesinde etkili değil, ilaveten, bölgesel kaynaklı gelişmişlik farklarının bertaraf edilmesinde ya da bu farkların en aza indirilmesinde de etkisi büyüktür. Eren (2019)'e göre ise girişimciliğin katılımcı demokrasiyi yerleştirirken ve genel anlamda toplumsal barış sağlayıp bütünleşmeyi kuvvetlendirirken payı büyüktür. Girişimcilikten beklenen faydalar hayli yüksektir. Bu sebeple, girişimcilik geliştirilme, kazandırılma ya da desteklenme noktasında gitgide insanların ilgisini daha fazla çekmektedir.

2.3.2. Girişimci Kavramı ve Girişimcilerin Özellikleri

Yılmaz ve Sünbül (2009)'e göre girişimciler, bir ülkenin gelişmesinde ve kalkınmasında dinamo görevi olan bireylerdir. Girişimci kavramı farklı meslek alanlarında farklı şekillerde tanımlanmaktadır. Ekonomistlere göre “*üretim unsurlarını meydana getiren kaynakları etkin kullanmak şartıyla üretim yapma sonucunda para kazanan kişi*” olarak nitelendirilirken; sanayici bir iş adamı için “*gözü kara bir yatırımcı, hırslı ve ihtirash bir rakip, bir müşteri veya bir müttefik*” olarak nitelendirilmektedir. Bir psikolog için ise girişimci “*bir şey elde etmek, bir şeye ulaşmak, bir şeyi denemek, diğerlerinin elindeki otoriteyi paylaşmak isteyen yüksek motivasyonlu insanlar*” olarak nitelendirilir. Stevenson ve Gumpert (1991)'a göre, modern işletmecilik anlayışını benimseyen işletme yöneticilerinin girişimciliği dinamiklik, gelişim odaklı olma, risk alma, yenilik, yaratıcılık ve

esneklik, risk alma gibi kavramlarla ifade ettikleri görülmektedir. Ayrıca, Korkmaz (2000)'a göre girişimci tanımı yapılırken tanımların hemen hepsinde bazı faktörlerin etkili olduğu görülmektedir. Bu faktörler: esneklik, gelişim odaklı olma, yenilik ve değişim, dinamiklik, yaratıcılık ve risk alma.

Titiz (1994)' e göre girişimci, *“genel anlamıyla çevresine bakmasını ve ihtiyaçları görmesini bilen, bu ihtiyaçları bir iş fikrine çevirebilen, iş yapabilmek için gerekli kaynakları bir araya getirmesini becerebilen, risk alabilen, girişimci düşünebilen, yeniliklere açık kişi”* olarak tanımlanmaktadır.

Girişimci, *“mal ve hizmet üretmek amacıyla pazardaki fırsatları değerlendiren, sermaye, doğal kaynaklar ve emek gibi üretim faktörlerini bir araya getirerek riski üstlenen kişi”* olarak tanımlanmaktadır (Yılmaz & Sünbül, 2009, s. 195).

Girişimci bir bireyi diğer insanlardan ayıran birtakım özellikler vardır. Bu özellikler arasında yapılacak olan işi planlama, kaynaklar hakkında öngöründe bulunma, ihtiyaç duyulan insan gücü kaynaklarını temin ederek bunları bir düzenleme içinde bulunmaya razı etme, girdi sağladıktan sonra elde edilen bu girdileri işleyip tekrar tüketicilerin kullanımına sunma becerisini kârlılık sağlayarak gösterme sayılabilir (Korkmaz, 2000, s. 165).

2.3.3.Girişimcilik ve Eğitim

Girişimcilik, bilgi toplumuna geçişte ekonomik gelişmelerin belirlenmesinde ön plana çıkmaktadır. Girişimciliğin bir ülkenin kalkınma ve gelişmesinde ekonomik değer yaratılırken, gelişmeye ivme kazandırılırken ve değişen koşullara uyum sağlayabilecek canlılığa sahip girişimci bireyler yaratılırken önemi yadsınamaz (Balaban & Özdemir, 2006, s. 133).

Arıkan (2002)'a göre girişimcilikte doğuştan gelen özellikler vurgulanırken bu özelliklerin ortaya çıkarılmasında ise dışsal faktörler etkili olabilir. Devlet destekleri, aile desteği, yetiştirme ve eğitim gibi sosyal, ekonomik ve psikolojik faktörler olarak belirtilen bu faktörler kişilerin girişimci olma ya da olmama konusundaki kararlarını etkiler.

Eren (2019)' e göre 21. yüzyıl becerilerinden biri olarak kabul edilen girişimcilik ile eğitim arasında doğrudan bir ilişki olup olmadığını arama çabaları ekonomik gelişme ve büyüme üzerinden yürütülmektedir. Gerçekleştirilen birçok çalışmada eğitim seviyesinin artmasıyla milli gelirin ve ücretlerin de artacağı ifade edilmiştir. Bu nedenle eğitim, özellikle de üniversitelerin verdiği eğitim genç bireylerin girişimciliğe yönelik bakış açılarının belirlenmesinde mühim kabul edilir (Balaban & Özdemir, 2006, s. 136). Ayrıca, Türkiye Girişimcilik Stratejisi Eylem Planı (2015)'nda girişimcilik eğitiminin önemi vurgulanmış, yükseköğretimi de kapsayan tüm eğitim aşamalarında girişimciliğin ders olarak müfredatta yer alması gerektiği ifade edilmiştir. Eren (2019)' e göre girişimcilik sürecine bakıldığında girişimci bireyin yeterli motivasyona ve potansiyele sahip olduğu takdirde karşılarına çıkan fırsatları değerlendirdikleri ve başarıya ulaştıkları saptanmıştır. Başka bir deyişle, girişimci bireydeki motivasyon kadar bireyin potansiyeli de önemlidir. Ayrıca, girişimci potansiyel olarak girişim sahası ve girişimi gerçeğe dönüştürecek süreçler hakkında bilgi sahibi olmalıdır ki bunun da fark yaratması beklenir.

Arıkan (2002)'a göre başarılı girişimcilere ait birtakım özellikler (başarma arzusu, iç kontrol odaklılık, kararlılık, ilk adım atabilme, hedeflere ve fırsatlara odaklanma, sorumluluk vb.) eğitimle bireylere özellikle de girişimci adaylarına kazandırılabilir. Bu amaçlara uygun verilen bir eğitim ise, Balaban ve Özdemir (2006)'e göre kişide zaten mevcut bulunan girişimcilik potansiyelinin açığa çıkarılıp kullanılmasını tetikleyebilir.

Eren (2019)'e göre eğitim bireye girişim sahasında yeterli bilgiyi sağlamakla kalmaz aynı zamanda ileriki aşamalarda genel bilgi çerçevesinde bireyin girişimcilik sürecindeki davranışlarını da yönlendirir. Eğitim ve girişimcilik arasındaki ilişki ele alınırken sadece girişimcilik odaklı eğitim değil aynı zamanda bireyin kişisel gelişimine katkı sağlayabilecek kurumsal veya kurumsal olmayan eğitimler de dikkate alınır. Örneğin, sadece ustalık, çıraklık, görevbaşı, yeterlilik kursları, gelişim kursları vb. mesleki eğitim türleri değil aynı zamanda anaokulundan yükseköğretimin sonuna kadar devam eden kurumsal eğitim türlerini de dikkate almak önemlidir.

Galloway ve Brown (2002)'a göre bu bağlamda üniversiteler, çalışma yaşamının gereklerine uygun işgücünü yetiştirme görevi üstlendikleri için genç neslin bu süreçte başarılı girişimciler olmaları amacıyla gerekli bilgi, yetenek, kaynak ve tecrübe kazanmalarına odaklı bir eğitim geliştirmeye yönelmişlerdir ki bu görevi üniversiteler ve özellikle de yönetim eğitimi veren bölümler üstlenmişlerdir.

Eren (2019)'e göre girişimcilik becerilerinin eğitimle geliştirilebileceğine dair çok sayıda araştırma bulgusu vardır. Buradan hareketle, eğitimin girişimcilikteki önemini girişimcilik eğitiminin verilmesi, girişimciliğin geliştirilmesinde son yıllarda girişimcilerin eğitim seviyesinin yüksek oluşu belirlemektedir. Bu sebeple girişimciliğin sadece girişimcilik güdümlü eğitim değil kurumsal eğitim (ilkokul, ortaokul, lise ve yüksek eğitim) üzerinde de olumlu etkisi bulunmaktadır.

2.4. Yaşam Boyu Öğrenme

Karabacak (2019)'a göre eğitimin yaşam boyu devam eden bir süreç oluşu her zaman dile getirilen bir konudur. Hayat boyu öğrenme ise, eğitimin bu anlamdaki sürecinin yerine getirilmesine katkı sağlayan bir kavramdır. Okul sistemi içinde meydana gelen eğitim/öğrenme biçimlerini içermekle bunların ötesinde, okul sistemi için belirlenen mekân ve yaş sınırlamalarına bağlı kalmadan hayatın her anında ve alanında ortaya çıkan eğitim/öğrenme faaliyetlerini açıklayan bir kavramdır. Coşkun ve Demirel (2012)'e göre günümüzde insanlar sürekli bir öğrenme gereksinimi içindedirler. Bunun sebepleri arasında günümüzde insan ömrünün uzaması; bilimde, teknolojiye ve kültürde yaşanan hızlı değişimler ve bilgidaki değişimin sürekli ve hızlı oluşu gösterilebilir. Bu gereksinimlerden ötürü günümüzde eğitimin insan yaşamının belirli dönemleriyle sınırlı oluşu düşünülemez hale gelmiştir. Üst düzeyde gelişmiş ülkelerin bile benimsedikleri eğitim sistemlerini devamlı geliştirme ve eğitimde kaliteyi artırmaya yönelik arayışları “yaşam boyu öğrenme” kavramının ortaya atılmasına yol açmıştır ki hayat boyu öğrenme bireylere ihtiyaçları olan beceri ve bilgileri yaşları ne olursa olsun öğrenebilmelerine olanak sağlar.

Karabacak (2019)'a göre hayat boyu öğrenmenin ilk kez ne zaman dünya gündemine geldiği konusunda farklı görüşler olmasına rağmen kimi görüşler hayat

boyu öğrenmenin insanlık tarihi kadar eski olduğunu (Bosco, 2007), kimi görüşler (Jarvis, 2004) ise yakın tarihte dünya gündemine girdiğini belirtmektedir. Farklı görüşlere rağmen bu alandaki çalışmalar hayat için öğrenme felsefesinin fikir babası olarak halk okullarının öncüsü olan Danimarkalı filozof N.F.S. Grundtvig olduğunu göstermekte olup Peter (2008)'a göre dünyada ilk kez hayat boyu öğrenme kavramının 1929 yılında Basel Yeaxlee tarafından ileri sürüldüğü bilinmekte ve Yeaxlee (1920)'ye göre ise hayat boyu eğitimin yeni bir kavram olmadığı belirtilmiştir (Akt: Karabacak, 2019, s. 167). Çağdaş toplumun değişen sosyal koşulları hayat boyu öğrenme fikrinin daha geniş kabulü için ivme sağlamış, son yıllarda bu fikir önemli sayıda yayınlara güçlenmiş ve daha çok sayıda araştırma bu konuya ayrılmıştır. Unesco ve Avrupa Birliği gibi kuruluşlar da hayat boyu öğrenmeyi benimsemişler ve böylece bu kavram siyasi arenaya girmiştir. Karabacak (2019)'a göre hayat boyu öğrenmeye ilişkin yirminci yüzyılın son çeyreğine kadar mesleki eğitim içerisinde veya seferberlikler şeklinde gerçekleştirileceğine yönelik birçok örnek verilebileceği ve Türkiye'de cumhuriyetin ilanından sonra gerçekleştirilen okuma yazma seferberliğinin bu konuda verilebilecek en iyi örneklerden biri olabileceği belirtilmektedir. Ancak "Hayat Boyu Öğrenme" kavramının tam olarak dünya gündemine Paul Lengrand'ın "Hayat Boyu Öğrenmeye Giriş" adlı bildirisini 1970'te UNESCO Konferansı'nda sunmasıyla girdiği söylenebilir. İngilizce "life long learning" olarak ifade edilen kavramın, Türkçe çevirilerinde "yaşam boyu öğrenme" veya "hayat boyu öğrenme" şeklinde temelde aynı anlama sahip iki farklı şekilde ifade edildiği, Türkiye Cumhuriyeti Devleti'ndeki resmi makamlarına verilen isimler ve resmi kaynaklardaki ifadeler dikkate alındığında (Türkiye'de Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü'nün var olması ve Hayat Boyu Öğrenme Kurumları Yönetmeliği'nin bulunmasından dolayı) ise kavramın "hayat boyu öğrenme" olarak ifade edildiği belirtilmektedir.

2.4.1. Hayat Boyu Öğrenmenin Tanımı, Amacı ve Kapsamı

Coşkun ve Demirel (2012)'e göre yaşam boyu öğrenme, öğrenme olanaklarının yaşamın bütününe yayılmasını vurgulayan ve bireyin potansiyel ve yeterliklerinin hayatı süresince geliştirildiği devamlı bir süreç olarak düşünüldüğünde yaşam boyu öğrenme sosyalleşme, etkin vatandaşlık, kişisel gelişim, rekabet gücü ve istihdamı arttırmaktadır. Yaşam boyu öğrenme, "bilgi,

beceri ve yeterlikleri iletme amacıyla kişisel, sivil, sosyal ve iş ile ilgili perspektiflerden yaşam boyunca yürütülen faaliyetler” olarak tanımlanabilir.

Turan (2005)’ a göre farklı çevrelerde gerek formal eğitim sistemi içinde gerek dışında gerçekleşebilen yaşam boyu öğrenme bilgisayar okuryazarlığı gibi temel becerilerin kazanılması, bilgiye ve insana yapılan yatırımın artması gibi temel becerilerin kazanılmasının desteklenmesi ve yenilik için olanakların genişletilmesi ile öğrenmenin esnek formlarını da içinde barındırır. Yaşam boyu öğrenmede amaç bireylerin farklı öğrenme yaşantılarına ve yüksek kaliteli öğrenme olanaklarına eşit ve açık şekilde ulaşabilmeleri olup eğitim sistemi bu amaca ulaşmada anahtar role sahiptir.

MEB tarafından hazırlanan Türkiye Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi MEB (2019)’ nde hayat boyu öğrenme, *“kişisel, toplumsal, sosyal ve istihdam ile ilişkili bir yaklaşımla bireyin, bilgi, beceri, ilgi ve yeterliliklerini geliştirmek amacıyla hayatı boyunca katıldığı her türlü öğrenme etkinlikleri”* olarak tanımlanırken; bu belgede hayat boyu öğrenmenin amacının bireylerin bilgi toplumuna uyum sağlamaları ve bu toplumda yaşamlarını daha iyi kontrol edebilmeleri için sosyal ve ekonomik yaşamın tüm evrelerine etkin bir şekilde katılımlarına imkân vermek olduğu da belirtilmiştir (Coşkun & Demirel, 2012, s. 109).

Karabacak (2019) hayat boyu öğrenme ile ilgili yapılan farklı tanımları belirtmiştir. Gündoğan (2003) hayat boyu öğrenmenin, bireylerin kendini bildiği andan itibaren yaşamın son bulmasına kadar gerçekleşen bir süreç olduğunu ve beşikten mezara kadar öğrenme faaliyetlerini içerdiğini; Yıldırım (2009) bireyin hayatı boyunca devam eden tüm öğrenme süreçlerini içerdiğini; Avrupa Birliği Komisyonu (2002), bireyin hayatı süresince beceri, yeterlik ve bilgilerini mesleki ya da kişisel anlamda geliştirmeyi amaç edinen etkinliklerin tamamını kapsadığını; Ersoy ve Yılmaz (2009) kişisel ve sosyolojik bakımdan beceri ve bilgi geliştirmeyi hedefleyen doğumdan ölüme kadar süren öğrenme faaliyetlerinin tümü olduğunu; Demirel (2009) bireylerin yaşamları süresince edindikleri bilgi ve becerileri geliştirdikleri devam eden bir süreç olduğunu; Miser (1999) hayat boyu eğitimin üç temel kabule dayandığını, birinci kabulün eğitimin okulla sınırlı olmamasını; ikinci kabulün bireylerin okulda aldıkları eğitimden sonra da eğitim olanaklarına sahip

olması gerektiğini; üçüncü kabulün ise bunların halkın eğitilmesiyle sağlanabileceğini; Sönmez (2007) ise hayat boyu öğrenmenin, bireyin kendini geliştirmesi için her tür öğrenme ortamlarından faydalanarak tutum, beceri, alışkanlık ve bilgi kazanmasını öngören bir anlayışın ifadesi olduğunu belirtmişlerdir (Akt: Karabacak, 2019, s. 168).

Samancı ve Ocakçı (2017)'ya göre örgün eğitimde yaş ve mekân sınırı vardır. Bu sınırlamalara bağlı kalınmadan her türlü bilginin, becerinin, tutumun ve davranışların eğitim yoluyla kazandırılması hayat boyu öğrenme ile gerçekleşir. Jarvis (2004)' e göre hayat boyu eğitim, her kurumsallaşmış öğrenme fırsatı, hümanist anlayışa sahip olan, katılımcının hayatındaki herhangi bir aşamada meydana gelebilecek gelişimine yöneliktir ve bu gelişim bilgi, beceri, tutumlar, değerler, duygular, inançlar ve duyguları kapsar. Dewey'e göre, biri okulu bırakınca eğitimin bitmeyeceğini söylemek yaygın olup okul organizasyonunun amacı, gelişmeyi sağlayan güçleri düzenleyerek eğitimin devamını sağlamaktır (Akt: Bender, 2005, s. 13). Hayatın kendisinden öğrenme ve bütün herkesin yaşama sürecinde öğrenebileceğini ifade eden hayat şartlarını oluşturmaya eğilimin en güzel okullaşma ürünü olduğunu belirtmektedir. Berberoğlu (2010)' na göre yaşam boyu öğrenme bireyin sahip olduğu potansiyel ve yeterlilikleri yaşamı süresince geliştirebilmesini sağlayan sürekli bir süreç olmakla birlikte öğrenme ise açık bir tutumdur. Başka bir ifade ile, birey merak ve kişisel güdülerinden yola çıkarak yeni bilgiler aramaya karşı isteklidir. Başka bir deyişle, birey hem değişmeye açıktır hem de isteklidir. Yaşam boyu öğrenme bir yandan bireye esneklik ve adaptasyon sağlarken diğer yandan bireyi etkin kılarak gerek toplumda gerek iş dünyasında süregelen yeniliklere katılmalarını sağlar.

Sweeting (2000)' e göre, yaşam boyu öğrenme tanımları kişi, zaman ve yere göre değişmesine rağmen bütün tanımlarda bazı ortak noktalar vardır. Bu ortak noktalar şunlardır (Demirel & Döş, 2019, s. 313):

- Öğrenmenin okul öncesi yıllarda başlayıp emeklilik yıllarına kadar devam etmesi
- Hem resmi hem de resmi olmayan eğitim süreçlerini kapsaması
- Geleceğin bilgi toplumunun koşulu oluşu
- Sosyal değişimlere uyum sağlamada gerekli oluşu

- Bireylerin cinsiyet, yaş ve statülerine bakılmaksızın evrensel öğrenme fırsatlarından yararlanması gerektiği
- Eğitim kurumları dışında gerçekleşen öğrenmenin önemini kabul etmesi
- İnsanların bilgiyi bulmada, geliştirmede, bağımsız ve aktif kullanmada beceri edinmelerine yardımcı olması
- Özerk öğrenme konusunda insanları motive etmesi
- Bireylerin yaşam boyu bilgi edinmesini ya da sınırsız öğrenmelerini desteklemesidir.

MEB (2009)'e göre hayat boyu öğrenmede amaç, bireylerin bulundukları bilgi toplumuna ayak uydurmaları ve hayatlarını daha iyi kontrol edebilmelerinde hem ekonomik hem de sosyal yaşamın tüm basamaklarına aktif katılmalarıdır. Hayat boyu öğrenme bireylerin kendilerini geliştirmesinde hem örgün hem de yaygın eğitimi merkeze alır. Yüksek Planlama Kurulu (2014)' na göre, okullarla sınırlandırılmayan; iş ve ev gibi yaşamın her alanında gerçekleşebilen, öğrenenin yaşına, ekonomik, sosyal statüsüne ve hangi seviyede eğitim aldıklarına bakılmaksızın, herhangi bir engelle karşılaşmadan eğitimin devam edebileceğini ortaya koyan bir kavramdır. Başka bir deyişle, örgün eğitime devam eden etmeyen, bitirmiş veya bitirmemiş, çalışma hayatı içerisinde olan veya olmayan bireylerin yeterliklerini ve yetersizliklerini keşfetmesini sağlamak, bireylerin yetersizliklerini gidermesine veya yeterli olduğu bir konuda bilgi ve becerilerini daha ileri seviyeye taşımasına örgün, yaygın veya diğer her türlü eğitim imkânı ile fırsat verir. Hayat boyu devam eden eğitim sürecinde bireyler, hem önceden belirlenmiş bir program çerçevesinde planlı öğrenmeler hem de bir programa bağlı olmadan plansız bir şekilde geliş güzel öğrenmeler gerçekleştirebilirler, yani hayat boyu öğrenme eğitimin formal ve informal olma özelliğinin her ikisini de bünyesinde barındırır. Avrupa Birliği Komisyonu (2000)' nda öğrenme etkinlikleri örgün (formal), yaygın (non-formal) ya da doğal (informal) olmak üzere üçe ayrılmıştır. *Örgün eğitimle* öğrenme (formal learning), eğitim ve öğretim kurumlarında gerçekleştirilen geçerli bir diploma ve nitelikler kazandıran eğitimi; *yaygın eğitimle* öğrenme (non-formal learning), genel eğitim ve öğretim sistemi ile yapılan ama sonucunda resmi bir sertifika kazandırmayabilen eğitim ifade edilmektedir. Yaygın eğitim ise iş yerinde ve sivil toplum örgütlerinin ve grupların etkinlikleri vasıtasıyla verilebilirken örgün eğitimi tamamlayacak şekilde yapılan sanat, müzik ve spor dersleri veya sınavlara

hazırlığa yönelik özel dersler şeklinde de gerçekleştirilebilir. *Doğal öğrenme* (informal öğrenme) ise günlük yaşam içindeki öğrenme olup istem dışı öğrenmeyi de içinde barındırır ki bu özelliği de örgün ve yaygın eğitimden farklıdır.

Bireylerin okulda öğrendikleri bilgileri yaşamları boyunca kullanacaklarını beklemek mümkün olmayan bir düşüncedir. Karabacak (2019)'a göre bireylerin okullarda öğrendikleri bilgilerin de bilgi ve teknolojiye yaşanan gelişmeler sonucunda yıllar içerisinde değişime uğraması, çeşitlenmesi ve gelişmesi kaçınılmazdır. 2000'li yıllardan önce mezun olan öğretmenler internet, akıllı tahta, projeksiyon makinası, bilgisayar ve bilgisayar programları konusunda eğitim almadan mezun olmuşlar, günümüzde de bu teknolojiler eğitimin olmazsa olmazları arasında yer aldığı için öğretmenlerin bu teknolojileri mesleklerini icra ederken öğrenmeleri bir zorunluluk halini almıştır. Hayat boyu öğrenme sadece mesleki gelişimle ilgili bir kavram olmamakla birlikte aynı zamanda bireylerin mesleklerini yerine getirirken farklı bir alanda kendilerini geliştirmek istemeleri durumunda bireylerin kişisel gelişimlerini de sağlar. Türkiye'de yaygın eğitim kurumları, belediyeler, birçok resmi ve özel sektördeki kurum ve kuruluşlar veya sivil toplum örgütleri tarafından düzenlenen programlar aracılığı ile verilen kişisel gelişim ve eğitimler hayat boyu öğrenmenin kapsamında değerlendirilebilir.

Karabacak (2019)'a göre 2003 yılında Dünya Bankası (World Bank), hayat boyu öğrenmenin özelliklerini geleneksel öğrenmenin özelliği ile karşılaştırmış ve ikisi arasındaki farkı ortaya çıkarmıştır. Dünya Bankası'nın yapmış olduğu karşılaştırma Tablo 2.2' de verilmiştir.

Tablo 2.2: Geleneksel Öğrenme ve Hayat Boyu Öğrenmenin Karşılaştırılması

	Geleneksel Öğrenme	Hayat Boyu Öğrenme
1	Bilginin kaynağı öğretmendir.	Öğreten, öğrenene bilgi kaynaklarına ulaşmada rehberdir.
2	Öğrenenler bilgiyi öğretenden alır.	İnsanlar yaparak öğrenir.
3	Öğrenenler kendi kendilerine çalışarak öğrenirler.	İnsanlar birbirlerinden ve grup içerisinde öğrenirler.
4	Bütün öğrenenler aynı şeyi yaparlar. Öğrenenler bir dizi beceriye bütünüyle sahip oluncaya kadar, testlere tabi tutulurlar. Başarılı olmadan bir sonraki öğrenmelere geçmelerine izin verilmez.	Eğitmenler/öğretenler bireyselleştirilmiş öğrenme planları geliştirirler.
5	Öğretenler başlangıçta eğitim alırlar daha sonraki eğitimlerine hizmet içi eğitimler şeklinde devam ederler.	Eğitmenler/öğretenler hayat boyu öğrenen konumundadır. Başlangıçtaki almış oldukları eğitim ile mesleki gelişime yönelik uzmanlık eğitimi birbiri ile ilişkilendirilir.
6	İyi öğrenenler (başarılı olanlar) belirlenir ve ileri eğitimleri için onlara imkanlar tanınır.	İnsanlar hayat boyu öğrenme fırsatlarına erişim imkanına sahiptir.

Kaynak: K. Karabacak, (2019). *Hayat Boyu Öğrenme*. A. Arslan (Ed.), Eğitimde Güncel Konular ve Yeni Yaklaşımlar içinde (167-192). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Tablo 2.2’ de belirtildiği gibi, hayat boyu öğrenme bireylerin bir eğitim ortamında olsun olmasın, grupça veya bireysel olarak yaş, zaman ve mekân bağı sınırlamalar olsun veya olmasın kendini mesleki ve kişisel olarak yetiştirmesine ve geliştirmesine son nefesine kadar fırsat verir. Hayat boyu öğrenmede öğreten bilginin kaynağı değil, öğrenenin bilginin kaynağına ulaşmasında rehberlik eden kişi iken öğrenen ise, öğretenin rehberliğinde bilgiye kendisi ulaşan kişidir. Öğrenen bilgiyi yaparak yaşayarak öğrenir ve öğrenmenin, gruplar halinde, grup içerisindeki bireylerin birbirleri ile etkileşime geçmesi ile gerçekleştiği hayat boyu öğrenmede bireyler birbirlerinden öğrenirler. Bu öğrenme türünde öğrenenler için bireyselleştirilmiş öğretim planları oluşturularak bireylerin veya aynı seviyede olan grup üyelerinin kendi ilgi, istek ve kabiliyetleri doğrultusunda ve öğrenme hızlarında öğrenmeleri sağlanarak herkesin kendi hızında öğrenmesi gerçekleştirilir. Bu sayede ileri seviyede olanlar geri durumda olanları beklemek zorunda kalmaz veya tam tersi geri durumda olanlar ileri durumda olanlara yetişme çabası içerisinde girmezler. Kısaca, hayat boyu öğrenmede herkes yaşamları süresince eğitim alma imkanına sahiptir. Başka bir deyişle, Demirel (2017)’e göre ise herkese ihtiyaç duyduğu eğitimi, ihtiyaç duyulan zamanda ve olanaklarına uygun yerde vermeyi hayat boyu öğrenme ilkesiyle şekillendirilen eğitim amaçlanır.

Coşkun ve Demirel (2012)’e göre yaşam boyu öğrenmede bireylerde bulunması gereken temel beceri ve özellikler de vardır. Yaşam boyu öğrenenler öğrenebilecekleri inancına sahip, kendilerine güvenleri tam, yanlış yapmaktan

korkmayan, öğrenme için hevesli, öğrenmekten zevk alabilen, sürekli öğrenme arzusuna sahip, kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu alabilen, öğrenmeyi öğrenmeyi ilke edinen, kavrayarak okuyan, temel sayı becerilerine sahip sözlü olduğu kadar yazılı iletişim becerilerine de sahip, bilgi teknolojilerine vakıf olan kişilerdir. Etkili öğrenmeyi sağlayabilmek için bu kişiler kendini geliştirebilme ile üst düzey düşünme becerilerini (eleştirel düşünebilme ve problem çözme vb. gibi) etkin şekilde kullanırlarken, bu bireylerin sahip oldukları duyuşsal ve bilişsel özelliklerinde sebat, öğrenmeyi düzenleme, güdülenme ve merak gibi faktörlerin etkili olduğu görülmektedir. Slavin (1994)' e göre *güdülenme*, bireyin öğrenme ile ilgili herhangi bir sürece katılımının sağlanmasında gerekli olan istek ve gereksinimlerin davranışa dönüşmesi ve kanalize edilmesi olarak ifade edilirken güdülenme öğrenme devamlılığının sağlanmasında büyük role sahiptir. Yaşam boyu öğrenme eğilimli bireyler öğrenme konusunda kararlıdır; çünkü öğrenme, kişinin ne kadar motive olduğuyla ilgili olduğu kadar bu motivasyonun sürdürülebilir olmasına ve farklı şekillerde devam edebilmesiyle de bağlantılıdır. Güdülenen öğrencilerin karşısına engeller çıktığında bir görevi tamamlama konusunda ısrarcı davranmalarının sebebi Schunk ve Pintrich (2002)'e göre başarının anında elde edilmez ve öğrenme durumlarının pek çoğunun zaman alıcı oluşudur. Coşkun ve Demirel (2012)'e göre sebat, *“öğrenme eyleminde her türlü engel, umutsuzluk ya da çelişkili durumlar karşısında hedefi elde etme başarısına odaklanabilme, bunu sürdürme direncini gösterebilme”* olarak tanımlanırken merak ise, *“genel olarak bilgiyi edinmeye olan ihtiyaç ya da arzu”* olarak tanımlanır. Öğrenmeyi düzenleme ise, *“öğrenen kişinin kazandığı bilgi ve becerileri kendi düşünce ve davranışlarıyla kontrol edebilmesi”* olarak ifade edilir. Kendi kendini yöneten bireylerin kendine has tavırları, özellikleri ve becerileri vardır. Bireyin kendi öğrenmesinin sorumluluğunu alması, problemleri zorlayıcılar olarak görmesi, öğrenme ve değişime olan arzusu tavırları kapsar. Motive olması, bağımsız oluşu, öz-disiplin ve kendine güveninin oluşu özellikleri oluşturur. Çalışma becerileri ve zaman yönetimi ise becerileri oluşturur.

Parkinson (1999)'a göre öğrenme arzusu içten gelmek zorunda olmasına rağmen, enstitüler bu arzuyu geliştirmeye yardım edebilir. *Beklentileri iletme, öğrenciden öğrenmesinin sorumluluğunu almasını bekleme, sınıfın dışında öğrenme fırsatları sunma, öğrencilerin motivasyonunu sağlama ve öğrenciye nasıl*

öğreneceğini öğretme gibi stratejileri kullanarak yardım edebilirler. Bu stratejiler, bireyin yaşam boyu öğrenmesini destekleyen aktivitelerdir. Bunlar:

Beklentileri iletme: Bir kurumun ilk olarak yapması gereken şeylerden biri, yaşam boyu öğrenme ile ilgili beklentileri iletmektir.

Öğrenciden öğrenmesinin sorumluluğunu almasını bekleme: a) Öğrencilerin kendi eğitimlerini etkili bir şekilde yönetmeleri beklenir. Öğrencilerin planları ve belirli eğitimsel amaçları vardır. b) Öğrencilerin aktif öğrenme yöntemleri kullanmaları beklenir. c) Tasarım problemlerine öğrencileri katma d) Öğrencileri araştırmaya katma. Araştırma ise, katılımcının yeni bilgiyi bulmasını ya da geliştirmesini gerektiren aktivitedir.

Sınıfın dışında öğrenme fırsatları sunma: a) Sınıf alıştırmaları, öğrencinin konularla ilgili kendi öğrenmesini geleneksel ders içeriği dışında öğrenmesini sağlar. Sadece öğrencinin sınıf dışında öğrenmeye maruz kalmasını ve öğrenmesinin sorumluluğunu almasını sağlamaz, aynı zamanda aynı ödev takım becerilerini uygulamak için kullanılabilir. Mühendislik gerekliliklerini problemlere uygulamak, yazılı ve sözlü iletişim becerilerini pratik etme fırsatı sunar. b) Öğrenciyi kendini değerlendirmesi konusunda cesaretlendirir. Zaman zaman kendi öğrenmesini yansıtır, güçlü ve zayıf yönlerini belirler, zayıflıklarına yönelir. c) Yaşam boyu öğrenme üzerine kendini değerlendirir. “Eğitimimi yönetmede aktif miyim?”, “Öğrenme kapasitemi geliştiriyor muyum?”, “Araştırmaya katıldım mı?” gibi sorular sorar.

Öğrencilerin motivasyonunu sağlama: a) Portfolyo (performans dosyası) b) Örnekler ve rol modeller. Öğrenmeyi sevdiğini gösteren ve yaşam boyu öğrenmeye katılan bir akıl hocasının öğrenci tavırları ve alışkanlıkları üzerine güçlü bir etkisi olabilir. c) Yetkinlik bazlı notlandırma. Öğrencilerin notlara değil öğrenmeye odaklanmasını sağlar. d) Öğrenme hevesi. En büyük motivasyon öğrenmenin kendisidir. Dışsal alanlardan içsel alanlara geçiş yapabilirse yaşam boyu öğrenmenin temelleri atılabilir.

Öğrenciye nasıl öğreneceğini öğretme: Bireylerin daha iyi nasıl öğrenebilecekleri sorusuna cevap arar (Parkinson, 1999, s. 16-20).

2.4.2. Türkiye’de Hayat Boyu Öğrenme

Karabacak (2019)’a göre Türkiye gündemine hayat boyu öğrenme kavramı Türkiye’nin de aralarında bulunduğu OECD ülkelerinin 14 Aralık 1960’ ta yapılan toplantıda alınan kararlar ile diğer dünya ülkeleri ile aynı dönemde girdiği; ancak hayat boyu öğrenmeye Türkiye’de 2000’li yıllarda ağırlık verildiği söylenebilir. Özellikle 23-24 Mart 2000 tarihleri arasında gerçekleştirilen Lizbon Zirvesi’nde belirlenen 2000-2010 hedefleri doğrultusunda Türkiye’nin Avrupa Birliği’ne entegrasyon süreci ile ilgili olarak hayat boyu öğrenme üzerine çalışmalar yapılmaya başlandığı; 1999 yılında yükseköğretimde kaliteyi arttırmaya yönelik başlatılan Bologna süreci ilerledikçe hayat boyu öğrenmenin yükseköğretim yeterlikleri içerisinde yerini aldığı görülmektedir. Hayat boyu öğrenmeye ilerleyen yıllarda ayrı bir önem verilmiş ve hayat boyu öğrenmeye ilişkin Avrupa Birliği içerisinde bir yeterlikler çerçevesi oluşturulmuştur. Ayrıca, üye ve aday ülkelere hem hayat boyu öğrenme hem de yükseköğretime ilişkin yeterlikler çerçevesine uygun olarak kendi ulusal yeterliklerini oluşturmaları istenmiştir. 2000 yılından beri Türkiye gerek yükseköğretime gerekse hayat boyu öğrenmeye ilişkin gerçekleştirmiş olduğu kaliteyi arttırmaya yönelik çalışmalarını Avrupa Birliği ile paralel olarak götürmeye çalışmaktadır. 2001 yılında 8. Kalkınma Planı çerçevesinde oldukça kapsamlı bir şekilde “Hayat Boyu Eğitim veya Örgün Olmayan Eğitim Özel İhtisas Komisyonu Raporu” hazırlanmış olup önemli bir çalışma niteliği taşımaktadır. Bu raporda yaşam boyu öğrenme kavramı tanımlanarak kapsamı, ilkeleri, amaçları ortaya konulmuştur. Türkiye Cumhuriyeti ile Avrupa Birliği arasında Türkiye’nin Avrupa Birliği programlarına katılması ile ilgili genel ilkeleri belirleyen çerçeve anlaşma 26 Şubat 2002’ de imzalanmış olup imzalanan çerçeve anlaşma aynı yıl içinde kanunlaşmış; böylece Türkiye’nin Avrupa Birliği programlarından yararlanma süreci başlamıştır. Bu sayede, Türkiye 2000-2006 döneminde uygulamada olan Sokrates, Leonardo da Vinci ve Gençlik Programları döneminde (2004 yılında) programlara dahil olmuştur. Günümüzde de Avrupa Birliği programları sayesinde katılımcılara hem ulusal hem de uluslararası boyutta yaşam boyu öğrenme fırsatları sunulmaktadır.

Hayat boyu öğrenmeye yönelik Türkiye’de çeşitli kurum ve kuruluşlar da oluşturulmuştur. 2003 yılında 4968 sayılı kanun ile kurulan *Avrupa Birliği Eğitim ve Gençlik Programları Başkanlığı* (Türk Ulusal Ajansı)’nın amacı, Avrupa

Birliği'ne ait yürütülen hem eğitim hem de gençlik programlarının Türkiye çapında duyurulması; programlara katılım çalışmalarının yürütülmesi, koordine edilmesi, izlenmesi ve Avrupa Komisyonu'na rapor olarak sunulması; programlarla ilgili olarak Avrupa Komisyonu ile çeşitli görüşmelerin gerçekleştirilmesi ve uygulama sözleşmesinin imzalatılmasıdır (RG, 2003, Madde 68). Ulusal Ajans ile aynı dönemde Devlet Planlama Teşkilatı Müsteşarlığı'na bağlı olarak *Avrupa Birliği ve Gençlik Programları Yürütme ve İzleme Komitesi* oluşturulmuştur. Kurulma amacı; programların uygulanması, ilgili politikaların oluşturulması, izlenmesi ve değerlendirilmesidir (RG, 2003, Madde 66-68). Ayrıca, *Mesleki Yeterlikler Kurumu* 2006 yılının Ekim ayında kurulmuş olup kurumun amacı; ulusal yeterliklerin esaslarını belirlemek, denetlemek, değerlendirmede bulunmak, belgelendirme faaliyetlerini yürütmek, ulusal yeterlik sistemini kurmak, işletmek ve ulusal yeterlik erevesi ile ilgili hususları düzenlemektir (RG, 2006, Madde 68).

Karabacak (2019)'a göre Millî Eğitim Bakanlığınca 13-17 Kasım 2006 tarihleri arasında 17. Millî Eğitim şrası organize edilmiştir. Bu şra'da hayat boyu öğrenmeye önemli bir yer ayrılmış ve şranın sonuç bildirgesinde *Küreselleşme ve Avrupa Birliği Sürecinde Türk Eğitim Sistemi* başlığı altında yaşam boyu öğrenme eğitimde nitelik ve hareketlilik konularına ilişkin önemli tavsiyelerde bulunulmuştur. Dokuzuncu Kalkınma Planı erevesinde *2009-2013 Hayat Boyu ğrenme Strateji Belgesi* hazırlanarak 2009 yılında uygulamaya konulmuş olup bu strateji belgesinde okul öncesinden yaşlıların eğitimine kadar eğitim ile ilişkili farklı konuları içeren 16 öncelik ve 68 tedbire yer verilmiştir. Tedbirlerden ve önceliklerden meydana gelen etkinlikler konu ile alakalı kuruluş ve kurumlar tarafından uygulanmış, uygulamaların kontrolleri altı aylık dönemler halinde yapılmıştır. *2009-2013 Hayat Boyu ğrenme Strateji Belgesi* döneminin sona ermesi sonucunda Yüksek Planlama Kurulunca kabul edilen ve 16 Temmuz 2017 tarihli 29062 sayılı resmî gazetede yayımlanan 2014-2018 döneminin içine alan Hayat Boyu ğrenme Strateji Belgesi ve Eylem Planı uygulamaya geçmiş (RG, 2014) ve bu belgede, 2009-2013 dönemi Hayat Boyu ğrenme Stratejisi Belgesiyle oluşturulmaya başlanan, toplum ihtiyaç ve beklentilerini karşılayabilecek yaşam boyu öğrenme sisteminin hem ulusal hem de uluslararası yaklaşımlara göre sistemli bir yapıya kavuşturulması hedeflenmiştir (RG, 2016). Brüksel Hayat Boyu

Öğrenme Memorandumu'nda yer alan stratejilere paralel olarak 6 öncelik belirlenmiştir. Bu öncelikler:

- Toplumda hayat boyu öğrenme kültürü ve farkındalığının oluşturulması,
- Hayat boyu öğrenme ile ilgili fırsatların ve sunumun artırılması,
- Hayat boyu öğrenme fırsatlarının erişilebilir olması,
- Hayat boyu süreç rehberlik ve danışmanlık sisteminin geliştirilmesi,
- Öncelikli öğrenmelerin tanımlanması sisteminin geliştirilmesi,
- Hayat boyu öğrenme, izleme ve değerlendirme sisteminin geliştirilmesidir.

Karabacak (2019)'a göre bütün öncelikler önemlidir, ancak Avrupa Birliği yeterlik çerçevesi dikkate alınarak *önceki öğrenmelerin tanınması* konusunun öncelikler arasına alınması önemli bir yaklaşım olup bu yaklaşım, önceden sahip olunan yeterliklerin bireylerin üst öğrenime devam etmesini sağlayabilecek şekilde değerlendirilmesinin önünü açar ki bu sayede hayat boyu öğrenme ile elde edilen yeterlikler üst öğrenime devam etmek için kabul edilebilir hale getirilir. Bu sebeple gerek Avrupa Birliği sınırları içinde gerek Türkiye'de hayat boyu öğrenmeyi oldukça etkili hale getirebilecek bir çalışmadır. Ayrıca, 11 Nisan 2018'de Millî Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme Kurumları Yönetmeliği 30388 sayılı Resmî Gazete'de yayımlandıktan sonra Millî Eğitim Bakanlığı Yaygın Eğitim Kurumları Yönetmeliği'nin kaldırılması sonucunda yaygın eğitim kavramı hayat boyu öğrenme kavramının içine alınmıştır.

2.4.3. Hayat Boyu Öğrenme Türkiye Yeterlikler Çerçevesi

RG (2016)'ye göre Avrupa Yeterlikler Çerçevesi (AYÇ) ile uyumlu olacak şekilde tasarlanan Türkiye Yeterlikler Çerçevesi (TYÇ), ilk, orta ve yükseköğretimi içine alan mesleki, genel ve akademik eğitim ve öğretim programları ve diğer öğrenme yollarıyla kazanılan tüm yeterlik esaslarını belirleyen ulusal yeterlikler çerçevesi olmakla birlikte TYÇ, ülkemizde eğitim ve öğretim sistemi içerisinde öğrenme ortamlarının bütününde çeşitli seviyelerde kazanılan kalite güvencesi sağlanan tüm yeterlilikleri kapsamaktadır. 2008/C 111/01 sayılı Tavsiye Kararı (2008)'na göre Avrupa Yeterlikler Çerçevesinde, yeterlilik “*yetkili bir otorite tarafından bireyin öğrenme kazanımlarını belirli ölçütlere göre edindiğinin bir*

değerlendirme ve geçerlilik kazandırma (doğrulama) sürecinin sonunda tanınması halinde elde edilen resmi çıktı” olarak tanımlanırken TYÇ Yönetmeliği (Madde 3, s. 9)’ne göre Türkiye Yeterlikler Çerçevesinde, yeterlilik ise “*sorumlu kurum tarafından bireyin öğrenme kazanımlarını belirli ölçütlere göre edindiğinin bir değerlendirme ve geçerlilik kazandırma sürecinin sonunda tanınması halinde elde edilen resmî belge”* olarak tanımlanmaktadır. TYÇ’de yapılan tanım ile AYÇ’de yapılan tanım birbiriyle uyumludur. RG (2016)’ye göre TYÇ’de bulunacak yeterliliklerin öğrenme kazanımları yaklaşımı temele alınarak hazırlanıp bir değerlendirme ve geçerlilik kazandırma süreci neticesinde tanınması gerektiğini ve TYÇ’ nin buna göre planlandığını göstermektedir. Karabacak (2019)’a göre Avrupa Birliği Yeterlikler Çerçevesi, Yükseköğretim Kurumu (YÖK), Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) ve Mesleki Yeterlilik Kurumu (MYK) yetkililerinden ve iki uluslararası uzmandan oluşmakta ve Avrupa Birliği Yeterlikler Çerçevesi ile Türk Yeterlikler Çerçevesi’nin uyumunu sağlayacak referanslama komitesi ise 2013 yılında oluşturulmuştur. İleride Hayat Boyu Öğrenme için AYÇ başlığı altında verilmiş olan AYÇ ile TYÇ’ nin uyumunu sağlamak bu komitenin temel görevidir. Bu da Türkiye’ de elde edilen bir yeterliğin Avrupa ülkelerinde, Avrupa ülkelerinde kazanılan bir yeterliğin de Türkiye tarafından tanınabilmesini sağlar.

RG (2016, s. 16)’ye göre gerek ulusal gerekse uluslararası meslek standartları baz alınarak hem mesleki hem de teknik alanlarda ulusal yeterliliklerin esaslarının belirlenmesi; denetleme, ölçüp değerlendirme, belgelendirme ve sertifikalandırmaya yönelik etkinliklerin yürütülmesinde gerekli olan ulusal yeterlilik sisteminin kurulması, işletilmesi ve TYÇ ile alakalı çalışmaların yürütülmesinin sağlanması için kurulan Mesleki Yeterlik Kurumu (MYK), 2015 yılında Türkiye Yeterlilikler Çerçevesini oluşturmuştur. 2015/8213 sayılı bakanlar kurulu kararı ile TYÇ’ nin uygulanmasına yönelik usul ve esasları belirleyen bir yönetmelikte yükseköğretim de dahil bütün eğitim kademelerindeki yeterliklere ilişkin usul ve esaslara yer verilmiş olup Ulusal Yeterlikler Çerçevesi bütünsel bir yapı sunmaktadır ki bu yapıda bütün öğrenme ortamlarında kazanılan ve kalite güvencesi sağlanan yeterlikler tanımlanır, sınıflandırılır, yeterlikler arasında geçiş ilişkileri belirlenir ve hayat boyu öğrenme desteklenir.

TYÇ'nin temel hedefleri belirlenirken paydaşlarla toplantılar yapılmış, fikir alışverişi süreçleri, TYÇ konusunda pekçok politika ve strateji belgesinin incelenip değerlendirilmesi sonucunda eğitim-öğretim sistemi ile iş piyasasının özellikleri kadar gereksinimleri de belirlenerek diğer ülkelerin UYÇ geliştirirken kazandığı deneyimler ile ilgili detaylı incelemeler yapılmış ve bu yapılan incelemeler neticesinde TYÇ'nin temel aldığı hedefler belirlenmiştir. RG (2016)'ye göre bu hedefler:

- Yeterliliklerin tanımlanması, sınıflandırılması ve karşılaştırılmasına yönelik açık ve tutarlı bir yöntem belirlenmesi.
- Kalite güvencesi sağlanan genel, mesleki, akademik eğitim ve öğretim programları ve diğer öğrenme ortamlarında kazanılan tüm yeterlilikleri içine alan birbiriyle bağlantılı bir çerçeve sunulması.
- Örgün, yaygın ve serbest öğrenme ortamlarında bireye kazandırılan yeterliliklerin tanınmasını sağlayacak şekilde yeterlilik sisteminin devamlı iyileştirilmesi.
- Hem tanımlanmış ve ölçülebilir yeterliliklere sahip, istihdam edilebilir donanımda bireyler yetiştirilmesine hem de işsizliğin azaltılmasına katkı sağlanması.
- Yeterliliklerden sorumlu tutulan ilgili kurum ve kuruluşlar ile iş dünyası ve sosyal paydaşlar başta olmak üzere ilgili tüm tarafların kurumsal iş birliğinin geliştirilmesi.
- Diğer ülke yeterliliklerinin Türkiye'de, Türkiye'deki yeterliliklerin ise yurtdışında tanınmasında temel ölçütlerin oluşturulması ve böylelikle karşılaştırma işlevi görmesidir.

Temel hedefleri olan TYÇ, bazı temel esaslara da dayanmaktadır. RG (2016)'ye göre TYÇ oluşturulurken hem ulusal hem de uluslararası bağlamda araştırmalar yapıldıktan sonra TYÇ tasarlanırken dikkate alınması gereken ilkelerin belirlenmesi sonucunda TYÇ de bu ilkeler göz önünde bulundurularak hazırlanmıştır. TYÇ' nin temel esasları (RG, 2016):

- Kalite güvencesi sağlanan tüm yeterliliklerin öğrenme kazanımlarına dayalı olarak tanımlanan seviyeler aracılığıyla ulusal düzeyde sınıflandırılması.

- Yeterliliklerin şeffaf ve tanınır olmasının sağlanması.
- Yeterliliklerin kazanılması süreçlerine kolay erişim sağlanması.
- Yeterliliklerin kredilendirilmesi, kredilerin birleştirilmesi ve yeterlilikler arası geçiş yapılmasına imkân sağlanması.
- Yeterliliklerin öğrenme kazanımları baz alınarak hazırlanması.
- Önceki öğrenmelerin tanınırlığının sağlanması.
- Hayat boyu devam eden öğrenmenin desteklenmesi.
- Eğitim ile istihdam arasındaki ilişkinin güçlendirilmesi.
- Paydaşların katılım ve katkılarının sağlanması ve sorumlu kurumlar arasında etkili iş birliği gerçekleştirilmesi.
- Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi ile uyumunun sağlanması.
- Yeterlilikleri uluslararası kıyaslayabilmek için ortak kavramlar oluşturulması.
- Meslek kuruluşları ile diğer kurum ve kuruluşlar tarafından geliştirilen ve kalite güvencesi sağlanan yeterliliklerin tanınırlığının sağlanması.
- Bireylerin hareketliliğinin kolaylaştırılması.
- Kalite güvence sistemlerinin hazırlanması için temel oluşturulması.
- Anahtar yetkinliklerin kazandırılmasına hizmet etmesidir.

2.4.4. Avrupa Birliği ve Hayat Boyu Öğrenme

Güleç, Çelik ve Demirhan (2012)'a göre Hayat Boyu Öğrenme kavramı 1970'e kadar mesleki eğitime odaklı yetişkin eğitimi kapsamında yer almıştır. Bu kavram Paul Lengrand'ın *Hayat Boyu Öğrenmeye Giriş* adlı bildirisini Unesco Konferansı'nda sunması ile 1970 yılında dünya gündemine girdikten sonra 1972 yılında Unesco tarafından Uluslararası Eğitimi Geliştirme Komisyonu *Dünya Eğitiminin Bugünü ve Yarını* isimli raporunu yayınlamış ve bu raporda hayat boyu öğrenmenin önemi üzerinde durulmuştur. Hayat boyu öğrenme 1970'li yılların ortalarından itibaren pek gündemde olmamasına rağmen, 1980'lerde OECD ülkeleri, 1990'larda ise Avrupa Birliği'nin gündemine girmiştir. Hatta, Arslan (2019)'a göre 1996 yılı *Hayat Boyu Öğrenme Yılı* kabul edilmiştir. Hayat boyu öğrenme yılının üç temel amacı bulunmaktadır. Bunlar: Hayat boyu öğrenmeyi teşvik etmek, hayat boyu öğrenme kavramının anlam ve önemini açıklamak, hayat boyu öğrenmenin tüm Avrupa vatandaşları için olabilirliğini gözden geçirmektir.

2010 eğitim ve öğretim hedefleri, 2000 yılında Brüksel Memorandumu'nda ve Lizbon Zirvesi'nde belirlenmiştir ve bu doğrultuda hayat boyu öğrenmenin Avrupa Birliği'nin istihdam politikalarının planlanmasında önemi büyüktür.

Avrupa Komisyonu (2000)'na göre hayat boyu öğrenmenin tanımlanması ve yaygınlaştırılması gerektiği 2000 Brüksel Memorandumu'nda ifade edilmiş ve 6 temel stratejiye yer verildiği görülmüştür. Bu stratejiler (Avrupa Komisyonu, 2000, s. 4):

- Herkes için yeni temel beceriler oluşturulması,
- İnsan kaynaklarına yapılan yatırımın fazlalaştırılması,
- Eğitimde yenileşme ve yeni yönelimlerin geliştirilmesi,
- Eğitimin her türüne önem verilip belgelendirilmesi,
- Verilen rehberlik ve danışmanlık hizmetlerinin tekrar incelenip kontrol edilmesi,
- Eğitimin mümkün olduğu kadar öğrenenlere yakın hale getirilmesi ile erişim zorluğu yaşayanlara ulaşılmasında iletişim ve bilgi teknolojilerini kullanma hem yerel hem de bölgesel merkezli girişimler için yaşam boyu öğrenme yaklaşımından, çok amaçlı öğrenme merkezlerinden ve öğrenen toplum için bilgi ağlarından yararlanmalıdır.

Karabacak (2019)'a göre eğitim ve öğretimle alakalı tüm faaliyetlerin yürütülmesi için 2006 yılında Hayat Boyu Öğrenme Programı oluşturularak bu programın uygulayıcısı Avrupa Komisyonu olmuştur. Belirli alanlardan sorumlu birimler olarak ise Görsel, İşitsel ve Kültürel Yürütme Ajansı, üye Ulusal Ajanslar ve Avrupa Mesleki Eğitimi Geliştirme Merkezi belirlenmiştir.

2.4.5. Hayat Boyu Öğrenme İçin Avrupa Yeterlikler Çerçevesi

YÖK (2019)'e göre hayat boyu öğrenme için Avrupa Yeterlikler Çerçevesi, Avrupa Birliği ve Avrupa Parlamentosu'nca yayınlanan tavsiye kararı ile kabul edilmiş olup Hayat Boyu Öğrenme için Avrupa Yeterlikler Çerçevesi yeterliklerin kurum ve kuruluşlar ile işverenler ve bireyler tarafından daha iyi anlaşılmasını sağlamak için oluşturulmuştur. Bireylerin öğrenme çıktılarını değerlendirerek bir sonraki eğitimlerine formal veya informal olarak devamını sağlayacak şekilde tasarlanmakla birlikte Avrupa Birliği içerisinde yer alan bir ülkedeki bireylerin

yeterlilikleri başka bir Avrupa Birliği ülkesi tarafından bu sayede tanınmaktadır. Başka bir deyişle, bireylerin ülkeler arasındaki hareketliliğini sağlamakta ve hayat boyu öğrenmelerine yardımcı olmaktadır.

Karabacak (2019)'a göre Avrupa Hayat Boyu Öğrenme Yeterlikler Çerçevesi'nin yapısı incelendiğinde ilköğretimden başlayarak tüm eğitim düzeylerini kapsayacak şekilde sekiz seviyeden oluştuğu ve her bir seviyenin kendi içerisinde bilgi, beceri ve yetkinlikler olarak ifade edilen öğrenme kazanımlarından oluşan seviye tanımlayıcılarına sahip olduğu görülmektedir. Başka bir deyişle, 8 seviyenin her birinin bilgi, beceri ve yetkinlikleri gösteren seviye tanımlayıcılarından oluştuğu; birinci seviye yeterliklerinin *insanların temel görevlerini*, sekizinci seviye yeterliklerinin ise *iş veya öğrenme alanına yeni bilgi üretebilme* gibi üst düzey yeterlikleri tanımladığı görülmektedir. Avrupa Birliği'ne uyum sürecinde Türkiye de bu yeterliklere bağlı olarak kendi ulusal yeterliklerini oluşturmuştur.

MYK (2015)'ye göre sekiz seviyeyi tanımlamada ve yeterlik türü belirlemede anahtar yeterlikler belirlenmiştir. Anahtar yeterlikler ise, yaşam boyu öğrenmeye yönelik bireylerden kazanması beklenen tanımlanmış sekiz yetkinlikten oluşmaktadır. Söz konusu çerçevede bu anahtar yeterlikler sekiz başlık altında toplanmıştır. Bu yetkinlikler:

- Anadilde İletişim
- Yabancı Dillerde İletişim
- Matematiksel Yetkinlik ve Bilim/Teknolojide Temel Yetkinlikler
- Dijital Yetkinlik
- Öğrenmeyi Öğrenme
- Sosyal ve Vatandaşlıkla İlgili Yetkinlikler
- İnisiyatif Alma ve Girişimcilik
- Kültürel Farkındalık ve İfadedir (MYK, 2015, s. 26).

2.4.5.1. Anadilde İletişim

MYK (2015)'ye göre olgu, kavram, duygu ve düşüncelerin gerek sözel gerekse yazılı şekilde belirtilmesi ve yorumlanması (konuşma, okuma, dinleme ve yazma) ve eğitim-öğretim, eğlence, iş yeri ve ev gibi kültürel ve sosyal bağlamda

uygun ve yaratıcı şekilde dilsel etkileşimde bulunmayı içerir. Karabacak (2019)'a göre bireyler ana dillerinde önce sözlü ve sonrasında ise yazılı iletişim becerilerine sahip oldukları için çocukluk döneminde (okula başlamadan önce) sözlü olarak iletişim kurarlar. Başka bir deyişle, sözlü iletişim kurmanın temelinde konuşma ve dinleme vardır. İlkokulun birinci sınıfında ise okuma yazma öğrenilmesiyle yazılı iletişim kurma becerisine de sahip olurlar ki bu sayede sözlü ve yazılı iletişim için gerekli olan dört temel beceri kazanılmış olur. Anadilde sözlü ve yazılı iletişim kurabilen bireyler sadece hayatlarını başkalarının yardımına ihtiyaç duymadan devam ettirmekle kalmazlar, aynı zamanda duygu ve düşüncelerini başkalarına aktarabilirler ve onların duygu ve düşünceleri hakkında da bilgi sahibi olabilirler. Kısaca, Anadilde iletişim yaşam boyu öğrenme için bireylerin temel yaşam şartlarını sağlarken, duygu, düşünce ve gerçekleri ifade ederken ve yorumlarken tüm kültürel ve toplumsal ortamlarda etkileşime geçerken önem arz etmektedir.

2.4.5.2. Yabancı Dillerde İletişim

MYK (2015)'ye göre genellikle ana dilde iletişimin temele aldığı beceri boyutlarıyla benzer şekilde duyguların, düşüncelerin, gerçeklerin ve fikirlerin gerek sözel gerekse yazılı olacak şekilde bireyin talepleri ve ihtiyaçları doğrultusunda kültürel ve sosyal bağlamda anlayıp ifade edebilme ve yorumlayabilme becerisi ile ilişkilidir. İlaveten, bir işin çözümü için araya girerek yardım etme ve kültürlerarası düşünebilme becerilerini de gerektiren bu yetkinlik, bireyin bu yeterliğe sahip olma düzeyi, sahip olduğu kültürel ve sosyal geçmiş, ihtiyaç, ilgi ve çevrelerine bağlı olarak dört temel beceri boyutları ile farklı diller arasında değişkenlik gösterecektir. Karabacak (2019)'a göre anadilde iletişimden farkı; anadilde iletişim sadece aynı dili konuşan bireylerle iletişimi sağlarken, yabancı dil bilmenin diğer toplumlardaki bireylerle iletişim kurarak etkileşime girmenin yolunu açmasıdır. Yabancı dilde iletişim, farklı kültürleri tanımayı, anlamayı, uzlaşmayı ve kültürlerarası alışverişi sağladığı için bireyler sadece kendi toplumsal yapısı içerisinde kalmazlar ve diğer toplumsal yapılar hakkında bilgi sahibi de olurlar. Aynı zamanda, diğer ülkelerin sahip olduğu bilgilere ulaşırlar. Böylece hem kendi hem de içinde yaşadığı toplumun bilgi şemasını geliştirebilirler.

2.4.5.3. Matematiksel Yetkinlik ve Bilim/Teknolojide Temel Yetkinlikler

MYK (2015)'ye göre *matematiksel yetkinlik*, günlük yaşam içinde karşılaşılan problemlere çözüm bulma noktasında matematiksel düşünme tarzını geliştirip uygulayabilmeyi içerirken; *bilimde yetkinlik*, soruların tanımlanmasında ve kanıta dayalı sonuçlar üretilmesinde doğal dünyanın açıklanmasına ilişkin metodoloji ve bilgi varlığından faydalanma kabiliyet ve isteğine atıfta bulunmak iken; *teknolojide yetkinlik ise*, algılanan insan arzu ve ihtiyaçlarına cevap verebilecek metodoloji ve bilginin uygulanması olarak ifade edilmektedir. *Matematiksel yetkinlik*, uzamsal ve mantıksal düşünmenin ve modeller, grafikler, formüller, tablolar ve kurgular vasıtasıyla sunmanın matematiksel modlarını farklı derecelerde kullanabilme arzusu ve kabiliyetini içerirken; *bilim ve teknolojide yetkinlik ise*, insan faaliyetleri sonucu oluşan değişimlerin ve vatandaş olarak sorumlulukların kavranma gücünü içermektedir.

2.4.5.4. Dijital Yetkinlik

MYK (2015)'ye göre günlük yaşamda, işte ve iletişimde bilgi toplumu teknolojilerinin hem güvenli hem de eleştirel şekilde kullanımını kapsayan dijital yetkinlikte, bilgi iletişim teknolojisi içinde bilgiye erişerek bilgiyi değerlendirme, saklama, üretme, sunma ve bilgi alışverişinde bulunmak için bilgisayar kullanılmasını ayrıca internet yoluyla ortak ağlara katılmayı ve duygu, düşünce veya bilgilerin akla gelebilecek her türlü yolla başkalarına aktarılmasını destekleme söz konusudur. Karabacak (2019)'a göre ise dünya üzerinde bilim ve teknolojideki yaşanan değişimlerin ve gelişmelerin gerisinde kalmamak ve onlara ayak uydurabilmek için dijital yeterliklere sahip olmak gerekir.

2.4.5.5. Öğrenmeyi Öğrenme

MYK (2015)'ye göre bireyin kendi öğrenme eyleminin etkili zaman yönetimi ve bilgi yönetimini de içerecek şekilde gerek bireysel gerekse grup olarak planlayabilmesinde öğrenmesinin peşine düşerek bu konuda ısrar edebilmesini de içeren öğrenmeyi öğrenme yetkinliğinde bireyler, halihazırdaki fırsatları tanıdıktan öğrenme ihtiyaçlarının ve süreçlerinin farkına vardıktan sonra öğrenmenin başarılı kılınması sürecinde engellerin üstesinden gelebilirler. Öğrenmeyi öğrenme becerisine sahip olan bireyler, yeni beceri ve bilgiler kazanırlar, bunları işleyip kendilerine göre uyarlarlar. Rehberlik desteğinden faydalanırlar. Bilgi ve becerileri

çeşitli ortamlarda kullanmaları ve uygulamaları için öğrenenleri önceki öğrenmeleri ve yaşam deneyimlerine dayandırılması yönünde harekete geçirirler. İlaveten bireyin yetkinliğinde güdünün ve güvenin önemi büyüktür. Karabacak (2019)'a göre bu yetkinliğe sahip birey kendini bilgi ve beceri yönünden değerlendirir, eksiklerinin farkına varır veya kendini daha ileri taşıyacak bilgi ve becerileri keşfeder ve öğrenmek için zaman ve mekân gözetmeksizin istekli bir şekilde çaba gösterir. Ayrıca, bu bireyler, hem öğrenme sorumluluğunu alarak kendi öğrenmelerini gerçekleştirirler hem de gerekli gördükleri durumlarda destek almaya istekli olurlar.

2.4.5.6. Sosyal ve Vatandaşlıkla İlgili Yetkinlikler

MYK (2015)'ye göre kişisel ve kişilerarası olduğu kadar kültürlerarası yetkinlikleri de içeren bu yetkinlikte bireylerin, gitgide farklılaşan toplumlarda çalışma ve sosyal yaşama etkin ve yapıcı katılımlarının sağlanmasında gerekli olduğunda çatışmaları çözebilecekleri özelliklerle donatıldıkları davranışları sergileyebilmeleri gerekir. Vatandaşlıkla ilgili yetkinlik ise bireylerin siyasal ve toplumsal kavram ve yapılara yönelik bilgiye demokratik ve etkin katılım kararlılığına dayalı şekilde medeni yaşama katılmaları için donatılmalarıdır. Karabacak (2019)'a göre demokratik olma, toplum ve çalışma hayatına etkili bir şekilde katılma, toplumsal bütünlüğü bozacak çatışmaları önleyebilecek donanımına sahip olma gibi sosyal yapı içerisinde bireye yüklenen birtakım sorumluluklar ve ondan beklenen birtakım görevler vardır. Öte yandan, vatandaşlık ise bireylerin hem sosyal hem de siyasi kavram ve yapılara ilişkin bilgi ve her ikisine de istekli bir şekilde katılımını sağlayacak donanımına sahip olmasıdır ki bu yeterlikler, iyi bir vatandaş olmanın gerektirdiği görev ve sorumlulukları yerine getirmeyi içerir.

2.4.5.7. İnisiyatif Alma ve Girişimcilik

Karabacak (2019)'a göre bireyin düşüncelerini eyleme dönüştürebilme yeteneği girişimciliktir. Yaratıcılık, yenilikçilik, buluşçuluk, üretkenlik, risk ve sorumluluk alabilmenin yanında hedeflere ulaşmak için planlar oluşturabilme ve uygulayabilme, projeler geliştirebilme ve yönetebilme yeteneğini de içerir. MYK (2015)'ye göre herkesi ev ve toplum dışında da iş koşullarının farkına vararak bu fırsatları yakalayabilme noktasında aynı zamanda iş yerinde desteklemekte, ticari veya toplumsal faaliyetlere girişen ya da katkıda bulunan bireylerin ihtiyaç

duydukları daha orijinal bilgi ve beceri için de bir temel teşkil etmektedir. Bu sayede, Karabacak (2019)'a göre bireyler yapmakta olduğu işi bütün yönleri ile tanıdıkları için işine ilişkin fırsatların da farkına varıp bu fırsatları değerlendirebilirler. İlaveten bu bireyler, işinin geleceğine ilişkin ihtiyaçları belirleyerek duruma göre iş alanında lider olabilecek yenilikleri hayata geçirebilirler.

2.4.5.8. Kültürel Farkındalık ve İfade

Yeterlik Çerçevesi'nin sonuncusu olan bu yetkinlik, Avrupa Birliği Komisyonu (2007)'na göre kültürel bilince sahip olmayı içerirken kültürel ifade ve edebiyat kadar sahne sanatları, görsel sanatlar ve müziği de içine alan çeşitli kitle iletişim araçları ile düşünce, duygu ve deneyimlerin zekâ, düşünce ve hayal gücünden yararlanılarak ortaya koyulmasını ifade eder (Akt: Karabacak, 2019, s. 179). Özetle; medyadaki çeşitli duyguların, düşüncelerin ve deneyimlerin yaratıcı ifadelerinin müzik, edebiyat, sahne sanatları ve görsel sanatlarla öneminin değerlendirilmesidir. Bireyin kültürel farkındalığına ve ifade becerisine yönelik olumlu tutumu kültürel hayata katılım sağlayabilmesinde, kendini hem estetik hem de etkili ifade edebilmesinde istekli olma ve yaratıcı olma becerisini oluşturur.

2.5. Yurtiçinde Yapılan Çalışmalar

Konu ile ilgili kaynaklara çalışmanın bu bölümünde ulaşılmaya çalışılmış ve ulaşılan kaynaklar geçmişten günümüze doğru sıralanarak aşağıda verilmiştir.

Coşkun (2009) tarafından gerçekleştirilen çalışmada amaç, üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini belirlemek ve bu eğilimlerin çeşitli değişkenlerle ilişkili olup olmadığını belirlemektir. Araştırmanın çalışma grubunu Marmara Üniversitesi ve Yeditepe Üniversitesi'nde fen bilimleri, güzel sanatlar, sağlık bilimleri ve sosyal bilimlerde okuyan 1545 1. ve 4. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri araştırmacı tarafından geliştirilen “Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği” ile toplanmıştır. Araştırmada bahsi geçen iki üniversitede ilgili fakültelerde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin düşük yaşam boyu öğrenme eğilimine sahip oldukları; bu öğrencilerin ölçek puanlarının cinsiyete göre kız öğrenciler lehine farklılık gösterdiği ve akademik başarı algılarına gelince bu öğrencilerin ölçek puanlarının farklılık gösterdiği, akademik

olarak kendilerini iyi ve çok iyi düzeyde algılayan öğrencilerin ölçeğe ait puan ortalamalarının da yüksek düzeyde olduğu belirlenirken; sınıf düzeyi, fakülte, üniversiteye giriş puan türü, öğrenim dili, lisansüstü çalışma yapma istekleri, gelecekteki iş başarısına yönelik inanç değişkenlerinde anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Arslan (2011) tarafından gerçekleştirilen çalışmanın amacı, öğretmen adaylarının amaç yönelimleri ile yapılandırmacılığa yönelik görüşleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır. Araştırmanın çalışma grubunu Zonguldak'ta okuyan 149 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri iki farklı ölçek uygulanarak toplanmış olup öğretmen adaylarının amaç yönelimleri ve yapılandırmacılığa yönelik görüşleri okudukları programa göre değişmezken; öğrenme yönelimleri ile yapılandırmacılığa ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir ilişki bulunduğu sonucuna varılmıştır.

Uçar (2012) tarafından gerçekleştirilen çalışmada amaç, İngilizce öğretmen adaylarının öğretmenlik özyeterlik inancı, başarı yönelimi ve çevrimiçi öğrenme ortamına katılma durumu ve bu ortamı kullanma sıklıkları arasındaki ilişkileri incelemektir. Bu çalışmada veriler toplanırken ve çözümlenirken niceliksel yöntem kullanılmış, araştırmanın bulguları elde edilirken Eskişehir'de 4. sınıfta öğrenim gören 186 öğretmen adayına dört farklı ölçeğe aracılığıyla çevrimiçi uygulanmıştır. İngilizce öğretmen adaylarının kendilerini oldukça yeterli düzeyde özyeterlik inancına sahip gördükleri, birden fazla başarı yönelimlerine sahip oldukları belirlenirken özyeterlik inançları ile öğrenme başarı yönelimleri arasında anlamlı ve olumlu bir ilişki saptanmıştır.

Köksal ve Çöğmen (2013) tarafından gerçekleştirilen öğretmen adaylarının üniversite olanakları ve yaşam boyu öğrenmeye ilişkin görüşlerinin incelendiği bu araştırma karma yöntem olarak tasarlanarak onların fikirlerini keşfetmek amacıyla eş zamanlı üçgenleme stratejisi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Öğretmen adaylarının görüşlerini ölçmek için 20 maddelik öz bildirim aracı kullanılmış, nitel veriler için ise Köksal ve Çöğmen tarafından geliştirilen görüşme formu ile veriler toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda üniversitenin yaşam boyu öğrenmeyi destekleyen olanaklarının çoğunun yetersiz olduğunu düşündükleri, üniversitenin öğretmen adayları için sosyal aktiviteler sağlaması, kişisel olarak bağımsız

öğrenmeye istekli olmalarına rağmen, onları bağımsız öğrenenler olarak desteklemediği sonucuna ulaşılmıştır. Mevcut araştırma sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının halen üniversitelerinin koşullarıyla ilgili bazı sorunlar yaşadıkları, üniversite olanaklarının ihtiyaçlarını karşılamadığını veya kendilerini üniversitenin bir parçası gibi hissettirmediğini düşündükleri belirtilmiştir.

Akyürek (2013) tarafından gerçekleştirilen İlköğretim programında yer alan ortak temel becerilerden girişimcilik becerisine ilişkin öğretmen görüşlerinin belirlenmeye çalışıldığı bu araştırmanın çalışma grubunu ilkokul öğretmenleri oluşturmaktadır. Öğretmen görüşlerinin cinsiyete, mezun olunan okula ve hizmet yılına göre farklılık olup olmadığı araştırılmış, yapılan istatistiksel testler ile sınav sonucunda ilkokul öğretmenlerinin görüşleri cinsiyete, kıdeme, mezun olup olmama durumuna, sınıfta bulunan öğrenci sayısına, hizmet içi eğitim alıp almama durumuna göre farklılaşmazken öğretmenlerin girişimcilik becerisini kazandırmada yeterli olmadıkları belirlenmiştir.

Savuran (2014) tarafından gerçekleştirilen çalışmanın amacı, katılımcıların yaşam boyu öğrenme yeterliklerini tanımlamaya çalışmaktır. Katılımcıların farklı yetkinlik tipleri için seviyelerini bulmak için Uzunboylu ve Hursen'den (2011) alınan ölçek kullanılmıştır. Çalışmada üç farklı katılımcı grup kullanılmıştır. Bunlar; İngilizce öğretmen adayları, danışmanları ve düzenli İngilizce öğretmenleridir. Araştırmada genellikle modern teknolojiyle ilgili olan yeterlik türlerinin çoğunda, öğrencilerin diğer katılımcılardan daha yetkin oldukları; katılımcıların cinsiyetleri ve yıllarının deneyimleri üzerinde hiçbir fark yaratmadığı; yaşlarının ve mezuniyet bölümlerinin istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar yarattığı sonucuna varılmıştır.

Erdoğan (2014) tarafından gerçekleştirilen çalışmanın amacı, öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin, akademik branş memnuniyetlerinin ve öğretmenlik mesleğine yönelme ve kariyer geliştirme arzularının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile ilişkisini belirlemektir. Araştırmanın çalışma grubu 3. ve 4. sınıfta okuyan 1123 öğretmen adayından oluşmaktadır. 4 farklı ölçek uygulanarak veriler toplanmıştır. Katılımcıların yüksek yaşam boyu öğrenme eğilimleri, orta akademik branş memnuniyetleri, mesleki yönelme ve kariyer arzularının düşük, yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin ise orta düzeyin

üzerinde olduğu belirlenirken; kız katılımcıların erkek katılımcılara göre yaşam boyu öğrenmeleri daha yüksek olmasına rağmen bulunulan sınıf düzeyinin bu öğrencilerin eğilimleri üzerinde etkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca akademik branş memnuniyetinin yordayıcılığı düşük bulunmuştur.

Ayra (2015) tarafından gerçekleştirilen çalışmanın amacı, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin ve mesleki öz yeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesidir. Araştırmanın çalışma grubu Hakkari’de görev yapan 362 öğretmenden oluşmaktadır. Veriler iki farklı ölçek uygulanarak elde edilmiştir. Öğretmenlerin yüksek düzeyde yaşam boyu öğrenme eğilimine sahip oldukları, bu eğilimlerinde ise cinsiyet, mesleği sevme durumu ve kitap okuma sıklığı belirleyici olmuştur. Katılımcıların mesleğe ilişkin yeterli düzeyde öz yeterlik inançlarına sahip oldukları belirlenmişken bu öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmeye yönelik eğilimleri ile mesleğe ilişkin öz yeterlik inançları arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Yıldırım (2015) tarafından gerçekleştirilen çalışmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin yeterlik algılarının Avrupa Birliği anahtar yeterlikleri çerçevesinde incelenmesidir. Öğretmenlerin yeterlik algı düzeylerinin belirlenmesinde 155 sınıf öğretmenine ölçek uygulanması 10 sınıf öğretmeniyle ise görüşme yapılması sonucunda öğretmenlerin yüksek yeterlik algılarına sahip oldukları, ancak alt boyutlar arasındaki farkların az bulunduğu belirlenmiştir. Katılımcıların cinsiyetleri yeterlik algılarını etkilemezken dijital yeterlik, öğrenmeyi öğrenme ve bilgiyi elde edebilme boyutlarında kıdem değişkeni belirleyici olmuştur. 8 anahtar yeterlik ile ilgili yapılan görüşmelerden elde edilen verilere bakıldığında ise bir bölümünün nicel bulguları desteklediği, bir bölümünün ise farklılık gösterdiği saptanmıştır.

Tunca, Alkın-Şahin ve Aydın (2015) tarafından gerçekleştirilen bu çalışmada amaç, öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerini araştırmak ve bu eğilimleri farklı değişkenler açısından karşılaştırmaktır. Araştırmanın çalışma grubunu Kütahya’da öğrenim gören 286 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Veriler Diker-Coşkun ve Demirel (2010) tarafından geliştirilen “Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği (HBÖÖ)” kullanılarak toplanmıştır. Katılımcıların düşük yaşam boyu öğrenme eğilimine sahip oldukları; cinsiyete göre farklılık göstermedikleri, bölüm değişkenine göre farklılaştıkları, Sosyal Bilgiler Öğretmenliğinde

okuyanların ve Fen Bilgisi Öğretmenliğinde okuyanların daha yüksek puan ortalamasına sahip oldukları, genel akademik ortalaması 2,00 ile 2,99 arasında olan öğretmen adaylarının daha yüksek puan ortalamalarına sahip oldukları; birinci sınıf öğretmen adaylarının ise daha yüksek puan ortalamasının olduğu belirlenmiştir.

Yılmaz (2016) tarafından gerçekleştirilen bu çalışmanın amacı, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini incelemektir. Araştırmanın çalışma grubu MEB’de çalışan 73 öğretmendir. Veriler “Kişisel Bilgi Formu” ve Yaman (2014) tarafından geliştirilen “Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği” kullanılarak toplanmıştır. Yapılan veri analizi neticesinde öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde cinsiyet, öğrenim düzeyi, mezun olunan fakülte ve görev yapılan okul türü etkili değilken, mesleki kıdem değişkenine göre mesleki kıdemi 20 yıldan yukarı olan katılımcılar lehine farklılaştığı belirlenmiştir.

Köstekçi (2016) tarafından gerçekleştirilen çalışmanın amacı, öğretmen adaylarının girişimcilik özellikleri ile yansıtıcı düşünme düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Araştırmanın çalışma grubu Bartın Üniversitesi ile Kastamonu Üniversitesinde öğrenim gören öğretmen adaylarından oluşmaktadır. Araştırmada veriler iki farklı ölçek kullanılarak elde edilmiştir. Araştırmada katılımcıların yansıtıcı düşünme düzeyleri ve girişimcilik özellikleri cinsiyet, bölüm ve sınıf değişkenlerine göre incelenmiş, “Sorgulayıcı ve Etkili Öğretim” alt boyutundan aldıkları puanın en yüksek olduğu, kadın katılımcıların erkeklerden daha fazla yansıtıcı düşünme düzeyinde oldukları görülürken; bölüm değişkeni incelendiğinde sınıf öğretmenliği ve sosyal bilgiler öğretmenliğinde okuyan katılımcıların diğerleriyle kıyaslandığında yansıtıcı düşünme düzeylerinin daha yüksek olduğu, öğretmen adaylarının girişimcilikleri cinsiyete göre farklılaşmazken, sınıf öğretmenliğinde ve matematik öğretmenliğinde okuyan katılımcıların bölüm değişkenine göre girişimciliklerinin yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

Akyol (2016) tarafından yapılan araştırmada, öğretmen adaylarının öğrenmeye yönelik motivasyonları ile öğretmen öz-yeterlik algıları arasındaki ilişkilerin açıklanması amaçlanmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu 382 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmanın sonucunda katılımcıların öğrenmeye yönelik motivasyon düzeyleri, yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve öğretmenlik

mesleğine yönelik öz-yeterlik algıları yüksek bulunurken kendilerine yönelik algıları arasında pozitif bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Sezen Gültekin ve Gür Erdoğan (2016) tarafından gerçekleştirilen çalışmanın amacı, öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile sosyal girişimcilik özellikleri arasındaki ilişkinin ve sosyal girişimciliğin yaşam boyu öğrenme eğilimine etkisini belirlemek olan bu çalışmada öğrencilere iki farklı ölçek uygulanması neticesinde Eğitim Fakültesi'nde okuyan öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile sosyal girişimcilik özellikleri arasında 0,74 düzeyinde pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Dündar (2016) tarafından gerçekleştirilen sınıf öğretmenleri adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin çeşitli değişkenler açısından belirlenmeye çalışıldığı bu çalışmada Fırat Üniversitesi'nde sınıf öğretmenliği bölümünde 1. sınıfta ve 2. öğretimde ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıfta okuyan 187 ve İnönü Üniversitesi'nde okuyan 275 toplam 462 sınıf öğretmenleri adayı araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Veriler toplanırken “Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği” katılımcılara uygulanmış ve veriler analiz edildikten sonra katılımcıların eğilimlerinde üniversite, sınıf, cinsiyet, anne-baba eğitim durumu, öğretim türleri ve ailenin sahip olduğu sosyo-ekonomik durum fark yaratmamasına rağmen okunulan bölümü tercih nedenleri, okul başarı ortalamaları, lisansı bitirdikten sonra eğitimlerine devam etme istekleri ile interneti kullanma durumları anlamlı farklılık yaratmıştır.

Ayaz (2016) tarafından gerçekleştirilen çalışmanın amacı, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini bazı değişkenlere göre incelemektir. Araştırmanın çalışma grubu Mardin'de çalışan 1483 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmanın sonucunda katılımcıların yüksek yaşam boyu öğrenme eğilimine sahip; merak yoksunluğu, motivasyon, öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk ve sebat alt boyutlarında eğilim düzeylerinin yüksek bulunduğu; katılımcıların cinsiyetleri eğilimleri üzerinde hiçbir fark yaratmazken branş değişkenine göre resim, sosyal bilgiler, İngilizce, okul öncesi ve coğrafya öğretmenlerinin diğer branşlardan daha yüksek yaşam boyu öğrenme eğilimine sahip oldukları; mesleki kıdemin eğilimleri üzerinde hiçbir fark yaratmadığı belirlenmiştir. Katılımcıların yaşam boyu öğrenme eğilim puanları incelendiğinde lisede görev yapan öğretmenlerin elde ettikleri

yaşam boyu öğrenme eğilim puanının daha düşük olduğu görülmüştür. Katılımcıların gerek lisans eğitimlerini tamamladıktan sonra eğitimlerini sürdürme isteklerinin gerekse kendilerini kişisel ya da mesleki yönden geliştirmek için çeşitli seminerlere, kurslara, sempozyum vb. gibi faaliyetlere katılma isteklerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri üzerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık yarattığı sonucuna varılmıştır.

Adabaş (2016) tarafından gerçekleştirilen lisansüstü eğitim öğrencilerinin yaşam boyu öğrenmede anahtar yeterliklere sahip olma düzeylerinin belirlenmeye çalışıldığı ilişkisel tarama modelinin kullanıldığı bu araştırmada Bartın’da yüksek lisans yapan 262 öğrenci araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Araştırmanın sonucunda katılımcıların anahtar yeterliklere yeterli düzeyde (Katılıyorum düzeyi) sahip oldukları; katılımcıların cinsiyetleri anahtar yeterliklerden sadece ana dilde iletişim yeterliği üzerinde kadın katılımcılar lehine; lisansüstü eğitimde katılımcıların bulundukları aşama ise sadece ana dilde iletişim yeterliği üzerinde tez aşamasında bulunan katılımcılar lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık yarattığı sonucuna varılmıştır. Ayrıca, anahtar yeterliklere sahip olma düzeyi incelendiğinde fen bilimleri enstitüsü öğrencileri en iyi, sosyal bilimler enstitüsü öğrencileri en düşük seviyede bu yeterliğe sahip bulunmuştur.

Demiralp (2016) tarafından yapılan araştırmanın amacı, öğretmen yetiştirme programlarının yaşam boyu öğrenme yetkinliğini kazandırmadaki etkililiğini değerlendirmektir. Bu amaçla öğretmen adaylarının ve öğretim elemanlarının görüşlerine başvurulmuştur. Araştırmanın çalışma grubu yedi farklı üniversitede okuyan 2159 öğretmen adayından ve bu fakültelerde görevli 371 öğretim elemanından oluşmaktadır. Araştırmanın sonucunda alana özgü yetkinlik algısı, iletişim-sosyal yetkinlik algısı, bağımsız çalışabilme-sorumluluk alabilme yetkinlik algısı ve öğrenme yetkinlik algısı yaşam boyu öğrenme üzerinde etkili bulunurken yaşam boyu öğrenmeyi belirgin olarak “öğrenme” yetkinlik algısının açıkladığı belirlenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre öğretim elemanlarının görüşleri incelendiğinde öğretmen yetiştirme programları öğretmen adaylarına kişisel-mesleki yetkinlikleri kazandırma noktasında az etkili bulunmuştur.

Özgür (2016) tarafından gerçekleştirilen öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ile bilgi okuryazarlığı özyeterlikleri arasındaki ilişkinin

incelendiği bu çalışmada bir üniversitede okuyan 313 öğretmen adayı araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Katılımcılara iki farklı ölçek uygulandıktan sonra farklılığın anlamlı olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın sonucunda katılımcıların yaşam boyu öğrenme düzeylerinin yeterli ve yüksek düzeyde öz-yeterliliğe sahip oldukları saptanırken katılımcıların cinsiyetleri, öğrenim gördükleri bölüm ve internet kullanma süreleri sahip olunan yaşam boyu öğrenme yeterlikleri üzerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık yarattığı; yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ve bilgi okuryazarlığı özyeterlikleri arasındaki ilişkinin pozitif ve orta düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Kaya (2016) tarafından gerçekleştirilen çalışmanın amacı, sınıf öğretmenliği öğrencilerinin başarı yönelimi, kendini engelleme davranışları ve demografik özelliklerinin okula yabancılaşmalarını anlamlı bir şekilde yordayıp yordamadığını belirlemektir. Araştırma ilişkisel tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Araştırmanın çalışma grubunu 370 öğrenci oluşturmaktadır. Katılımcılara üç farklı ölçek uygulanmış ve verilerin analizleri sonucunda katılımcıların cinsiyetleri ve bölüm seçme kararları okula yabancılaşma düzeyleri üzerinde belirleyici olurken cinsiyetleri başarı yöneliminin öğrenme-yaklaşma ve öğrenme-kaçınma alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı fark yaratırken bölüm seçme kararı başarı yönelimi alt boyutlarında anlamlı farklılığa yol açmamıştır sonucu elde edilmiştir. Ayrıca cinsiyet ve bölüm seçme kararı kendini engelleme davranışlarının belirleyicisi olmamıştır.

Akcaalan (2016) tarafından gerçekleştirilen yaşam boyu öğrenme ile sosyal duygusal öğrenme ve alt boyutları arasındaki ilişki ve bu iki yapı açısından cinsiyet, akademik başarı ve sınıf düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmeye çalışıldığı bu araştırmanın 590 üniversite öğrencisi ile yürütülmesi sonucunda cinsiyet yaşam boyu öğrenme üzerinde etkili bulunmazken sosyal duygusal öğrenme üzerinde cinsiyetin belirleyici olduğu; yani kadınların daha yüksek sosyal duygusal öğrenmeye sahip oldukları belirlenirken farklı akademik başarıya sahip öğrenciler arasında yaşam boyu öğrenme düzeyinin farklılaştığı, ancak sosyal duygusal öğrenme düzeyinin farklılaşmadığı saptanmıştır. Yüksek akademik başarıya sahip grubun yüksek düzeyde yaşam boyu öğrenmeye sahip olduğu

belirlenmiştir. Sınıf düzeyleri açınsındansa iki yapıya ilişkin düzeylerde anlamlı farklılaşmaya rastlanmadığı sonucuna varılmıştır.

Kazu ve Erten (2016) tarafından gerçekleştirilen çalışmanın amacı, öğretmenlerin yaşlarına, branşlarına, cinsiyetlerine, deneyimlerine ve fakültelerine göre yeterliklerini belirlemektir. Araştırmanın çalışma grubunu Kahramanmaraş'ta ilkokul, ortaokul ve liselerde çalışan 295 öğretmen oluşturmaktadır. Katılımcılara “Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri” ölçeği uygulanıp veriler toplanmıştır. Elde edilen analizler neticesinde öğretmenlerin LLP ve alt boyutlarında yüksek bir yeterliliklerinin belirlendiği; öğretmenlerin YDP ve alt boyutlarına ilişkin görüşleri, öğretmenlerin yaşlarına, cinsiyetlerine, branşlarına, deneyimlerine ve fakültelerine göre değerlendirildiği; sonuç olarak yaşam boyu öğrenmeye ilişkin uygulamaların yedeklenmesi ve fazlalaştırılması, iletişim ve bilgi teknolojileri ile bütünleşmiş hale getirilmesinin önemi vurgulanmıştır.

Selçuk (2016) tarafından gerçekleştirilen bu çalışmanın amacı, öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yaklaşımına yönelik yeterlik algıları ve öz-yeterlik inançlarını öğretmen yetiştirme programı kapsamında ele almak ve bunlar arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Araştırmanın çalışma grubunu Manisa’da bir üniversitede 3.ve 4. Sınıfta öğrenim gören 965 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Katılımcılara iki farklı ölçek uygulandıktan sonra veriler analiz edildiğinde yaşam boyu öğrenme yaklaşımında katılımcıların cinsiyetleri “kişisel teşebbüs ve girişimcilik yeterlik algıları” alt boyutunda kadın öğretmen adayları; öğretim türüne göre “iletişim yeterlik algıları”, “teknoloji ve dijital yeterlik algıları” ve “genel olarak yaşam boyu öğrenme yeterlik algıları” arasında ikinci öğretimde okuyan öğretmen adayları lehine; istatistiksel olarak anlamlı farklılık yarattığı bulunurken öz-yeterlik inançlarında cinsiyetleri “okul aile ve toplum ilişkileri”, “öğretme ve öğrenme süreci”, “kişisel gelişim ve mesleki değerler” alt boyutları ve “genel olarak öz-yeterlik inançları” arasında kadın öğretmen adayları lehine; öğretim türüne göre “okul aile ve toplum ilişkileri”, “öğrenme sürecini izleme ve değerlendirme” ve “genel öz-yeterlik inanç” puanları arasında ikinci öğretimde okuyan katılımcılar; akademik ortalamaları “kişisel gelişim ve mesleki değerler”, “öğrenme sürecini izleme ve değerlendirme”, “öğretme-öğrenme süreci” ve öz-yeterlik inanç toplam puanı arasında ortalaması 3,01-3,50 olan katılımcılar lehine anlamlı fark yarattığı

sonucuna varılmıştır. Ayrıca araştırmanın sonucunda katılımcıların algıları ile inançları arasında pozitif yönde ve yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

Boztepe (2017) tarafından gerçekleştirilen öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme ve iletişim memnuniyetleri arasındaki ilişkinin cinsiyet, sınıf düzeyi değişkenleri açısından incelenmeye çalışıldığı bu araştırma Sakarya’da okuyan 508 öğretmen adayı ile yürütülmüş olup öğrencilerin YBÖ puanları ve iletişim memnuniyet puanları açısından cinsiyetleri yaşam boyu öğrenme ve iletişim memnuniyet düzeylerinde etkili bulunmazken sınıf düzeyi açısından sınıflar arasında anlamlı farklılıklar bulunmuş, özellikle de 4.sınıfta okuyan öğrencilerin puanlarının hem yaşam boyu öğrenmelerinde hem de memnuniyetlerinde farklılık gösterdiği saptanmıştır.

Çam (2017) tarafından öğretmenlerin teknolojik pedagojik alan bilgisinin öz yeterlik, yaşam boyu öğrenme eğilimleri, hizmet içi eğitim ihtiyaçları ve teknolojiye yönelik tutumları gibi faktörlerle birlikte incelendiği ve bu faktörlerin etkilendiği diğer değişkenlerin belirlenmeye çalışıldığı ilişkisel tarama modelinde gerçekleştirilmiş olan bu çalışmada araştırmanın çalışma grubunu Muş’ta çalışan 357 ilköğretim öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin yüksek teknolojik pedagojik alan bilgisine sahip oldukları; katılımcıların cinsiyetleri kıdem yılı, görev yapılan yerleşim birimi ve branşlarının teknolojik pedagojik alan bilgisi üzerinde anlamlı fark yarattığı; öğretmenlerin orta öz yeterlik düzeylerine sahip oldukları belirlenmiştir. Katılımcıların öz yeterlik düzeyleri incelendiğinde branşta sınıf öğretmenliği lehine, görev yerine göre ise köy ve kasaba öğretmenleri lehine farklılaştığı görülmektedir. İlaveten katılımcıların yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek; yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde cinsiyete göre kadınlar, branşa göre branş öğretmenleri lehine, kıdem yılına göre 6 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin lehine anlamlı düzeyde farklılaşma bulunduğu; görev yapılan yerleşim birimine göre ise anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarında görev yapılan yerleşim biriminde merkez okullarında görev yapan öğretmenler lehine farklılaşma olduğu tespit edilmiştir.

Pilli, Sönmezler ve Gökten (2017) tarafından öğretmen adaylarının eğilimlerinin ve yaşam boyu öğrenme için yeterliliklerinin araştırıldığı, bu

eğilimlerin ve yetkinliklerin çeşitli bölümlere ve cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmeye çalışıldığı bu araştırmada Girne Amerikan Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nin çeşitli bölümlerinde okuyan 2. sınıf öğrencilerine iki farklı ölçek uygulanmış, toplanan veriler analiz edildiğinde katılımcıların yüksek yaşam boyu öğrenme eğilimine sahip oldukları, yüksek yaşam boyu öğrenme niteliklerine ilişkin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri olduğu sonucu elde edilirken eğilimlerle yeterlikler arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki bulunmuştur. Katılımcıların yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile yaşam boyu öğrenme için yeterlilikleri birbiriyle ilişkilidir sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin yüksek oluşu kendi kendine öğrenme becerilerini kazanmaya hazır olduklarını ve bu konuda bilgi ve becerileri kazandıklarını gösterir nitelikte olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Atalay ve Anagün (2017) tarafından gerçekleştirilen bu çalışmada amaç, sınıf öğretmeni adaylarının “girişimcilik” becerisine ilişkin görüşlerini ortaya çıkarmaktır. Araştırmanın çalışma grubu Sınıf Öğretmenliği bölümünün 4.sınıfında okuyan 14 öğretmen adayından oluşmaktadır. Araştırmada veriler yarı-yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. Yapılan bu çalışmada öğretmen adaylarının girişimciliği “kendine güvenen”, “aktif”, “donanımlı”, “üretken”, “lider”, “risk alan” “dikkat çeken”, “yeniliklere açık” olma gibi karakter özellikleri ile açıkladıkları; katılımcıların fırsatları görme ve değerlendirme, kendine güven ve duygusal zekâ boyutlarını yaşamlarına daha çok dahil ettikleri bilgisine ulaşılırken yaşamlarında girişimciliğe yönelik birtakım özellikleri (lider olma, yeniliklere açık olma ve risk alma) kullandıkları saptanmıştır.

Çetin ve Çetin (2017) tarafından öğretmen adaylarının farklı değişkenlere göre yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin belirlenmeye çalışıldığı bu araştırmanın hedef evrenini Ankara’da bulunan bir üniversitenin farklı sınıflarında okuyan öğrenciler oluştururken çalışma verilerinin toplanacağı grup çok yoğun olduğu için popülasyonu temsil edecek bir örneklem seçilmemiştir. Bu kapsamda farklı sınıflarda öğrenim gören 350 öğrenci örnekleme dahil edilmiştir. Araştırmada veriler Coşkun Diker (2009) tarafından geliştirilen bir ölçek aracılığıyla toplanmıştır. Öğretmen adaylarının YBÖ eğilimlerinin cinsiyete, akademik

başarıya, sınıfa ve kişisel gelişim kursuna katılma durumuna göre farklılaştığı görülmüştür.

Tanatar (2017) tarafından öğretmenlerin iş değerleri ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmeye çalışıldığı bu araştırmanın çalışma grubu İstanbul’da çalışan 225 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmanın sonucunda katılımcıların yüksek motivasyon ve sebat düzeyine sahip oldukları; ancak öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk ve merak yoksunluğu düzeylerinin düşük olduğu belirlenmiştir. Ayrıca katılımcıların YBÖ eğilimlerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılırken bu eğilimlerinin motivasyon ve sebat boyutu ile yaratıcılık ve zihinsel teşvik, fedakârlık ve çeşitlilik iş değerleri arasında olumlu yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Ayrıca yaşam boyu öğrenme eğilimlerinden sebat boyutu ile ekonomik faydalar iş değeri arasında negatif yönde anlamlı ilişki bulunurken öğretmenlerin iş değerlerinden olan yaratıcılık ve zihinsel teşvik boyutunun yaşam boyu öğrenmenin motivasyon ve sebat boyutları üzerinde olumlu yönde etkiye sahip olduğu; ancak ekonomik faydalar iş değerinin ise olumsuz yönde etkilediği belirlenmiştir.

Bozkan (2018) tarafından yapılan bu araştırma Sakarya’da ilkokul, ortaokul ve lisede görev yapan basit seçkisiz örnekleme yoluyla seçilen okullardan 471 öğretmenle yürütülmüştür. Araştırmanın sonucunda yaşam boyu öğrenmelerini etkileyen faktörlere ilişkin yüksek algıya sahip oldukları ve mobil öğrenmeye yönelik olumlu tutuma sahip oldukları; ancak yaşları 20-30 arasında olan katılımcıların mobil öğrenmeye ilişkin “eğitime olumsuz etki” tutumlarının yaşları 36-40 ve 46 yaş ve üzeri olan öğretmenlere kıyasla daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yasa (2018) tarafından öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile bilgi okuryazarlığı becerileri düzeylerinin araştırılmaya çalışıldığı ve bu iki değişken arasındaki ilişkinin belirlenmeye çalışıldığı ilişkisel tarama modelinin kullanıldığı bu araştırma Bartın’da bir üniversitede İlköğretim Matematik, Sınıf, Türkçe Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler ve Fen Bilgisi öğretmenliği bölümlerinde okuyan ve araştırmaya gönüllü olarak katılan 1. ve 4. sınıf öğrencileri ile yürütülmüş olup araştırmanın sonucunda YBÖ eğilimlerinin ve bilgi okuryazarlığına ilişkin becerilerinin orta düzeyde olduğu; cinsiyetlerinin YBÖ

eğilimleri ve alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık yaratmadığı; ancak bulundukları sınıf düzeyinin ve yaşın YBÖ eğilimlerinde anlamlı bir farklılık yarattığı bulunmuştur. Ayrıca katılımcıların okudukları bölümler bilgi okuryazarlığı becerileri ve tüm alt boyutlarında anlamlı bir farklılık yaratmıştır. Yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile bilgi okuryazarlığı becerileri arasındaki ilişki negatif yönde olup bu ilişki düşük düzeydedir. Bilgi okuryazarlığı becerileri ile motivasyon ve sebat boyutu arasında ise orta düzeyde bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Kozikoğlu ve Altunova (2018) tarafından öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerilerine ilişkin öz-yeterlik algılarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerini yordayıp yordamadığının belirlenmeye çalışıldığı bu çalışmada Van'da bulunan bir üniversitede okuyan 400 öğretmen adayına iki farklı ölçek uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda katılımcıların yüksek düzeyde yaşam boyu öğrenme eğilimleri olduğu ve yüksek düzeyde öz-yeterlik algılarına sahip oldukları belirlenirken; cinsiyetleri incelendiğinde kadın katılımcıların ve lisans sonrası eğitimlerini sürdürmek isteyenlerin diğerlerinden daha yüksek YBÖ eğilimlerine sahip oldukları belirlenmiştir. Dahası, algıları ile eğilimleri arasındaki ilişki incelendiğinde ilişkinin pozitif yönde ve anlamlı olduğu belirlenirken öğrenme ve yenilenme becerileri ile yaşam ve kariyer becerilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kaya (2018) tarafından gerçekleştirilen bu çalışmada çalışma grubu Van'da ilkokul, ortaokul ve liselerde çalışan 642 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmanın sonucunda katılımcıların yüksek düzeyde bilimsel epistemolojik inançlara ve yaşam boyu öğrenme yeterliklerine sahip oldukları; bu öğretmenlerin bilimsel epistemolojik inançlarının cinsiyete, yaşa, mesleki deneyime, mezun olunan fakülteye göre farklılaşmadığı; yaşam boyu öğrenme yeterliklerine göre düşük yaş ve mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin dijital yeterlikler ve bilgiyi elde etme yeterliği boyutlarında diğerlerinden daha yüksek puanlara sahip oldukları; mezun oldukları fakülteye bakıldığında ise eğitim fakültesinden mezun olanların yaşam boyu öğrenme yeterlik puanlarının daha yüksek olduğu belirlenirken katılımcıların inançları ve YBÖ yeterlikleri arasındaki ilişki incelendiğinde bu ilişkinin yönünün pozitif ve anlamlı olduğu saptanmıştır.

Aydın (2018) tarafından gerçekleştirilen Sınıf Öğretmenliğinde okuyan öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile kariyer geliştirme arzuları arasındaki ilişkinin belirlenmeye çalışıldığı ilişkisel tarama modeli kullanarak yapılan bu araştırma 398 öğretmen adayı ile yürütülmüş olup araştırmanın sonucunda sınıf öğretmenliği öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme algılarının cinsiyete göre eğilim düzeylerinin kız öğretmen adayları lehine, kariyer geliştirme arzularına ilişkin görüşlerine bakıldığında ise erkek öğretmen adayları lehine anlamlı bir farklılaşma bulunmuşken sınıf düzeylerine göre toplamda ve alt boyutları olan motivasyon, merak yoksunluğunda dördüncü sınıfların lehine anlamlı bir farklılaşma olduğu; katılımcıların kariyer geliştirme arzularına yönelik görüşleri sınıf düzeylerine göre incelendiğinde toplamda ve liderlik arzusu alt boyutunda ikinci sınıfların lehine anlamlı bir farklılık görüldüğü sonucuna ulaşılmıştır. İlaveten, katılımcıların eğilimleri ile kariyer geliştirme istekleri arasındaki ilişki incelendiğinde bu ilişkinin yönünün pozitif olduğu ve anlamlı olduğu bulunmuşken YBÖ ölçeğinin “öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk” alt boyutunun “liderlik arzusu” alt boyutu ile negatif yönde çok düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Abbak (2018) tarafından yapılan sınıf öğretmenlerinin ve branş öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ile bireysel yenilikçilik düzeylerinin çeşitli değişkenler (eğitim durumu, kıdem, medeni durum, cinsiyet) açısından incelendiği ve bu iki özellik arasında fark bulunup bulunmadığının araştırılmaya çalışıldığı bu araştırma 718 öğretmen ile yürütülmüştür. Verilerin iki farklı ölçek kullanılarak toplanması sonucunda her iki grubun da yenilikçi ve yenilikçiliği benimseme kategorileri içerisinde sorgulayıcı kategoride yer alma düzeylerinin orta seviyede olduğu; sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme yeterlik algılarında ve branş öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme yeterlik algılarında cinsiyete göre farklılaşma olduğu ve bu farklılaşmanın kadın branş öğretmenleri lehine olduğu; branş öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenmeye yönelik yeterlik algılarının kıdem yılı açısından 6-10 yıl ve 11-15 yıl kıdem grubundaki öğretmenlerin 21 yıl ve üzeri kıdem yılına sahip öğretmenlerden daha yüksek yaşam boyu öğrenme yeterlik algısına sahip oldukları tespit edilmiştir. Ayrıca, sınıf öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeylerinin eğitim durumu değişkeni açısından lisans düzeyinde eğitime sahip olan öğretmenlerin lisansüstü eğitime

sahip olanlardan daha yenilikçi olduğu; branş öğretmenlerinin ise bireysel yenilikçilik düzeylerinin cinsiyet, eğitim durumu, medeni durum ve kıdem yılına göre farklılaşmadığı sonucuna varılmıştır.

Altın (2018) tarafından gerçekleştirilen bu araştırmanın amacı, ortaöğretim öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini öğretmen görüşlerine göre incelemektir. Bu araştırmanın çalışma grubunu 221 öğretmen oluşturmaktadır. Bu çalışmanın sonucunda öğretmenlerin yüksek düzeyde yaşam boyu öğrenme eğilimlerine sahip oldukları; ortaöğretim öğretmenlerinin sadece lisansüstü eğitim yapma isteklerinde anlamlı farklılık bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Duymuş ve Sulak (2018) tarafından yapılan öğretmen adaylarının lisans düzeyinde aldıkları eğitimin yaşam boyu öğrenme eğilimlerine etkisinin incelendiği bu araştırmanın çalışma grubunu 4.sınıf öğretmen adayları oluşturmaktadır. yürütülen bu çalışmada toplanan veriler analiz edildiğinde katılımcıların cinsiyetleri ve bölümlerinin lisans düzeyindeki aldıkları eğitim üzerinde hiçbir fark yaratmadığı; orta düzeyde YBÖ eğilimleri olduğu, eğilime sahip olma düzeyleri incelendiğinde en yüksek eğilimin Türkçe öğretmen adaylarında, en düşük eğilimin ise Sınıf Öğretmeni adaylarında bulunduğu saptanmış, cinsiyetlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimi üzerinde fark yarattığı sonucuna varılmıştır.

Özbilen (2019) tarafından gerçekleştirilen çalışmada amaç, öğretmen adaylarının sosyal sermaye ve girişimcilik düzeylerinin değerlendirilmesi, sosyal sermaye ve girişimcilikleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi ve sosyal sermayelerinin girişimciliklerini yordama düzeyinin incelenmesidir. Beş farklı üniversitede okuyan Okul Öncesi ve Sınıf Öğretmenliğinde 1.ve 4.sınıfta okuyan 811 öğretmen adayı ile yürütülmekte olan bu çalışmada katılımcıların ortalamanın üzerinde girişimcilik düzeylerine sahip oldukları; katılımcıların eğitim gördükleri bölümün hiçbir fark yaratmadığı, ancak cinsiyet, öğrenim görülen sınıf düzeyi, öğrenim görülen üniversite, herhangi bir öğrenci topluluğuna ya da sivil toplum kuruluşuna üye olma durumu ve mezuniyetten sonra çalışılmak istenen sektörün katılımcıların girişimcilikleri üzerinde istatistiksel olarak anlamlı fark yarattığı belirlenmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının sosyal sermaye ve girişimcilikleri arasındaki ilişki incelendiğinde bu ilişkinin orta düzeyde, pozitif ve anlamlı olduğu

belirlenmiş; sosyal sermayenin ise girişimciliğin düşük düzeyde ancak anlamlı bir yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir.

Bulaç (2019) tarafından gerçekleştirilen çalışmada amaç, öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerini incelemek ve yaşam boyu öğrenmeye ilişkin görüşlerini belirlemektir. 4. sınıfta okuyan 394 öğretmen adayı ile yürütülen bu çalışmada veriler uygulanan ölçekle ve ölçeğe katılmış olan öğretmen adayları arasından seçilen 40 öğretmen adayına yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanarak elde edilmiştir. Verilerin analizi sonucunda öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmeye yönelik eğilimleri anne eğitim durumları, baba öğretim durumları ve okul başarı not ortalamasına göre farklılaşmamışken; cinsiyet, öğrenim görülen program, öğrenim gördükleri programın tercih edilme durumları, lisans sonrası eğitimlerini devam ettirmek isteme ve günlük olarak internetten yararlanma durumlarına göre farklılaşmıştır. Görüşme formundan elde edilen verilerin analiz sonuçlarına bakıldığında katılımcıların öğrenmek için istekli, yeni bilgiler öğrenme konusunda meraklı ve eğitimlerini yaşamları boyunca sürdürebilmek için çaba gösteren bireyler oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Kabataş (2019) tarafından gerçekleştirilen çalışmanın amacı, öğretmen adaylarının dijital vatandaşlık algılarının yaşam boyu öğrenme tutumları ve e-öğrenme hazırbulunuşlukları açısından değerlendirilmesidir. Araştırmanın çalışma grubunu Bilgisayar I dersini alan 346 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın sonucunda yaşam boyu öğrenme ölçek toplam puanlarına bakıldığında cinsiyete göre farklılaşma bulunduğu ve bu farklılaşmanın kadın öğretmen adaylarının daha yüksek yaşam boyu öğrenmeye yönelik tutum sergiledikleri; katılımcıların YBÖ tutumları ile dijital vatandaşlık algıları arasında anlamlı farklılık gözlenmediği belirtilmiştir. Yaşam boyu öğrenme tutumları ile dijital vatandaşlık algıları arasındaki ilişki incelendiğinde orta düzeyde pozitif yönlü bir ilişki bulunmuş olup öğretmen adaylarının dijital vatandaşlık algıları ile e-öğrenmeye hazırbulunuşlukları arasında ise yüksek düzeyde pozitif bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Bahadır (2019) tarafından gerçekleştirilen üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yaşamın anlamı ve bazı demografik değişkenler açısından ilişkisinin incelendiği bu araştırma Sakarya'da 321 öğrenci ile

yürütölmekte olup araştırmanın sonucunda üniversite öğrencilerinin yüksek düzeyde yaşam boyu öğrenme eğilimlerine sahip oldukları; cinsiyet ve algılanan akademik düzey ile yaşam boyu öğrenme eğilimi arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Korkmaz (2019) tarafından gerçekleştirilen bu çalışmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini, yaşam becerilerine sahip olma düzeylerini ve 21. yüzyıl becerileri düzeylerini belirleyip bunlar arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Araştırmanın çalışma grubunu Batman'da görev yapan 328 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada veriler üç farklı ölçek kullanılarak toplanmış ve araştırma sonucunda yaşam boyu öğrenmeye yönelik olumlu eğilimler artarken, olumsuz eğilimlerin azaldığı ve sahip olunan yaşam becerilerinin arttığı ve 21. yüzyıl öğreten becerileri kullanımının da gitgide arttığı saptanmıştır.

Altıntaş (2019) tarafından gerçekleştirilen sınıf öğretmeni adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile lisansüstü eğitime ilişkin tutumları arasındaki ilişki olup olmadığının belirlenmeye çalışıldığı 353 sınıf öğretmenliğinde okuyan öğrenciler ile yürütölen bu çalışmanın sonucunda cinsiyet sınıf öğretmeni adaylarının sosyo-ekonomik düzeyleri ve lisansüstü eğitime ilişkin tutumları üzerinde hiçbir fark yaratmazken; sınıf düzeyinde ise 4. sınıf öğrencileri lehine bir farklılaşma bulunduğu ve anlamlı olduğu; sınıf öğretmeni adaylarının eğilimleri ile lisans sonrası eğitime yönelik tutumları arasında orta düzeyde ve anlamlı bir ilişkinin bulunduğu saptanmıştır.

Yüzlü (2019) tarafından gerçekleştirilen çalışmanın amacı, ön lisans üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yaşam boyu öğrenme anahtar yeterlik düzeyleri ve demografik değişkenlere göre incelenmesi ve ilişkisini ortaya koymaktır. Araştırmanın çalışma grubunu ön lisans öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmada veriler iki farklı ölçek ile toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda üniversite ön lisans öğrencilerinin cinsiyet ve öğrencilerin öğrenim gördükleri meslek yüksekokulu yaşam boyu öğrenme eğilimleri üzerinde anlamlı farklılık yaratırken programların üniversite giriş sınav puan türü ve öğrencilerin yaşam boyu öğrenme anahtar yeterlikleri üzerinde hiçbir fark yaratmadığı sonucuna varılmıştır.

Kahraman (2019) tarafından gerçekleştirilen öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile İngilizce dersine yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelendiği bir üniversitenin 4. sınıfında okuyan 475 öğretmen adayının katılımıyla yürütülen bu araştırmada veriler iki farklı ölçek kullanılarak toplanmıştır. Katılımcıların eğilimleri ile derse yönelik tutumları arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunduğu tespit edilmiştir.

Keleş (2019) tarafından gerçekleştirilen öğretmen adaylarının kişilik tipleri (A ve B tipi) ve yaşam boyu öğrenme yeterlik algılarının belirlenmesi ve çeşitli değişkenlere göre incelenmesinin amaçlandığı ve ilişkisel tarama modeli kullanılan bu araştırmanın çalışma grubunu 1., 2., 3. ve 4. sınıfta okuyan sosyal bilgiler öğretmenleri oluşturmakta olup araştırmanın verileri iki farklı ölçek ve kişisel bilgi formu kullanılarak toplanması ve analizi sonucunda YBÖ yeterlik algıları ile sınıf düzeyi, baba eğitim durumu, ikamet edilen yer, aile gelir düzeyi ve kişilik tipi değişkenleri arasında anlamlı farklılıklar bulunurken; kişilik tiplerinin sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir.

Gedik (2019) tarafından gerçekleştirilen sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelendiği bu çalışma 130 sınıf öğretmeni ile yürütülmüş olup araştırmanın veri analizi sonucunda sınıf öğretmenlerinin meslekte kalma süresine bakıldığında iki alt boyutta (motivasyon ve sebat) anlamlı farklılık bulunduğu tespit edilmiştir.

Doğan (2019) tarafından gerçekleştirilen sınıf öğretmenlerinin öğrenilmiş güçlükleri ile yaşam boyu öğrenme eğilimlerini çeşitli değişkenler açısından karşılaştırılmasını; öğrenilmiş güçlük düzeyleri ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesini amaçlayan bu araştırmanın çalışma grubunu 398 sınıf öğretmeni oluşturmakta olup yürütülen bu araştırmanın sonucunda öğrenilmiş güçlük ile YBÖ eğilimi arasında pozitif yönlü ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Satiroğlu (2019) tarafından gerçekleştirilen sınıf öğretmeni adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin farklı değişkenler açısından incelenmesinin amaçlandığı genel tarama modeli ile gerçekleştirilen sınıf öğretmenliği 1. 2. 3. ve 4. sınıfta okuyan öğrenciler ile yürütülen bu araştırmanın verileri "Yaşam Boyu

Öğrenme Eğilimleri Ölçeği" ile toplanması neticesinde katılımcıların yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek; ölçeğin alt boyutlarına bakıldığında ise en yüksek ortalamanın motivasyon alt boyutunda bulunduğu; sınıf düzeyi, cinsiyet, mesleki ve kişisel gelişimlerine katkı sağlayacak faaliyetlere katılma durumu, lisans üstü eğitim görme isteği ve kitap okuma sıklığının YBÖ üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturduğu belirlenmiştir.

Arslan (2019) tarafından gerçekleştirilen öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme ve öz-yönetimli öğrenme düzeyleri arasındaki olası ilişkilerin cinsiyet, branş ve kıdem değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmeye çalışıldığı bu çalışmanın 363 öğretmen ile yürütülmesi sonucunda kıdem ve branşın sadece süreci değerlendirme alt boyutunda öz-yönetimli öğrenme üzerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar yarattığı; ancak öğretmenlerin YBÖ düzeylerindeki değişkenlerin hiçbirinde anlamlı farklılık bulunmadığı belirlenmiştir.

Aykan, Karakuş ve Karakoç (2019) tarafından gerçekleştirilen çalışmanın amacı, potansiyel girişimci olarak üniversite öğrencilerinin kişilik özelliklerinin (PC) girişimcilik niyetleri (yeni girişimlere başlayıp başlamayacaklarının önemli bir göstergesi olan) üzerindeki etkilerini araştırmak ve girişimcilik eğilimlerini belirlemektir. Araştırmanın evrenini Erciyes Üniversitesi'nde girişimci olma şansı nispeten yüksek olan yaklaşık 4000 öğrenci oluşturmuş, toplamda 924 öğrenciye ulaşılmıştır. Araştırmada, katılımcıların kişilik özellikleri ve alt boyutlarının girişimcilik niyetleri ile anlamlı ancak pozitif bir ilişkiye sahip olduğu bulunmuşken, bu çalışmanın nihai bulgularında, öğrencilerin kişilik özellikleri ile girişimcilik eğilimleri arasındaki ilişkide yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin kısmi aracı rolü olduğu bulunması noktasında bireylerin kişilik özellikleri girişimcilik niyetlerini etkilemekte; ancak yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin modele dahil edilmesiyle birlikte kişilik özelliklerinin girişimcilik niyetleri üzerindeki etkisinin azalmış olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Erdoğan, Güngören ve Hamutoğlu (2019) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin, Web 2.0 araçlarının kullanımının ve dijital okuryazarlık düzeylerinin sosyal girişimcilik özelliklerini nasıl etkilediğini incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırmada betimsel kesitsel tarama modeli

kullanılırken bu kapsamda Sakarya’da okuyan 809 öğretmen adayı ile yürütülmüştür. Elde edilen verilere dayalı olarak Yapısal Eşitlik Modellemesi ile iki farklı model oluşturulmuş ve bu iki model birleştirilerek test edilmiştir. Yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin, dijital okuryazarlık düzeylerinin ve Web 2.0 araçlarını kullanma sıklığının sosyal girişimcilik üzerinde doğrudan ve dolaylı etkisi olduğu sonucuna varılmıştır.

Demir-Başaran ve Sesli (2019) tarafından öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin cinsiyete, meslek alanına, eğitim düzeyine, mesleki kıdeme ve kitap, dergi ve gazete okuma sıklıklarına göre değişip değişmediğinin belirlenmeye çalışıldığı ve betimsel araştırma modelinin kullanıldığı bu çalışma sınıf öğretmenleri ve alan öğretmenlerinden tabakalı örnekleme yoluyla seçilen 380 öğretmen ile yürütülmüştür. Araştırma, Türkiye'nin orta kesiminde görev yapan öğretmenlerin düşük yaşam boyu öğrenme eğilimlerine sahip olduklarını ortaya koyarken; araştırmada öğretmenlerin bu eğilimleri cinsiyet, meslek alanı, hizmet düzeyi, okuma (dergi, gazete ve kitap) sıklığına göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta, ancak mesleki kıdemin bu eğilimde anlamlı bir farklılığa yol açan bir faktör olmadığı belirlenmiştir.

Yılmaz (2019) tarafından gerçekleştirilen öğretmen adaylarının çeşitli değişkenlere göre girişimcilik algı puanları arasında fark bulunup bulunmadığının belirlenmeye çalışıldığı bu araştırma 564 öğretmen adayının gönüllü katılımı ile bu katılımcılara beş faktörlü “Öğretmen Adaylarına Yönelik Girişimcilik Ölçeği” uygulanması sonucunda katılımcıların cinsiyet, üniversite, bölüm, aile geliri ve ikamet ettikleri yerlerin istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar yarattığı belirlenmiş olmasına rağmen anne ve babanın eğitim düzeyi ve meslekleri ayrıca kardeş sayısı girişimcilik algıları üzerinde hiçbir fark yaratmadığı saptanmıştır.

Ayanoğlu (2020) tarafından gerçekleştirilen halk eğitimi merkezi kursiyerlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile girişimcilik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesinin amaçlandığı bu araştırma Sakarya’da halk eğitim merkezi bünyesinde açılan kurslara katılan 930 kursiyer ile yürütülmüş olup araştırmanın sonucunda, halk eğitimi merkezi kursiyerlerinin öğrenim düzeyi ve yaşadıkları yer yaşam boyu öğrenme eğilimleri üzerinde; cinsiyet, yaş, öğrenim düzeyi, çalışma durumu, yaşadıkları yer ve daha önce katıldıkları kurs sayısı girişimcilik düzeyleri

üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmıştır. Halk eğitimi merkezindeki kurslara katılanların YBÖ eğilimlerinin yüksek; girişimciliklerinin orta düzeyin üzerinde olduğu, yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile girişimcilik düzeyleri arasındaki ilişki incelendiğinde ilişkinin pozitif yönlü ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Özbilen, Canbulat ve Çekiç (2020) tarafından yapılan sınıf öğretmeni adaylarının özyeterlik ve sosyal girişimcilik düzeylerinin değerlendirilmeye çalışıldığı bu araştırma dört farklı üniversitenin 1.ve 4.sınıflarında okuyan 443 sınıf öğretmeni adayı ile yürütülmüş, araştırmada verilerin “Öğretmen Özyeterlik Ölçeği” ile “Aday Öğretmenlerin Sosyal Girişimcilik Özellikleri Ölçeği” ile toplanması neticesinde katılımcıların oldukça yeterli düzeyde “özyeterliklerinin” ve “yüksek” düzeyde sosyal girişimciliklerinin olduğu belirlenmiştir. Öğrenim görülen üniversite ve ağırlıklı genel not ortalamasının özyeterlik ve sosyal girişimcilik düzeyi üzerinde hiçbir farklılık yaratmadığı, hem özyeterlik hem de sosyal girişimcilik düzeyinde cinsiyette farklılaşma olduğu, bu farklılaşmanın kadınların lehine olduğu, öğrenim görülen sınıf düzeyine göre ise sadece sosyal girişimcilik düzeyinin dördüncü sınıfta okuyanlar lehine farklılaştığı belirlenmiş olup ayrıca öğretmen adaylarının özyeterlikleri ile sosyal girişimcilikleri arasındaki ilişki incelendiğinde ise ikisi arasında orta düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunurken üniversite eğitimi aracılığı ile kazanılan özyeterliğin sosyal girişimcilik için bir başlangıç aşaması olabileceğinin düşünüldüğü sonucuna ulaşılmıştır.

Torun (2020) tarafından gerçekleştirilen öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ve iş doyumlarının farklı değişkenler arasından incelenmeye çalışıldığı bu araştırma 381 öğretmenle yürütülerek katılımcılara çeşitli ölçekler uygulanması sonucunda cinsiyet ve okul kademesinin öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri üzerinde anlamlı farklılık yaratmazken yaş, kıdem, medeni durum, mezun olunan fakülte ve eğitim düzeyi YBÖ yeterlikleri üzerinde hiçbir fark yaratmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin iş doyumlarını yordayıcı etkisinin bulunduğu ve öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin ve iş doyumlarının düzeyinin yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

Kaya (2020) tarafından yapılan sınıf öğretmeni adaylarının 21. yüzyıl becerileri ile girişimcilik beceri düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından inceleyerek aralarındaki ilişkinin belirlenmeye çalışılarak öğretmen adaylarının bu becerilere ilişkin görüşlerinin belirlenmeye çalışıldığı bu araştırmanın çalışma grubu 20 sınıf öğretmeni adayından oluşmaktadır. Araştırmanın sonucunda öğretmen adaylarının orta değerlerin üzerinde kendilerine yönelik 21. yüzyıl becerileri ile girişimcilik beceri düzeylerine hem ölçek bütününde hem alt boyutlarda sahip oldukları; girişimciliğin sadece iş deneyimi olan adaylar ile sınıf düzeyi birinci sınıf olan adaylara göre anlamlı bir şekilde farklılaşma görülürken girişimciliğin alt boyutlarında, risk alma boyutunda erkekler, duygusal zekâ boyutunda ise kadınlar lehine farklılaşma bulunduğu; iş deneyimine sahip öğretmen adaylarının yüksek risk alma ve yenilikçi olma eğilimlerinin olduğu; 21. yüzyıl becerilerine bakıldığında sadece akademik başarısı yüksek adaylar ile sınıf düzeyi birinci sınıf olan adaylarda bir farklılaşma görülürken 21. yüzyıl becerilerinin alt boyutlarında ise kadın adayların daha fazla kariyer bilincine sahip oldukları; 21. yüzyıl becerileri ile girişimcilik becerileri arasında pozitif yönlü çok güçlü bir ilişki olduğu; girişimciliğin 21. yüzyıl becerilerinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu belirlenmiştir.

Erdoğan ve Eker (2020) tarafından gerçekleştirilen Türkçe öğretmen adaylarının 21. Yüzyıl becerileri ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmeye çalışıldığı bu araştırma 200 Türkçe öğretmen adayıyla yürütülmüş olup verilerin iki farklı ölçek kullanılarak toplanması sonucunda katılımcıların yüksek 21. yüzyıl becerilerine ve yüksek yaşam boyu öğrenme eğilimlerine sahip olduğu; cinsiyet, sınıf düzeyi, mezun olunan lise türü, lisansüstü eğitim yapma isteği ve kitap okuma alışkanlığı 21. yüzyıl becerileri üzerinde hiçbir fark yaratmazken; cinsiyet, lisansüstü eğitim yapma isteği ve kitap okuma alışkanlıkları yaşam boyu öğrenme becerileri üzerinde istatistiksel olarak anlamlı fark yarattığı belirlenmiştir. Ayrıca Türkçe öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerileri ile yaşam boyu öğrenme becerileri arasında pozitif yönde ve orta düzeyde ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bekçi (2021) tarafından gerçekleştirilen çalışmanın amacı, Sakarya ilinde görev yapan İngilizce öğretmenlerinin ve Sakarya Üniversitesi İngilizce

Öğretmenliği Programında öğrenim gören öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesidir. Betimsel tarama modeli kullanılan bu araştırmaya Sakarya’da görev yapan 253 İngilizce Öğretmeni ve Sakarya Üniversitesi İngilizce Öğretmenliğinde öğrenim gören 81 öğretmen adayı katılmıştır. Araştırma sonucunda İngilizce öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin iyi düzeyde olduğu, İngilizce öğretmenlerinin YBÖ eğilimlerinde demografik özelliklere göre anlamlı farklılaşma bulunmazken cinsiyet ve hizmet içi eğitime katılma durumu değişkenlerinde anlamlı farklılaşma gösterdiği saptanmıştır. İngilizce öğretmen adaylarının ise YBÖ eğilimlerinin yaş, sınıf, öğretmenlik deneyimi, okul türü, öğretmenlik deneyim süresine göre anlamlı farklılık bulunmazken cinsiyet değişkeninde anlamlı farklılık tespit edildiği sonucuna varılmıştır.

Buzkurt (2021) tarafından gerçekleştirilen okul öncesi öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile dijital okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelendiği bu araştırmanın örneklemini pandemi sebebiyle kendilerine online olarak ulaşılan 271 okul öncesi öğretmeni oluşturmakta olup araştırmanın sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri, “öğrenmeye isteklilik” ve “gelişime açıklık” alt boyutları ile ölçeğin tamamında çok üst düzey bulunduğu; cinsiyet, yaş, kıdem, mezun olunan fakülte, teknoloji kullanım düzeyi, günlük internet kullanım süresi, sosyal medya hesaplarına sahip olma durumu ve sosyal medya hesaplarını günlük kullanım süresi katılımcıların yaşam boyu öğrenme eğilimleri üzerinde hiçbir fark yaratmazken okul öncesi öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile dijital okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişki incelendiğinde bu ilişkinin pozitif, orta düzeyde bir ilişki olduğu; yaşam boyu öğrenmenin alt boyutlarıyla birlikte dijital okuryazarlık ile anlamlı bir ilişki sergilediği sonucuna varılmıştır.

Karagöz (2021) tarafından gerçekleştirilen öğretmen adaylarının girişimcilik becerilerine yönelik eğilimlerinin farklı değişkenler açısından incelenmesinin amaçlandığı bu araştırma bir üniversitenin Eğitim fakültesinde 854 öğretmen adayı ile yürütülmüş olup ana bilimi dalları sınıf düzeylerinde, cinsiyet ve program farklılıkları arasında girişimci beceri eğilimlerinin incelenmesi sonucunda elde edilen bulgulara göre cinsiyet risk alma ve duygusal zekâ faktörlerinde öğretmen

adaylarının girişimci beceri eğilimleri üzerinde fark yaratırken ölçek genelinde herhangi bir farklılaşma göstermediği görülmüş; sınıf düzeyine göre girişimcilik becerilerinde 3. sınıfların kendilerine daha fazla güvendikleri, 4. sınıfların ise daha yüksek duygusal zeka puanlarının olduğuna ve yenilikçi olmada ise 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin daha yüksek puanlara sahip olduğu belirlenirken programa göre girişimcilik özelliklerine bakıldığında Özel Eğitim Programının “risk alma” girişimcilik özelliği bakımından, Sosyal Bilgiler Programının ise “yenilikçi olma” girişimcilik becerisi bakımından daha yüksek puana sahip oldukları belirlenmiştir.

Eroğlu (2021) tarafından ortaokul öğrencilerinin girişimcilik düzeylerinin ve Sosyal Bilgiler dersinde girişimcilik becerisi kazandırılmasına ilişkin Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin görüşlerinin belirlenmeye çalışıldığı bu araştırma 5. sınıfta okuyan öğrenciler ve Sosyal Bilgiler öğretmenleri ile yürütülmüştür. Araştırma sonucunda öğrencilerin yüksek girişimcilik düzeylerine sahip oldukları, öğrencilerin girişimcilik düzeyleri ile cinsiyet değişkeni arasında farklılaşma bulunmazken, sosyo-ekonomik düzey, kardeş sayısı, annenin eğitim durumu ve babanın eğitim durumu öğrencilerin girişimcilik düzeyleri üzerinde anlamlı fark yarattığı sonucuna varılmıştır.

Küçüker (2021) tarafından öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmelerini etkileyen faktörler ile uzaktan eğitime yönelik tutumları arasındaki ilişkinin cinsiyet, yaş, mesleki kıdem ve günlük internet kullanımı değişkenleri açısından farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmeye çalışıldığı bu araştırmanın sonucunda katılımcıların yaşam boyu öğrenmelerini etkileyen faktörlere yönelik algılarının bütün değişkenlerde anlamlı farklılıklar oluşturduğu görülmüş, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmelerini etkileyen faktörler algısı ile kadın öğretmenler lehine anlamlı bir ilişkinin olduğu görülürken öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının sadece mesleki kıdem değişkeninde farklılaşma yarattığı, genel olarak öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik olumsuz tutuma sahip oldukları sonucuna varılmıştır.

Pesen ve Epçaçan (2021) tarafından gerçekleştirilen öğretmenlerin öğrenmeye yönelik inançlarının yaşam boyu öğrenmeye yönelik yeterliklerini yordama gücünün tespit edilmeye çalışıldığı bu araştırmanın çalışma grubunu 352 öğretmen oluşturmaktadır. Katılımcılara iki farklı ölçek uygulanarak yürütülen bu çalışmada

toplanan verilerin analizi sonucunda öğrenmeye yönelik bilişsel ve sosyal yapılandırmacı bakış açıları ile yaşam boyu öğrenme yeterliliği arasındaki ilişki incelendiğinde bu ilişkinin pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu; radikal yapılandırmacı ve geleneksel bakış açısı ile yaşam boyu öğrenme yeterliliği arasında ise pozitif yönde ve düşük bir ilişki tespit edildiği sonucuna ulaşılmıştır.

Ertaş (2022) tarafından gerçekleştirilen çalışmanın amacı, pandemi sürecinde yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ve öz-yeterlik algıları bağlamında İngilizce öğretmenlerinin e-öğrenmeye hazır bulunuşluklarının farklı değişkenlere göre incelenmesidir. Araştırmada ilişkisel tarama modeli ve ulaşılabilir örnekleme yöntemi kullanılmış olup araştırmanın katılımcılarını Bartın’da 140 İngilizce öğretmeni oluşturmaktadır. Bu araştırmada verilerin “E-Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Ölçeği”, “İngilizce Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik Algısı Ölçeği” ve “Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlik Ölçeği” ile toplanması sonucunda tüm alt boyutlar ve ölçek toplamında İngilizce öğretmenlerinin yüksek yaşam boyu öğrenme yeterlik düzeylerinin olduğu; BİT kullanım öz-yeterlik düzeylerinin yüksek seviyede, diğer alt boyutlar ve ölçek toplamında ise e-öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerinin orta seviyede olduğu bulunmuştur. İngilizce öğretmenlerinin; YBÖ yeterlikleri ile öz-yeterlik algıları arasında, öz-yeterlik algıları ile e-öğrenmeye hazırbulunuşlukları arasında ve yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ile e-öğrenmeye hazırbulunuşlukları arasında ise anlamlı düzeyde ilişkiler olduğu saptanmıştır.

Özdemir (2022) tarafından ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile 21. yüzyıl öz yeterlik düzeyleri arasında nasıl bir ilişki olduğunun belirlenmeye çalışıldığı bu araştırmanın çalışma grubunu 2019-2020 Eğitim-Öğretim sezonunda Sakarya il ve ilçelerinde farklı türde ortaöğretim kurumlarında çalışmakta olan öğretmenler oluşturmaktadır. Verilerin analizinde parametrik testler kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin ve 21. yüzyıl becerilerinin yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin YBÖ eğilimlerinde kadın öğretmenlerin lehine anlamlı farklılık bulunurken 21. yüzyıl yeterlik algıları açısından anlamlı farklılık bulunmamıştır. 21. yüzyıl becerileri açısından kadın ve erkek öğretmenlerin öz yeterlik algılarında farklılık olmadığı görülmektedir. Yaşam boyu

öğrenme eğilimleri ile 21. yüzyıl yeterlikleri arasında ise pozitif, orta düzeyde bir ilişki bulunmuştur.

Gök (2022) tarafından yapılan çalışmanın amacı, okul öncesi öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin farklı değişkenler açısından incelenmeye çalışıldığı 110 öğretmen ile yürütülen bu çalışmada ölçek uygulanması sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin cinsiyet, yaş, mesleki kıdem ve öğrenim düzeyinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri üzerinde hiçbir anlamlı fark yaratmazken öğretmenlerin yüksek yaşam boyu öğrenme eğilimlerine sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

2.6. Yurtdışında Yapılan Çalışmalar

Church, Elliot ve Gable (2001) tarafından yapılan çalışmanın amacı, lisans öğrencilerinin ders için başarı hedeflerini benimsemeleri, sınıf ortamı algıları ve dereceli performansları ile içsel motivasyonları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırmadan elde edilen sonuçlar, üçlü çerçevedeki her hedef için ayrı bir öncül profili ortaya çıkarmıştır. Uсталık hedefleri, ders katılımının varlığı ve bir değerlendirme odağının ve sert değerlendirmenin yokluğu ile bağlantılı; performans-yaklaşım hedefleri, değerlendirme odağının varlığı ve performans ile bağlantılı; kaçınma hedefleri ise, değerlendirme odağı ve sert değerlendirmenin varlığıyla bağlantılı bulunmuştur. Başarı hedefi ve algılanan sınıf ortamı değişkenleri dereceli performans ve içsel motivasyonun yordayıcıları olarak birlikte test edildiğinde, sonuçlar, algılanan sınıf ortamının bu sonuç ölçütleri üzerindeki etkisinin dolaylı olduğunu açıkça göstermiş olup; algılanan sınıf ortamı, başarı hedefinin benimsenmesini etkilemiş ve başarı hedefinin benimsenmesi de derecelendirilmiş performansı ve içsel motivasyonu doğrudan etkilemiş olduğu sonucuna varılmıştır.

Midgley, Kaplan ve Middleton (2001) tarafından yapılan çalışmanın amacı lisans öğrencilerinin sınav performansını tahmin etmede test duygularının ve başarı hedef yönelimlerinin genişletilmiş bütünleştirici hiyerarşik modelini incelemek olan bu çalışmada, başarı hedefleri, test duyguları ve performans arasındaki ilişkiye aracılık edecek şekilde teorileştirilmiştir. 120 lisans öğrencisi test duygularının ve başarı hedeflerinin öz bildirim ölçümlerini tamamlamış ve performans verileri toplanmıştır. Bir dizi hiyerarşik regresyon analizi sonucunda genişletilmiş

hiyerarşik model için kısmi destek sağlanmıştır. Uсталık hedefi gurur-sınav performansı ilişkisine, performans-kaçınma hedefi utanç-sınav performansı ilişkisine kısmen aracılık etmiştir ve performans-kaçınma hedefi umutsuzluk- sınav performansı ilişkisine aracılık etmiştir. Bu bulgular, başarıyı tahmin etmede meydan okuma ve tehdidin, yaklaşma ve kaçınma motivasyonu ile ilişkilerinde nasıl farklılaştığını göstererek, yükseköğretim bağlamında test duyguları, motivasyon ve başarı arasındaki ilişkinin anlaşılmasına katkıda bulunmuştur.

Davis (2005) tarafından yapılan çalışmada, bir öğrenci grubu, öğrenci başarısının\hedef yöneliminin beş boyutundaki değişimini tahmin etmek için üniversite sırasında üç durumda değerlendirilmiştir: ortalık-yaklaşımı, performans-yaklaşımı, ortalık-kaçınma/performans-kaçınma ve işten kaçınma. Öğrenci gelişimi ile ilgili bilgi ihtiyacını ele almanın yanı sıra, bu çalışma önceki boylamsal araştırmaların eksikliklerini, örneğin kısmi kayıtların dahil edilmesine, değişim içindeki bireysel varyasyonların tahminine, sınava izin veren belirli metodolojiler kullanarak ele almaya çalışmıştır. Ölçüm değişmezliği ve değişim kalıpları içindeki dalgalanmanın zaman içindeki değişimi tahmin edilmeden önce, ilk olarak hedef yönelimi ölçümünün üç değerlendirmede yeterli ölçüm değişkenliği ile belirtildiği gibi psikometrik olarak kararlı olduğu belirlenmiştir. Değişiklik, tahmini değişiklik modelinin açıkça tanımlanmasına izin veren Gizli Büyüme Modeli kullanılarak tahmin edilmiştir. Değişimdeki bireysel çeşitlilik de bulunmuştur ve hedef yöneliminin boyutları arasındaki değişim ve başlangıç hedef yönelimi ile hedef yönelimindeki değişim arasındaki ilişki ile ilgili yardımcı araştırma sorularını ele almak için kullanılmıştır. Hedef yöneliminin beş boyutunun tümü, üç değerlendirmede de önemli değişiklikler göstermiştir.

Rodd (2014) tarafından yapılan çalışmada, Birleşik Devletleri'nin amatör üyeleri olarak katılım yoluyla yaşam boyu öğrenmeye katılan 495 yetişkinden oluşan bir popülasyonda kendi kaderini tayin etme ve başarı hedef yönelimine ilişkin öz algılarının öğrenme deneyiminden memnuniyet algılarıyla nasıl ilişkili olduğunu araştırmıştır. Kendi kaderini tayin etme (özerklik, yetkinlik ve ilişkililik) ve başarı hedef yöneliminin öğrenme deneyimiyle ilgili kişinin beyan ettiği memnuniyet üzerindeki etkilerini araştırmak için çok değişkenli istatistikler kullanılmıştır. Bu istatistikler: altı tatmin alt yapısı, iyileştirme fırsatları (bilgi ve

beceri), serbest bırakma ve saptırma (günlük yaşamdan), sosyal yönler (diğerleriyle etkileşim), kuruluştaki insanlar (tutumları), katılım kolaylığı (kayıt ve katılım), ve paranın karşılığıdır (üyelik ve katılım). İlişkili olma ve özerklik, öğrenme deneyiminden memnuniyetin altı alt yapısının tümünü olumlu bir şekilde öngörmüş olmasına rağmen, yeterlilik yalnızca gelişme fırsatlarını öngörmüştür. Uсталık yaklaşımı, organizasyondaki insanlarla ilgili memnuniyeti, serbest bırakma ve saptırma, performans-yaklaşma, ortalık-kaçınma ve performans-kaçınma anlamlı bulunmamışken; bulgular, yaygın öğrenmeyle meşgul olmayı seçen yetişkinlerin bu tür öğrenme deneyimlerini yeterliliğin başarılmasına odaklı olarak algılamadıklarını göstermiştir; ancak katılımcıların aidiyet algılarına ve özerk katılıma daha yüksek bir değer verdiği görülmüştür.

Hee, Ping, Rizal, Kowang ve Fei (2019) tarafından yapılan çalışmada, yetişkin öğrencilerin hedef yönelimi, bilgi okuryazarlığı öz-yeterliği ve yaşam boyu öğrenme çıktıları arasındaki ilişki araştırılmıştır. Bu çalışmanın bulguları, ortalık hedef yönelimi ile yaşam boyu öğrenme arasındaki ilişkinin anlamlı olduğunu ortaya koyarken, bilgi okuryazarlığı öz-yeterliğinin modelde moderatör yerine yordayıcı olduğu bulunmuştur.

Asgari, Fard ve Tirgoo (2019) tarafından gerçekleştirilen araştırmanın amacı, lisans öğrencilerinin girişimcilik yeterliklerinde yükseköğretimde kalite ve yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin rolünü araştırmaktır. Bu çalışmada, betimsel ilişkisel araştırma yöntemi kullanılmış olup veri toplamak için şu anketler kullanılmıştır: Liberal Girişimcilik Yetkinlik Anketi (2007), Mantz Yüksek Öğrenimde Akademik Kalite (1995) ve Wielkiewicz ve Meuwissen'in Yaşam Boyu Öğrenme (2014). Sonuçlar iyi düzeyde girişimcilik ve yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin olduğunu göstermiş, yaşam boyu öğrenme ile girişimcilik yeterlikleri arasındaki ilişkinin pozitif ve anlamlı olduğu saptanmıştır.

Genel olarak hem yurt içinde hem de yurt dışında yapılan çalışmaları değerlendirmek gerekirse, yurtiçinde yapılan girişimcilik ile ilgili gerçekleştirilen çalışmaların büyük bir çoğunluğunun ekonomi ve işletme alanında çalışmalar olduğu görülmektedir. Eğitim-öğretim alanında girişimcilikle ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde okulöncesi öğretmen adaylarının girişimcilik kavramı hakkındaki düşünceleri ve sahip oldukları girişimcilik özelliklerinin incelenmesi;

girişimcilik odaklı STEM etkinliklerinin 7. sınıf öğrencilerinin girişimcilik becerilerine ve STEM tutumlarına etkisi; ortaokul öğrencilerinin girişimcilik düzeylerinin ve sosyal bilgiler dersinde girişimcilik becerisi kazandırılmasına ilişkin öğretmen görüşlerinin belirlenmesi; girişimcilik eğitiminin etkinliği; girişimcilik programları eğitimlerinin öğrencilerin girişimcilik eğilimleri üzerine etkilerinin analizi; öğretmen adaylarının girişimcilik becerilerine yönelik eğilimlerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi gibi konular üzerine araştırmalar yapıldığı görölmektedir. Başarı yönelimi ile ilgili çalışmalar incelendiğinde sınıf öğretmenliği adaylarının başarı yönelimi, kendini engelleme davranışları ve demografik özelliklerinin okula yabancılaşmayı yordama düzeylerinin incelenmesi; İngilizce öğretmen adaylarının özyeterlik inancı, başarı yönelimi ve çevrimiçi öğrenme ortamlarına katılım durumu: Uzaktan İÖLP örneği gibi araştırmaların yapıldığı görölmektedir. Diğer taraftan yaşam boyu öğrenme ile ilgili alanda pek çok yüksek lisans tezine ulaşılmıştır. Bu tezlerin çoğu öğretmenlerin ya da öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme tutumlarını ya da yönelimlerini çeşitli değişkenler açısından değerlendirmeyi; yaşam boyu öğrenme yeterliklerini tanımlamaya çalışmayı; yaşam boyu öğrenme eğilimlerini ve mesleki öz-yeterlik inançlarını çeşitli değişkenler açısından inceleyerek ikisi arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı; yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile sosyal girişimcilik özellikleri arasındaki ilişkiyi ve sosyal girişimciliğin yaşam boyu öğrenme eğilimine etkisini belirlemeyi; yaşam boyu öğrenme yaklaşımına yönelik yeterlik algıları ve öz-yeterlik inançlarını öğretmen yetiştirme programı kapsamında ele almayı ve bunlar arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı; iş değerleri ile yaşam boyu öğrenme arasındaki ilişkiyi incelemeyi; yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile İngilizce dersine yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamaya çalışmaktadır. Yurtdışında yapılan çalışmalar incelendiğinde ise yapılan çalışmaların lisans öğrencilerinin ders için başarı hedeflerini benimsemeleri, sınıf ortamı algıları ve dereceli performansları ile içsel motivasyonları arasındaki ilişkiyi incelemeyi; lisans öğrencilerinin sınav performanslarını tahmin etmede test duygularının ve başarı hedef yönelimlerinin genişletilmiş bütünleştirici hiyerarşik modelini incelemeyi; kendi kaderini tayin etme ve başarı hedef yönelimine ilişkin öz algılarının öğrenme deneyiminden memnuniyet algılarıyla nasıl ilişkili olduğunu araırtırmayı amaçladıkları görölmektedir. Yapılan bu araştırmanın öğretmen adaylarının başarı amaç yönelimleri, girişimcilikleri ve yaşam boyu öğrenmeleri

arasındaki ilişkinin incelenmesi açısından alana katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.



3.YÖNTEM

Çalışmanın bu bölümünde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları ve verilerin analizlerine ilişkin bilgiler sunulmuştur.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada betimsel araştırma türlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modelleri “*iki ya da daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişimin varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleri*” olarak tanımlanmaktadır (Karasar, 2020, s. 114). Bu çalışmada da öğretmen adaylarının başarı amaç yönelimleri, girişimcilikleri ve yaşam boyu öğrenmeleri arasındaki ilişki araştırılmaktadır.

3.2. Çalışma Grubu

Bu araştırmanın evrenini Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi’nde okuyan öğretmen adayları oluşturmaktadır. Evrenin tamamına ulaşılmaya çalışılmış; ancak çeşitli sebeplerden ötürü ulaşılamamıştır. Araştırmanın örneklemi ise pandemi sebebiyle veri toplamada zorluk yaşanması, bazı derslerin online bazılarının yüzyüze yapılması sonucunda yüzyüze yapılan kimi derslerin seçmeli olması sebebiyle öğrenci bulmada zorluk yaşandığı için Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi’nde 4. sınıfta okuyan 393 öğretmen adayından oluşmaktadır.

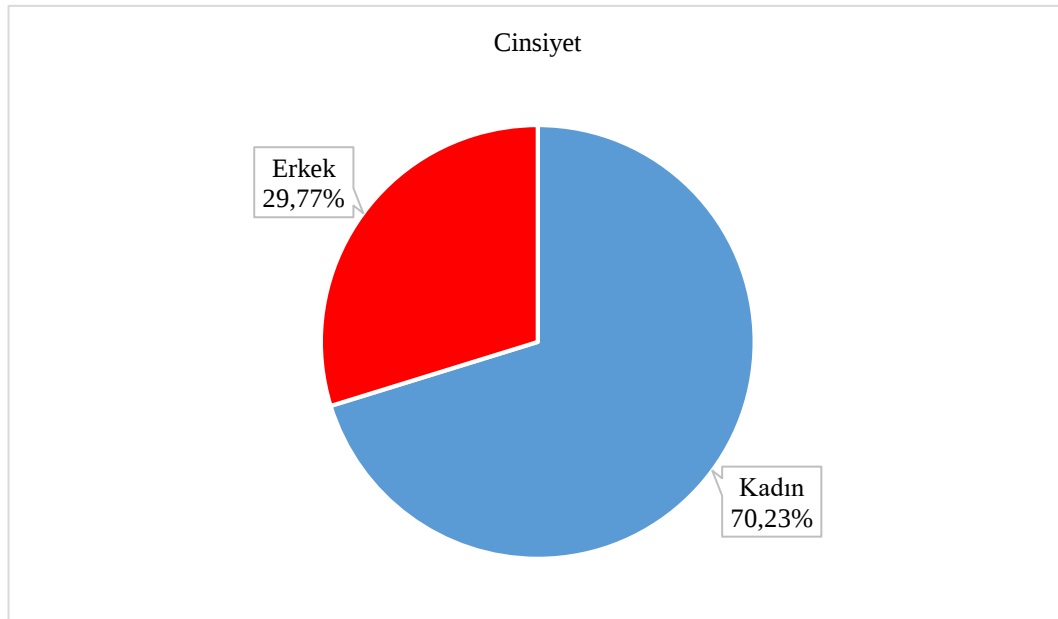
Çalışma grubunun demografik özelliklerine ilişkin bilgilere Tablo 3.1’de yer verilmiştir.

Tablo 3.1: Sosyo-Demografik Değişkenlere Göre Dağılım

Bağımsız Değişkenler	Alt Gruplar	Frekans (f)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	276	70,23
	Erkek	117	29,77
Öğrenim Programı	İlköğretim Matematik Öğretmenliği	47	11,96
	Türkçe Öğretmenliği	56	14,25
	Sınıf Öğretmenliği	70	17,81
	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	55	14,00
	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	50	12,72
	Okulöncesi Öğretmenliği	66	16,80
	Özel Eğitim Öğretmenliği	19	4,83
	Fen Bilgisi Öğretmenliği	30	7,63
	0-1.99	-	-
	2.00-2.49	22	5,60
Algılanan Başarı Durumu	2.50-2.99	115	29,26
	3.00-3.49	189	48,10
	3.50-4.00	67	17,04
Çalışma Grubunu Oluşturan Öğretmen Adaylarının Toplamı		393	100

Kaynak: Yazar tarafından oluşturulmuştur.

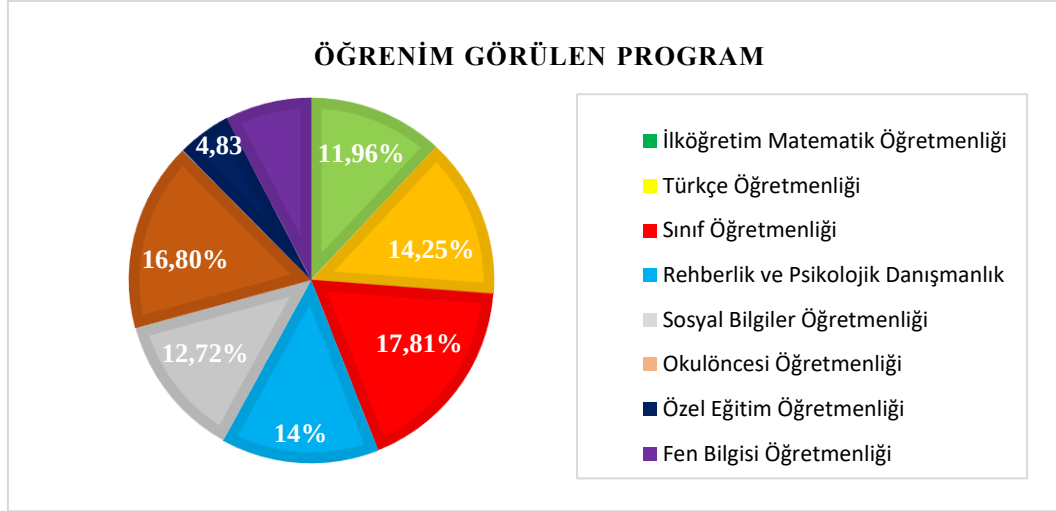
Çalışma grubunun sosyo-demografik değişkenlere göre dağılımını gösteren grafikler aşağıda verilmiştir.

Grafik 3.1: Öğretmen Adaylarının Cinsiyete Göre Dağılımı

Kaynak: Yazar tarafından oluşturulmuştur.

Grafik 3.1 incelendiğinde çalışma grubunu oluşturan öğretmen adaylarının %70,23'ü (N=276) kadın, %29,77'sinin (N=117) erkek öğretmen adaylarından oluştuğu görülmektedir.

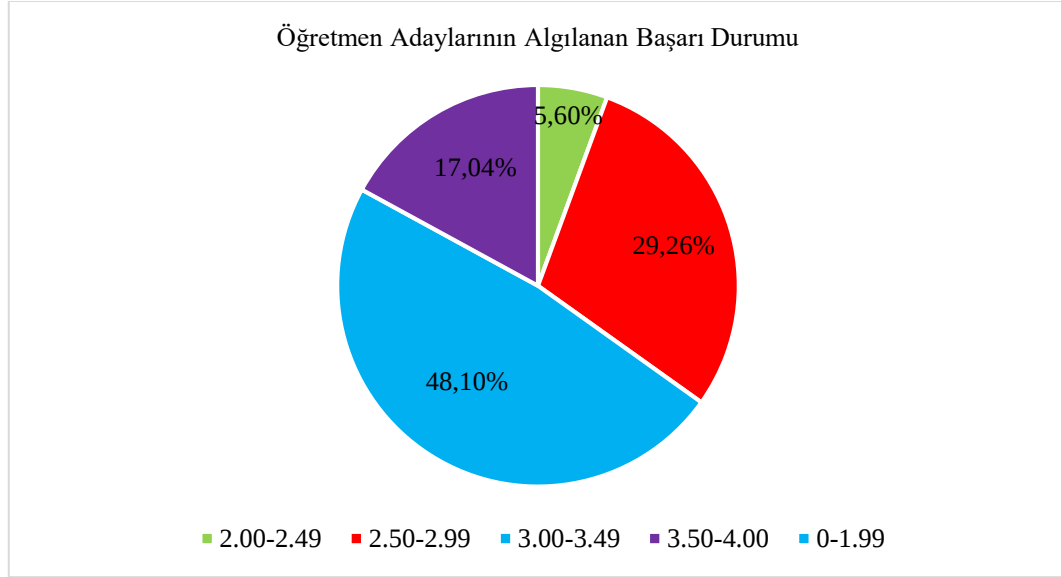
Grafik 3.2: Öğretmen Adaylarının Öğrenim Gördükleri Programa Göre Dağılımı



Kaynak: Yazar tarafından oluşturulmuştur.

Grafik 3.2 incelendiğinde çalışma grubunu oluşturan öğretmen adaylarının %11,96'sının (N=47) İlköğretim Matematik Öğretmenliği, %14,25'inin (N=56) Türkçe Öğretmenliği, %17,81'inin (N=70) Sınıf Öğretmenliği, %14'ünün (N=55) Rehberlik ve Psikolojik Danışma, %12,72'sinin (N=50) Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, %16,80'inin (N=66) Okul Öncesi Öğretmenliği, %4,83'ünün (N=19) Özel Eğitim Öğretmenliği, %7,63'ünün (N=30) Fen Bilgisi Öğretmenliği bölümünde okuyan öğretmen adaylarından oluştuğu görülmektedir.

Grafik 3.3: Öğretmen Adaylarının Algılanan Başarı Durumuna Göre Dağılımı



Kaynak: Yazar tarafından oluşturulmuştur.

Grafik 3.3 incelendiğinde çalışma grubunu oluşturan öğretmen adaylarının algılanan başarı durumlarının %48,10'unun (N=189) 3.00-3.49 arasında, %29,26'sının (N=115) 2.50-2.99 arasında, %17,04'ünün (N=67) 3.50-4.00 arasında, %5,60'ının (N=22) 2.00-2.49 arasında olduğu görülmektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri “Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği”, “Öğretmen Adaylarına Yönelik Girişimcilik Ölçeği” ve “Başarı Yönelimi Ölçeği” ile elde edilmiştir. Ayrıca; bu üç ölçek aşağıdaki bölümlerde ayrı ayrı betimlenmiştir.

3.3.1. Başarı Yönelimi Ölçeği

Ölçek, Midgley ve diğerleri (1998) tarafından geliştirilmiş ve Akın ve Çetin (2007) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Ölçek 3 alt boyuttan oluşmaktadır. Bunlar öğrenme yönelimi, performans yaklaşma ve performans kaçınmadır. Ölçek toplam 17 maddeden oluşmakta olup, 6 madde öğrenme yönelimini, 6 madde performans-yaklaşma yönelimini ve 5 madde ise performans-kaçınma yönelimini ölçmektedir. Ölçek “hiçbir zaman (1)”, “nadiren (2)”, “sık sık (3)”, “genellikle (4)” ve “her zaman (5)” şeklinde 5'li likert tipi bir derecelendirmeye sahiptir. Araştırmanın örneklemini Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nin çeşitli bölümlerinde öğrenim gören 607 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. 298'i kız, 309'u erkek öğrenciden oluşan örneklemin yaş ortalaması 20'dir.

Ölçeğin yapı geçerliliği için doğrulayıcı faktör analizi (DFA) uygulanmış ve orijinal formda olduğu gibi üç faktörde uyum verdiği bulunmuştur. BYÖ'nün faktör yüklerinin ÖY alt boyutu için 0,47 ile 0,78; PYAY için 0,67 ile 0,92 arasında değiştiği görülmüştür. Yapılan madde analizi sonucunda, ölçeğin düzeltilmiş madde-toplam korelasyonlarının ÖY için 0,42-0,58; PYAY için 0,48-0,61 ve PKAY için 0,48-0,60 arasında değiştiği görülmüştür. Ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık güvenirlik katsayıları öğrenme yönelimi için 0,77; performans yaklaşma için 0,79; performans kaçınma için 0,78 bulunmuştur. Ölçeğin test-tekrar test güvenirlikleri ise her bir faktör için sırasıyla 0,95; 0,91 ve 0,94 olarak bulunmuştur. Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda uyarlanmış olan ölçeğin öğrencilerin başarı yönelimlerini geçerli ve güvenilir biçimde ölçebileceği sonucuna varılmıştır. Bu çalışma kapsamında Cronbach Alpha iç tutarlılık güvenirlik katsayıları öğrenme yönelimi, performans yaklaşma ve performans kaçınma için 0,87; ölçeğin tamamı için ise 0,84 bulunmuştur.

3.3.2. Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği

Ölçek, Wielkiewicz ve Meuwissen (2014) tarafından geliştirilmiş, Boztepe ve Demirtaş (2016) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Ölçek 13 maddeden oluşan 5'li likert tipinde hazırlanmıştır. Maddeler Asla (1), Nadiren (2), Ara Sıra (3), Sık Sık (4), Her Zaman veya Her Gün (5) olarak derecelendirilmiştir. İlk olarak ölçeğin İngilizce formu 5 İngilizce öğretmenine internet üzerinden uygulanmıştır. Ölçekle ilgili geri dönütler olumlu bulunmuş ve ölçeği öğretmen adaylarına uygulamaya karar vermişlerdir. Ölçeğin orijinal şekli Türkçe'ye 5 İngilizce uzmanı tarafından çevrilerek ölçeğin Türkçe formu oluşturulmuştur. İngilizce ölçek Sakarya Üniversitesinde İngilizce Öğretmenliği (ELT) Bölümünde okuyan 30 öğrenciye uygulanmıştır. Bir hafta sonra ise, aynı öğrenci grubuna ölçeğin Türkçe formu uygulanmıştır. İki uygulama arasındaki korelasyon 0,81 bulunmuştur. Ölçeğin Türkçe formu Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören 399 öğretmen adayına uygulanmış ve yapı geçerliliği için doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Ölçeğin iç tutarlılık katsayıları güvenirliği 0,78 bulunmuştur. LLS (WielkLLS)'nin düzeltilmiş madde-toplam korelasyonları 0,04 ile 0,60 arasında değiştiği görülmüştür. Ölçekteki 13 maddenin Cronbach alpha iç tutarlılık katsayısı 0,85 olarak hesaplanmıştır. Bütün bulgular bu ölçeğin yüksek geçerlik ve güvenirlik sonuçlarına sahip olduğunu göstermiştir ve bireylerin yaşam boyu öğrenme

eğilimlerini ölçmek için geçerli ve güvenilir bir ölçek olarak kullanılabileceği sonucuna varılmıştır. Bu çalışma kapsamında yaşam boyu öğrenme ölçeğinin Cronbach alpha iç tutarlılık katsayısı 0,86 bulunmuştur.

3.3.3. Öğretmen Adaylarına Yönelik Girişimcilik Ölçeği

Ölçek, Deveci ve Çepni tarafından geliştirilmiştir. Öğretmen Adaylarına Yönelik Girişimcilik Ölçeği 38 maddeden oluşmuş ve 5'li likert tipinde hazırlanmıştır. Ölçek maddeleri Kesinlikle Katılmıyorum, Katılmıyorum, Kararsızım, Katılıyorum, Tamamen Katılıyorum olarak derecelendirilmiştir. Bu araştırmada girişimcilik özellikleri risk alma, fırsatları görme, kendine güven, duygusal zekâ ve yenilikçi olma boyutları ile ele alınmıştır. Risk alma boyutunda 7 madde, fırsatları görme boyutunda 9 madde, kendine güven boyutunda 7 madde, duygusal zekâ boyutunda 8 madde ve yenilikçi olma boyutunda 7 madde bulunmaktadır.

Ölçek geliştirme sürecinde ilk olarak madde havuzu oluşturulmuştur. Oluşturulan 73 maddelik havuz, yazım hatası, anlaşılması güç olan maddelerin tespiti ve ek olarak eklenmesi gereken bir madde olup olmadığı hakkında inceleme yapmaları için 30 öğretmen adayının görüşüne sunulmuştur. Öğretmen adaylarının görüşleri alındıktan sonra ve küçük düzeltmeler yapıldıktan sonra ölçek iki ölçme uzmanı, dört fen eğitimcisi ve bir de dil uzmanı olan 7 akademisyen tarafından değerlendirilmiştir. Değerlendirme sonucunda, 10 madde anlaşılmadığı gerekçesiyle taslak ölçekten çıkarılmıştır. Uzman görüşlerine sunulan maddelerin kapsam geçerliliği sağlandıktan sonra ön çalışma ile olası hatalar ve eksiklikler giderilmeye çalışılmıştır. Asıl uygulama 2013-2014 eğitim-öğretim yılında ölçüt örnekleme yöntemiyle seçilen 5 üniversitenin fen bilgisi öğretmenliği programında öğrenim gören 730 öğretmen adayı ile yürütülmüştür. Beş alt ölçekten oluşan ölçeğin faktör yapısını oluşturmak için açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizinden (DFA) yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda; alt ölçeklere ilişkin faktör yük değerleri 0,51 ve 0,79; madde toplam korelasyonları 0,35 ve 0,68 aralığında değiştiği; alt ölçeklere ilişkin en küçük öz değerin 3,00 olarak ve en küçük varyans oranının ise %41 olarak bulunduğu görülmüştür.

Her bir alt ölçeğe ilişkin Cronbach Alpha güvenirlik katsayıları incelendiğinde risk alma alt ölçeğine ilişkin güvenirlik katsayısı 0,77; fırsatları

görme alt ölçeğine ilişkin güvenirlik katsayısı 0,82; kendine güven alt ölçeğine ilişkin güvenirlik katsayısı 0,83; duygusal zekâ alt ölçeğine ilişkin güvenirlik katsayısı 0,81 ve yenilikçi olma alt ölçeğine ilişkin güvenirlik katsayısı 0,82 bulunmuştur. Bu çalışma kapsamında her bir alt ölçeğe ilişkin Cronbach Alpha güvenirlik katsayıları sırasıyla; risk alma alt ölçeği için 0,66; fırsatları görme için 0,78; kendine güven için 0,68; duygusal zekâ 0,65; yenilikçi olma 0,73 ve ölçeğin tamamı için ise 0,89 olarak bulunmuştur.

3.4. Verilerin Analizi

Araştırma problemi kapsamında toplanan verilerin analizi istatistik paket programı SPSS ile yapılmıştır. Verilerin analizinde kullanılacak olan istatistiksel yöntemle karar verebilmek adına dağılımların normal olup olmadığı incelenmiştir. Verilerin basıklık ve çarpıklık değerleri temele alınmış ve bu değerlerin -1,5 ile +1,5 arasında olup olmadığına bakılmıştır.

Ölçekler ve ölçeklere ait alt boyutların basıklık ve çarpıklık katsayıları ile Kolmogorov-Smirnov testinden elde edilen (p) değeri Tablo 3.2’de verilmiştir. Elde edilen sonuçlar Tablo 3.2 ’de gösterilmiştir.

Tablo 3.2: Ölçeklerin ve Ölçeklere Ait Alt Boyutların Basıklık ve Çarpıklık Değerleri

Değişkenler	Basıklık		Çarpıklık		K-S Test (p)
	Değeri	Standart Hata	Değeri	Standart Hata	
Amaç Yönelimi Ölçeği (Genel)	,746	,246	,627	,123	,000
Öğrenme Yönelimi Alt Boyutu	,845	,246	-,799	,123	,000
Performans Yaklaşma Alt Boyutu	-,807	,246	,155	,123	,000
Performans Kaçınma Alt Boyutu	1,320	,246	1,295	,123	,000
Girişimcilik Ölçeği (Genel)	,015	,246	-,139	,123	,100
Risk Alma Alt Boyutu	,899	,246	-,228	,123	,000
Fırsatları Görme Alt Boyutu	,278	,246	-,364	,123	,000
Kendine Güven Alt Boyutu	-,296	,246	-,254	,123	,000
Duygusal Zekâ Alt Boyutu	-,200	,246	-,116	,123	,000
Yenilikçi Olma Alt Boyutu	-,261	,246	-,043	,123	,000
Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği	-,412	,246	-,313	,123	,001

Kaynak: Yazar tarafından oluşturulmuştur.

Tablo 3.2 incelendiğinde ölçeklerin ve ölçeklere ait alt boyutların basıklık ve çarpıklık değerlerinin genellikle “-1,5 ile +1,5” aralığında bir değere sahip olduğu görülmektedir. Bu durumda ölçeklerin ve ölçeklere ait alt boyutların dağılımlarının normal olduğu sonucuna varılmıştır (Tabachnick, 2007, s. 15).

Normal dağılımı inceleyen diğer bir yol ise Kolmogorov- Smirnov test sonuçlarıdır. Çarpıklık ve basıklık değerleri ölçeklerin ve ölçeklere ait alt boyutların normal dağılım gösterdiğini işaret ederken Kolmogorov- Smirnov test sonuçları incelendiğinde de p değeri genellikle ,000 olduğu için dağılımın normal olmadığı anlaşılmaktadır. Çarpıklık ve basıklık anlamlılık düzeyleri genellikle 0,05 istenilen kriterin altında olduğu için dağılımın normal olmadığı kabul edilmiştir. Buna göre Girişimcilik ölçeği normal dağılım gösterirken Yaşam Boyu Öğrenme ve Amaç Yönelimi ölçeği normal dağılım göstermemektedir. Bu nedenle verilerin analizinde parametrik olmayan istatistikler kullanılmıştır.

Veriler analiz edilirken tüm alt problemler anlamlılık düzeyi üzerinden yorumlanmıştır. Anlamlılık düzeyi 0,05 belirlenmiştir. Birinci alt probleme ilişkin bulgular analiz edilirken aritmetik ortalamaya ve standart sapmaya bakılmıştır. Aritmetik ortalama yorumlanırken; 1-2,5 arası düşük; 2,5- 3,5 arası orta; 3,5 ve üzeri ise yüksek düzeyde olduğunu gösterir şeklinde yorumlanmıştır. İkinci alt probleme ilişkin bulgular analiz edilirken Mann Whitney-U testinin sonuçlarına bakılmıştır. Amaç Yönelimi, Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği ve Girişimcilik ölçeklerine ait sıra ortalaması (Mean Rank) ve sıra toplamı (Sum of Ranks) değerlerine bakılmıştır. Üçüncü ve dördüncü alt probleme ilişkin bulgular analiz edilirken Kruskal Wallis testinin sonuçlarına bakılmıştır. Beşinci alt probleme ilişkin bulgular analiz edilirken Spearman korelasyon sonuçlarına bakılmıştır. Veriler yorumlanırken; Korelasyon katsayısının mutlak değer olarak $\pm 0,70-1,00$ arasında olması yüksek, $\pm 0,70-0,30$ arasında olması orta, $\pm 0,30-0,00$ arasında olması ise düşük düzeyde bir ilişki olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk, 2018, s. 32).

4. BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın bu bölümünde alt problemlere yönelik gerçekleştirilen analizler sonucunda elde edilen bulgular yer almaktadır.

4.1. “Başarı Amaç Yönelimi, Girişimcilik ve Yaşam Boyu Öğrenme Puan Ortalamaları Nedir?” Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi “Başarı Amaç Yönelimi, Girişimcilik ve Yaşam Boyu Öğrenme puan ortalamaları nedir?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt probleme bağlı olarak elde edilen bulgular sunulurken aritmetik ortalamaya ve standart sapmaya bakılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 4.1’ de sunulmuştur.

Tablo 4.1: Amaç Yönelimi, Yaşam Boyu Öğrenme ve Girişimcilik Ölçeklerine Ait Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Puanları

Boyutlar	N	$\bar{X}$	Ss	Değerlendirme
Amaç Yönelimi Ölçeği	393	2,92	,61	Orta
Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği	393	3,92	,59	Yüksek
Girişimcilik Ölçeği	393	3,93	,40	Yüksek

Kaynak: Yazar tarafından oluşturulmuştur.

Tablo 4.1 incelendiğinde öğretmen adaylarının Amaç Yönelimi Ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları ($X=2,9193$; $ss=,61426$) şeklindedir. Bu bulguya göre öğretmen adaylarının orta düzeyde başarı amaç yönelimlerine sahip oldukları görülmektedir. Buradan öğretmen adaylarının orta düzeyde yani kabul edilebilir seviyede başarılı olma yolunda belirledikleri amaçların ortaya çıkarılmasına yönelik inançlarının ve neden öğrenmek istediklerine yönelik inançlarının olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları ($X=3,9209$; $ss=,59308$) şeklindedir. Bu bulguya göre öğretmen adaylarının yüksek düzeyde yaşam boyu öğrenmeye sahip oldukları görülmektedir. Öğretmen adaylarının yeni bilgiler öğrenmekten hoşlanan, öğrenmeye açık ve istekli, kendi kendine motive olabilen, yaşam boyu öğrenmeye dair olumlu bakış açısına sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen adaylarının Girişimcilik Ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları ($X=3,9300$; $ss=,40080$) şeklindedir. Bu bulguya göre öğretmen adaylarının yüksek düzeyde puan girişimciliklerinin olduğu görülmektedir. Buradan öğretmen adaylarının

farklılıklara karşı duyarlı, etkili iletişim becerisine sahip, özgüvenli, yaratıcı fikirler üretebilen, risk alabilen, ileriye dönük planlar yapabilen, çevresinde olup bitenleri gözlemleyebilen, yaptığı işlerin sorumluluğunu alabilen, özdenetimli bireyler oldukları sonucuna ulaşmıştır.

4.2. “Başarı Amaç Yönelimi, Girişimcilik ve Yaşam Boyu Öğrenme Puan Ortalamaları Öğretmen Adaylarının Cinsiyetlerine Göre Değişmekte Midir?” Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi “Başarı Amaç Yönelimi, Girişimcilik ve Yaşam Boyu Öğrenme puan ortalamaları öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre değişmekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu probleme bağlı olarak elde edilen bulgular Tablo 4.2’de verilmiştir.

Tablo 4.2: Amaç Yönelimi, Yaşam Boyu Öğrenme ve Girişimcilik Ölçeklerine Ait Sıra Ortalaması (Mean Rank) ve Sıra Toplamı (Sum of Ranks) Değerleri

Ölçekler	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Amaç Yönelimi Ölçeği	Kadın	276	200,02	55206,00	15312,00	0,42
	Erkek	117	189,87	22215,00		
Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği	Kadın	276	194,90	53793,00	15567,00	0,57
	Erkek	117	201,95	23628,00		
Girişimcilik Ölçeği	Kadın	276	199,88	55168,00	15350,00	0,44
	Erkek	117	190,20	22253,00		

Kaynak: Yazar tarafından oluşturulmuştur.

Tablo 4.2 incelendiğinde öğretmen adaylarının başarı amaç yönelimlerinin, girişimciliklerinin ve yaşam boyu öğrenmelerinin cinsiyete göre farklılaşma durumunu belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testinin sonuçları görülmektedir. Kadın ve erkek öğretmen adaylarının Amaç Yönelimi Ölçeğinden almış oldukları puanlar arasında ($U=15312,000$; $p=,000$) Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeğinden almış oldukları puanlar arasında ($U=15567,000$; $P=,001$) ve Girişimcilik Ölçeğinden almış oldukları puanlar arasında ($U=15350,000$; $p=,100$) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır ($p<0,05$). Başka bir şekilde ifade etmek gerekirse öğretmen adaylarının amaç yönelimi, yaşam boyu öğrenme ve girişimcilik becerileri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

4.3. “Başarı Amaç Yönelimi, Girişimcilik ve Yaşam Boyu Öğrenme Puan Ortalamaları Öğretmen Adaylarının Eğitim Gördükleri Programa Göre Değişmekte Midir?” Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Başarı Amaç Yönelimi, Girişimcilik ve Yaşam Boyu Öğrenme puan ortalamaları öğretmen adaylarının eğitim gördükleri programa göre değişmekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu probleme bağlı olarak elde edilen bulgular Tablo 4.3, Tablo 4.4 ve Tablo 4.5’te belirtilmiştir.

Tablo 4.3: Öğretmen Adaylarının Başarı Amaç Yönelimlerinin Eğitim Gördükleri Programa Göre Karşılaştırılması

Ölçekler	Çalışma Alanı	N	$\bar{X}$	Ss	Sıra Ortalaması	Sd	X^2	P	Farkın Kaynağı
Amaç Yönelimi Ölçeği (GENEL)	İlköğretim Matematik Öğretmenliği (1)	47	2,68	,50068	150,2	7	59,081	,00*	1-2 1-5 1-7 1-8 2-3 2-6 5-6 6-7 6-8
	Türkçe Öğretmenliği (2)	56	3,17	,70445	237,03				
	Sınıf Öğretmenliği (3)	70	2,84	,57995	185,78				
	Rehberlik Ve Psikolojik Danışmanlık (4)	55	2,89	,54249	194,98				
	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği (5)	50	3,12	,71055	238,92				
	Okulöncesi Öğretmenliği (6)	66	2,59	,45209	131,95				
	Özel Eğitim Öğretmenliği (7)	19	3,24	,60337	254,89				
	Fen Bilgisi Öğretmenliği (8)	30	3,19	,43456	262,35				

* p<0,05

Kaynak: Yazar tarafından oluşturulmuştur.

Tablo 4.3 incelendiğinde, öğretmen adaylarının Başarı Amaç Yönelimlerinin eğitim gördükleri programa göre farklılaşma durumunu belirlemek amacıyla yapılan Kruskal-Wallis testinin sonuçları görülmektedir. Yapılan ikili karşılaştırmalar sonucunda İlköğretim Matematik Öğretmenliği belirleyici olmuştur.

İlköğretim Matematik Öğretmenliği ile Türkçe Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, Özel Eğitim Öğretmenliği ve Fen Bilgisi Öğretmenliği

arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Türkçe Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, Özel Eğitim Öğretmenliği ve Fen Bilgisi Öğretmenliğinin sıra ortalamalarına bakıldığında Fen Bilgisi Öğretmenliği (sıra ortalaması=262,35) lehine farklılık bulunmuştur.

Türkçe Öğretmenliği ile Matematik Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği ve Okulöncesi Öğretmenliği arasında farklılık bulunmuştur. Matematik Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği ve Okulöncesi Öğretmenliğinin sıra ortalamalarına bakıldığında Sınıf Öğretmenliği (sıra ortalaması=185,78) lehine farklılık bulunmuştur.

Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ile Matematik Öğretmenliği ve Okulöncesi Öğretmenliği arasında farklılık bulunmuştur. İlköğretim Matematik Öğretmenliği ve Okulöncesi Öğretmenliğinin sıra ortalamalarına bakıldığında İlköğretim Matematik Öğretmenliği (sıra ortalaması=150,2) lehine farklılık bulunmuştur.

Okulöncesi Öğretmenliği ile Türkçe Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, Özel Eğitim Öğretmenliği ve Fen Bilgisi Öğretmenliği arasında farklılık bulunmuştur. Türkçe Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, Özel Eğitim Öğretmenliği ve Fen Bilgisi Öğretmenliğinin sıra ortalamalarına bakıldığında Fen Bilgisi Öğretmenliği (sıra ortalaması=262,35) lehine farklılık bulunmuştur.

Özel Eğitim Öğretmenliği ile İlköğretim Matematik Öğretmenliği ve Okulöncesi öğretmenliği arasında farklılık bulunmuştur. İlköğretim Matematik Öğretmenliği ve Okulöncesi öğretmenliğinin sıra ortalamalarına bakıldığında İlköğretim Matematik Öğretmenliği (sıra ortalaması=150,2) lehine farklılık bulunmuştur.

Fen Bilgisi Öğretmenliği ile İlköğretim Matematik Öğretmenliği ve Okulöncesi Öğretmenliği arasında farklılık bulunmuştur. İlköğretim Matematik Öğretmenliği ve Okulöncesi Öğretmenliğinin sıra ortalamalarına bakıldığında İlköğretim Matematik Öğretmenliği (sıra ortalaması=150,2) lehine farklılık vardır.

Tablo 4.4: Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenmelerinin Eğitim Gördükleri Programa Göre Karşılaştırılması

Ölçekler	Çalışma Alanı	N	$\bar{X}$	Ss	Sıra Ortalaması	Sd	X^2	P	Farkın Kaynağı
Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği (GENEL)	İlköğretim Matematik Öğretmenliği (1)	47	3,73	,60645	164,95	7	18,739	,01	1-7
	Türkçe Öğretmenliği (2)	56	4,08	,57895	229,69				
	Sınıf Öğretmenliği (3)	70	3,94	,66018	205,21				
	Rehberlik Ve Psikolojik Danışmanlık (4)	55	3,89	,56142	189,21				
	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği (5)	50	3,92	,49204	197,04				
	Okulöncesi Öğretmenliği (6)	66	3,82	,54856	175,41				
	Özel Eğitim Öğretmenliği (7)	19	4,26	,57699	265,92				
	Fen Bilgisi Öğretmenliği (8)	30	3,86	,63830	185,12				

Kaynak: Yazar tarafından oluşturulmuştur.

Tablo 4.4 incelendiğinde, öğretmen adaylarının Yaşam Boyu Öğrenmelerinin eğitim gördükleri programa göre farklılaşma durumunu belirlemek amacıyla yapılan Kruskal-Wallis testinin sonuçları görülmektedir. Yapılan ikili karşılaştırmalar sonucunda İlköğretim Matematik Öğretmenliği belirleyici olmuştur. İlköğretim Matematik Öğretmenliği ile Özel Eğitim Öğretmenliği arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu farklılık Özel Eğitim Öğretmenliği lehinedir (Özel Eğitim Öğretmenliği sıra ortalaması=265,92).

Tablo 4.5: Öğretmen Adaylarının Girişimciliklerinin Eğitim Gördükleri Programa Göre Karşılaştırılması

Ölçekler	Çalışma Alanı	N	$\bar{X}$	Ss	Sıra Ortalaması	Sd	χ^2	P	Farkın Kaynağı
Girişimcilik Ölçeği (GENEL)	İlköğretim Matematik Öğretmenliği (1)	47	3,76	,39911	150,69	7	28,395	,00	1-2 1-7 6-7
	Türkçe Öğretmenliği (2)	56	4,05	,38035	232,50				
	Sınıf Öğretmenliği (3)	70	3,97	,39502	204,96				
	Rehberlik Ve Psikolojik Danışmanlık (4)	55	3,86	,35690	179,88				
	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği (5)	50	3,98	,38162	214,18				
	Okulöncesi Öğretmenliği (6)	66	3,84	,43466	177,07				
	Özel Eğitim Öğretmenliği (7)	19	4,18	,38665	278,00				
	Fen Bilgisi Öğretmenliği (8)	30	3,88	,35093	180,02				

Kaynak: Yazar tarafından oluşturulmuştur.

Tablo 4.5 incelendiğinde, öğretmen adaylarının Girişimciliklerinin eğitim gördükleri programa göre farklılaşma durumunu belirlemek amacıyla yapılan Kruskal-Wallis testinin sonuçları görülmektedir.

İlköğretim Matematik Öğretmenliğinde okuyan öğrencilerin girişimcilik düzeyleri ile Türkçe Öğretmenliği ve Özel Eğitim Öğretmenliği bölümünde okuyan öğrencilerin girişimcilik düzeyleri arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Türkçe Öğretmenliği ve Özel Eğitim Öğretmenliğinin sıra ortalamalarına bakıldığında Özel Eğitim Öğretmenliği (sıra ortalaması=278,00) lehine farklılık vardır. Okulöncesi Öğretmenliği ile Özel Eğitim Öğretmenliği arasında farklılık bulunmuştur. Bu farklılık Özel Eğitim Öğretmenliği lehinedir.

4.4. “Başarı Amaç Yönelimi, Girişimcilik ve Yaşam Boyu Öğrenme Puan Ortalamaları Algılanan Başarı Durumlarına Göre Değişmekte Midir?” Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi “Başarı Amaç Yönelimi, Girişimcilik ve Yaşam Boyu Öğrenme puan ortalamaları öğretmen adaylarının algılanan başarı durumlarına göre değişmekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu probleme bağlı olarak elde edilen bulgular Tablo 4.6, Tablo 4.7 ve Tablo 4.8’de belirtilmiştir.

Tablo 4.6: Öğretmen Adaylarının Başarı Amaç Yönelimlerinin Algılanan Başarı Durumlarına Göre Karşılaştırılması

Ölçekler	Algılanan Akademik Başarı	f	$\bar{X}$	Ss	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	P	Farkın Kaynağı
Amaç Yönelimi Ölçeği (GENEL)	2.00-2.49	22	3,04	,75	213,98	3	1,064	,79	yok
	2.50-2.99	115	2,94	,68	196,62				
	3.00-3.49	189	2,87	,52	192,61				
	3.50-4.00	67	2,97	,67	204,45				

Kaynak: Yazar tarafından oluşturulmuştur.

Tablo 4.6 incelendiğinde, öğretmen adaylarının başarı amaç yönelimlerinin, algılanan başarı durumlarına göre farklılaşma durumunu belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis testinin sonuçları görülmektedir. Bu bulguya göre öğretmen adaylarının Amaç Yönelimi ölçeğinden aldıkları puanlar algıladıkları akademik başarı düzeyine göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

Tablo 4.7: Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenmelerinin Algılanan Başarı Durumlarına Göre Karşılaştırılması

Ölçekler	Algılanan Akademik Başarı	f	$\bar{X}$	Ss	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	P	Farkın Kaynağı
Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği (GENEL)	2.00-2.49	22	3,60	,81	152,55	3	4,143	,246	yok
	2.50-2.99	115	3,97	,55	204,40				
	3.00-3.49	189	3,91	,58	195,28				
	3.50-4.00	67	3,95	,58	203,74				

Kaynak: Yazar tarafından oluşturulmuştur.

Tablo 4.7 incelendiğinde, öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmelerinin algılanan başarı durumlarına göre farklılaşma durumunu belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis testinin sonuçları görülmektedir. Bu bulguya göre öğretmen

adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme ölçeğinden aldıkları puanlar algılanan akademik başarıya göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

Tablo 4.8: Öğretmen Adaylarının Girişimciliklerinin Algılanan Başarı Durumlarına Göre Karşılaştırılması

Ölçekler	Algılanan Akademik Başarı	f	$\bar{X}$	Ss	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	P	Farkın Kaynağı
Girişimcilik Ölçeği (GENEL)	2.00-2.49	22	3,59	,44	109,45	3	14,978	,00*	1-2
	2.50-2.99	115	3,93	,34	196,14				1-3
	3.00-3.49	189	3,94	,40	201,49				1-4
	3.50-4.00	67	3,99	,42	214,56				

Kaynak: Yazar tarafından oluşturulmuştur.

Tablo 4.8 incelendiğinde, öğretmen adaylarının girişimciliklerinin algılanan başarı durumlarına göre farklılaşma durumunu belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis testinin sonuçları görülmektedir. Bu bulguya göre, öğretmen adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme ve Amaç Yönelimi ölçeğinden aldıkları puanlar arasında anlamlı fark bulunmazken, Girişimcilik ölçeğinden aldıkları puanlar arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Gruplar arasında karşılaştırma yapabilmek için uygulanan Bonferroni post-hoc testi sonuçlarına göre not ortalamasını 2.00-2.49 arasında algılayan öğretmen adayları ile 2.50-2.99, 3.00-3.49 ve 3.50-4.00 arasında algılayan öğretmen adaylarının girişimcilik puanları arasında anlamlı farklılık görülmektedir. Notlarını 2.00-2.49 arasında algılayan öğrencilerin girişimcilik puanı belirleyiciyken, not ortalamasını düşük algılayanların girişimcilik puanı daha düşüktür.

4.5. “Öğretmen Adaylarının Başarı Amaç Yönelimi, Girişimcilik ve Yaşam Boyu Öğrenme Puan Ortalamaları Arasında Anlamlı Bir İlişki Var Mıdır?” Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın 5. alt problemi “Öğretmen Adaylarının Başarı Amaç Yönelimi, Girişimcilik ve Yaşam Boyu Öğrenme puan ortalamaları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu probleme bağlı olarak elde edilen bulgular Tablo 4.9’da belirtilmiştir.

Tablo 4.9: Öğretmen Adaylarının Başarı Amaç Yönelimleri, Girişimcilikleri ve Yaşam Boyu Öğrenmeleri Arasındaki Korelasyonlar Üzerinden Oluşturulan Veri Seti

	1	2	3
1	1		
2	,31**	1	
3	,32**	,63**	1

**p<0,01 (1)Amaç Yönelimi Ölçeği; (2)Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği; (3)Girişimcilik Ölçeği

Kaynak: Yazar tarafından oluşturulmuştur.

Tablo 4.9 incelendiğinde öğretmen adaylarının girişimcilik becerileri ile yaşam boyu öğrenme becerileri arasında en yüksek düzeyde ilişki vardır ($r=,63$; $p<0,01$). Öğretmen adaylarının başarı amaç yönelimleri ile yaşam boyu öğrenme becerileri ($r=,31$; $p<0,01$); girişimcilik becerileri ile başarı amaç yönelimleri arasında düşük düzeyde de olsa anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

SONUÇ

Bu bölümde araştırma bulgularına dayalı olarak ulaşılan sonuçlara hem bu sonuçlara dayalı önerilere hem de gelecek araştırmalara yönelik önerilere yer verilmiştir.

Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada, öğretmen adaylarının başarı amaç yönelimleri, girişimcilikleri ve yaşam boyu öğrenmeleri arasındaki ilişki araştırılmıştır. Araştırma bulgularına dayalı olarak ulaşılan sonuçlar aşağıda sırasıyla sunulmuştur.

“Başarı amaç yönelimi, girişimcilik ve yaşam boyu öğrenme puan ortalamaları nedir?” problemine ilişkin sonuç ve tartışma

Çalışmanın birinci alt problemine ilişkin bulguları incelendiğinde öğretmen adaylarının Başarı Yönelimi Ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarına bakıldığında öğretmen adaylarının başarı amaç yönelimlerinin orta düzeyde; Yaşam Boyu Öğrenme ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarına bakıldığında öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmelerinin yüksek düzeyde; Girişimcilik Ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarına bakıldığında öğretmen adaylarının girişimciliklerinin yüksek düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır.

Alanyazında yapılan çalışmalar incelendiğinde; araştırma sonucunun konu ile ilgili yapılan pek çok araştırma ile örtüştüğü görülmektedir. Eroğlu (2019), Köstekçi (2016) ve Özbilen, Canbulat ve Çekiç (2020) tarafından yapılan araştırmalarda girişimcilik düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Ertaş (2022) tarafından yapılan çalışmada İngilizce öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme yeterlik düzeylerinin yüksek, Kaya (2018)’nın yaptığı çalışmada da öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri yüksek bulunurken; Ayanoğlu (2020), Ayaz (2016), Çam (2017), Tanatar (2017), Altın (2018), Satıroğlu (2019), Gök, (2022) ve Erdoğan (2020) tarafından yapılan çalışmalarda da benzer şekilde yüksek yaşam boyu öğrenme eğilimlerine sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Yıldırım (2015) tarafından yapılan çalışmada yaşam boyu öğrenme yeterlik algıları yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İlaveten Erdoğan (2014), Akyol (2016), Bahadır (2019) ve Ayra (2015) tarafından yapılan çalışmada da öğretmen

adaylarının yüksek düzeyde yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin olduğu saptanmıştır. Bu çalışmadan farklı olarak Ayanoglu (2020), Kaya (2020) ve Özbilen (2019) yaptığı çalışmada girişimciliğin orta düzeyin üstünde olduğu; Yasa (2018) ve Duymuş (2018) tarafından yapılan çalışmada da öğretmen adaylarının orta düzeyde yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Demir-Başaran ve Sesli (2019) ise yaptığı çalışmada diğer araştırmacılardan farklı olarak Türkiye'nin orta kesiminde görev yapan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin düşük, Tunca, Alkın-Şahin ve Aydın (2015) ve Coşkun (2009) yaptığı araştırmada öğretmen adaylarının düşük yaşam boyu öğrenme eğilimlerine sahip oldukları sonucuna varılmıştır.

Buradan hareketle öğretmen adaylarının öğrenmeye her daim açık ve istekli, yani yeni bilgi ve beceri kazanma noktasında istekli, yaşam boyu öğrenmeye bakış açılarının olumlu oldukları söylenebilir. Değişen dünyaya ayak uydurabilmenin her alanda olduğu kadar eğitim alanında da önemli olduğu görülmektedir. Bilginin sürekli değiştiği günümüzde eğitimin sadece okullarla sınırlı kalacağını düşünmek olanaksız kabul edilir. Toplumu oluşturan bireylerin yaşam boyu öğrenmeyi yaşam biçimine dönüştürebilmelerinin ve toplumda yaşam boyu öğrenme kültürü oluşturabilmelerinin öneminin büyük olduğu söylenebilir.

Ayrıca öğretmen adaylarının yenilikçi, farklılıklara karşı duyarlı, etkili iletişim kurabilen, özgüvenli, yaratıcı fikirler üretebilen, risk alabilen, kendine güvenen, vizyon sahibi, iyi gözlem yapabilen, başkaları tarafından görülemeyen fırsatları sezebilen, ayrıca bu fırsatları iş fikrine dönüştürebilen bireyler oldukları söylenebilir. 2005 yılında yeni öğretim programlarının kabul edilmesiyle eğitimde girişimcilik kavramı kullanılmaya başlanmıştır. Yaşam boyu öğrenmenin sürdürülebilir kılınması 21. yüzyıl becerilerine sahip bireylerin eğitim sistemi tarafından yetiştirilmesi ile mümkün olabilecektir. P21 olarak bilinen 21.yüzyıl öğrenme çerçevesinde girişkenlik, üretkenlik, liderlik, kendini yönetme ve sosyal kültürlerarası beceriler *yaşam ve kariyer becerileri* başlığı altında yer almaktadır (Akt: Çiftçi, Sağlam & Yayla, 2021, s. 722). Dünyada gelişmeler yaşanırken eğitim alanındaki gelişmeleri takip etmekten birinci derecede sorumlu olan öğretmenlerin de sürekli yenilik bulma çabası içinde olmaları, çevrelerindeki farklılıkları görebilmeleri ve bu farklılıklardan yola çıkarak yeni fırsatlar yakalayabilmeleri

önemlidir. Bu da girişimci olabilmeleriyle mümkün olabilir. Bu konuda öğretmen yetiştiren kurumlara da iş düşmektedir. Çiftçi, Sağlam ve Yayla (2021, s. 718)'ya göre eğitim sisteminin amaçlarına ulaşabilmesi eğitim sistemlerinde öğrencilerin ihtiyaç duyacağı eğitsel donanımlara bağlıdır. Bunun için 21. yüzyıl becerilerini edinmiş olan öğrencilerin ve eğitim sistemine ait çıktıların hem ihtiyaç duyulan özelliklerle donatılması hem de işgücü piyasasına ya da yüksek öğretime dahil edilmeleri önemlidir.

Öğretmen adaylarının sahip oldukları girişimcilik özelliklerinin farkına varmaları ve bu özelliklerini eğitimde kullanabilmek adına geliştirebilmeleri gerekmektedir; çünkü öğretmenlerden yaptıkları çeşitli uygulamalar aracılığıyla girişimcilik özelliklerini geliştirmeleri ve bu özellikleri öğrencilere kazandırma noktasında bireyde bulunması gereken bilgi, beceri ve donanıma sahip olmaları beklenirken; oysa çoğu öğretmen eğitim sürecinde girişimciliğe nasıl yer vermesi gerektiğini ya da bu süreçte nasıl bir rol üstleneceklerini tam olarak bilemeyebiliyor. Üniversitelerin ders programlarına 21. yüzyıl becerilerinden birisi olan girişimcilik ile ilgili dersler eklenerek öğretmenlerin bu beceriyi derslerine nasıl entegre edecekleri konusunda uygulamalı eğitimler verilerek girişimcilik potansiyeli yüksek öğretmenler yetiştirilebilir; çünkü üniversite öğrencilerinin girişimci ve atılgan olmaları meslek hayatları için önem arz etmektedir.

“Başarı amaç yönelimi, girişimcilik ve yaşam boyu öğrenme puan ortalamaları öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre değişmekte midir?” problemine ilişkin sonuç ve tartışma

Çalışmanın ikinci alt problemine ilişkin bulguları incelendiğinde öğretmen adaylarının başarı amaç yönelimlerinin, girişimciliklerinin ve yaşam boyu öğrenmelerinin cinsiyete göre farklılaşma durumunu belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testinin sonuçlarına göre kadın ve erkek öğretmen adaylarının Amaç Yönelimi Ölçeğinden almış oldukları puanlar arasında, Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeğinden almış oldukları puanlar arasında ve Girişimcilik Ölçeğinden almış oldukları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır. Başka bir deyişle, öğretmen adaylarının başarı yönelimi, yaşam boyu öğrenme ve girişimcilik becerileri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık

göstermemektedir. Bu durumda öğretmen adaylarının başarı yönelimi, girişimcilik ve yaşam boyu öğrenmelerinde cinsiyetin etkili bir faktör olmadığı söylenebilir.

Alanyazında yapılan çalışmalar incelendiğinde, farklı görüşler olduğu görülmektedir. Araştırma sonucunun cinsiyet değişkenine göre fark bulunduğu ve fark bulunmadığı sonucuna ulaşılan pek çok çalışma mevcuttur. Yapılan bu çalışmanın sonucu alanyazında yapılan sonucun cinsiyet değişkenine göre fark bulunmadığı çalışmalarla benzer niteliktedir. Yapılan çalışmalarda farklı görüşler olmasının sebebi, çalışmalarda kullanılan ölçeklerin farklı oluşu ve yapılan araştırmalarda kullanılan ölçeklerin farklı alt boyutlarına odaklanması olabileceği gibi örneklemelerin farklı oluşu ya da bireylerin kişilik özelliklerini etkileyen başka faktörlerin de olmasıyla açıklanabilir. Alanyazında yapılan araştırmalar incelendiğinde, cinsiyet değişkenine göre fark bulunmayışının sebebi olarak kadın ya da erkek öğretmen adaylarının aynı ya da benzer sosyo kültürel yapı içerisinde bulunmaları, yani aşağı yukarı aynı ya da benzer çevrelerde yaşamaları, ekonomik yapılarının benzer düzeylerde olması ve benzer eğitim kurumlarında öğrenim görmeleri gösterilebilir. Cinsiyet değişkenine göre fark bulunan araştırmalarda ise bu farklılığın sebebi olarak toplumsal değerlerin son zamanlarda hızla değişmesiyle birlikte kadınların gelenekselleşmiş rollerinden uzaklaşarak toplum hayatında ve eğitim alanında aktif olarak yer almaya başlamaları, ailelerin de kızların eğitim hayatına girmelerini desteklemesi, bu sayede kadınların erkeklerle aynı öğrenme fırsatlarına sahip olmaları, kadınların girişimci olmaları konusunda devlet destekli programların varlığı ve bunun sonucunda kadınların iş hayatında aktif olarak bulunmaları gösterilebilir.

Alanyazında yapılan çalışmalara bakıldığında Altıntaş (2019), Altın (2018), Arslan (2016), Ayaz (2016), Boztepe (2017), Yasa (2018), Buzkurt (2021), Karagöz (2021), Köstekçi (2016), Savuran (2014), Dünder (2016), Arslan (2019) ve Eroğlu (2021)'nin benzer sonuca ulaştıkları görülmüştür. Abbak (2018) ve Yıldırım (2015) tarafından yapılan çalışmada da sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme yeterlik algılarının cinsiyete göre değişmediği, Tunca, Alkın-Şahin ve Aydın (2015), Yılmaz (2016), Gök (2022) tarafından yapılan çalışmada öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin cinsiyete göre değişmediği sonucuna ulaşılmıştır. Akyürek (2013) tarafından yapılan çalışmada ilkokul

öğretmenlerinin, öğrencilere kazandırılması amaçlanan girişimcilik becerisine yönelik görüşlerinin, cinsiyet durumuna göre farklılaşmadığı sonucuna varılmıştır. Bu çalışmanın aksine Demir-Basaran ve Sesli (2019), Çetin ve Çetin (2017), Torun (2020), Özdemir (2022), Küçüker (2021), Bekci (2021), Ayanoglu (2020), Erdoğan (2020), Bulaç (2019), Bahadır (2019), Yüzlü (2019), Demir-Başaran ve Sesli (2019), Duymuş (2018) ve Ayra (2015) tarafından yapılan çalışmalarda öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaştığı sonucuna varılmıştır. Özbilen (2019) ve Yılmaz (2019) tarafından yapılan çalışmalarda öğretmen adaylarının girişimcilik düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılaştığı sonucuna varılmıştır. Ayrıca Kaya (2016) tarafından yapılan çalışmada cinsiyete göre başarı yöneliminin öğrenme-yaklaşma ve öğrenme-kaçınma alt boyutlarında anlamlı farklılık bulunurken, bölüm seçme kararına göre başarı yönelimi alt boyutlarında anlamlı farklılık bulunamamıştır. Kabataş (2019)'ın yaptığı çalışmada yaşam boyu öğrenme ölçek toplam puanlarının cinsiyete göre dağılımında kadın öğretmen adayları ile erkek öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme tutumları arasında anlamlı fark bulunmuştur. Erdoğan (2014) tarafından yapılan çalışmada da benzer şekilde kız öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarından daha yüksek yaşam boyu öğrenmelere sahip olduğu sonucuna varılmıştır. Adabaş (2016) lisansüstü öğrencilerin yaşam boyu öğrenmede anahtar yeterliklere sahip olma düzeyini belirlemeye çalıştığı araştırmasında anahtar yeterliklerin cinsiyet değişkenine göre sadece ana dilde iletişim yeterliğinde kadın öğrenciler lehine anlamlı farklılık gösterdiği, diğer yeterlik alanlarında ve ölçeğin genelinde cinsiyete göre anlamlı farklılık bulunmadığını saptamıştır. Selçuk (2016) yaptığı çalışmada yaşam boyu öğrenme yaklaşımında cinsiyet değişkenine göre “kişisel teşebbüs ve girişimcilik yeterlik algıları” alt boyutunda kadın öğretmen adaylarının lehine farklılık bulunduğu sonucuna varmıştır. Çam (2017)'ın yaptığı çalışmada öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin cinsiyete göre kadınlar lehine farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Aydın (2018) tarafından yapılan çalışmada sınıf öğretmenliği öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme algıları toplamında cinsiyete göre kız öğretmen adayları lehine anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur. Abbak (2018) tarafından yapılan çalışmada branş öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme yeterlik algılarının cinsiyete göre değiştiği ve kadın branş öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme yeterlik algılarının ana dilde iletişim, yabancı dilde iletişim ve sosyal vatandaşlık

bilinci yeterliği alt boyutlarında erkek branş öğretmenlerinden daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Coşkun (2009) tarafından yapılan çalışmada üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri cinsiyete göre farklılık göstermekte ve kız öğrencilerin puan ortalaması erkeklerden daha yüksek bulunmuştur. Kaya (2020) tarafından yapılan çalışmada sınıf öğretmeni adaylarının girişimcilik becerilerine ilişkin girişimciliğin alt boyutlarına ilişkin bulgulara göre, risk alma boyutunda erkekler, duygusal zekâ boyutunda kadınlar lehine bir sonuca ulaşılmıştır. Özbilen, Canbulat ve Çekiç (2020) tarafından yapılan çalışmada sosyal girişimcilik düzeyinin cinsiyete göre kadınların lehine farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır.

“Başarı amaç yönelimi, girişimcilik ve yaşam boyu öğrenme puan ortalamaları öğretmen adaylarının eğitim gördükleri programa göre değişmekte midir?” problemine ilişkin sonuç ve tartışma

Çalışmanın üçüncü alt problemine ilişkin bulguları incelendiğinde öğretmen adaylarının Başarı Amaç Yönelimlerinin eğitim gördükleri programa göre farklılaşma durumunu belirlemek amacıyla yapılan Kruskal-Wallis testinin sonuçları ve yapılan ikili karşılaştırmalar sonucunda İlköğretim Matematik Öğretmenliği belirleyici olmuştur. Öğretmen adaylarının Yaşam Boyu Öğrenmelerinin eğitim gördükleri programa göre farklılaşma durumunu belirlemek amacıyla yapılan Kruskal-Wallis testinin sonuçları ve yapılan ikili karşılaştırmalar sonucunda İlköğretim Matematik Öğretmenliği belirleyici olmuştur. İlköğretim Matematik Öğretmenliği ile Özel Eğitim Öğretmenliği arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu farklılık Özel Eğitim Öğretmenliği lehinedir. Öğretmen adaylarının Girişimciliklerinin eğitim gördükleri programa göre farklılaşma durumunu belirlemek amacıyla yapılan Kruskal-Wallis testinin sonuçları görülmektedir. İlköğretim Matematik Öğretmenliğinde okuyan öğrencilerin girişimcilik düzeyleri ile Türkçe Öğretmenliği ve Özel Eğitim Öğretmenliği bölümünde okuyan öğrencilerin girişimcilik düzeyleri arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Türkçe Öğretmenliği ve Özel Eğitim Öğretmenliğinin sıra ortalamalarına bakıldığında Özel Eğitim Öğretmenliği lehine farklılık vardır. Okulöncesi Öğretmenliği ile Özel Eğitim Öğretmenliği arasında farklılık bulunmuştur. Bu farklılık Özel Eğitim Öğretmenliği lehinedir.

Alanyazında yapılan araştırmalara bakıldığında benzer şekilde Köstekçi (2016) tarafından yapılan araştırmada da bölüm değişkenine göre matematik öğretmenliğine devam eden öğretmen adaylarının daha yüksek girişimcilik özelliklerinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Adabaş (2016) tarafından yapılan çalışmada lisansüstü eğitim öğrencilerinin yaşam boyu öğrenmede anahtar yeterliklere sahip olma düzeyi incelendiğinde fen bilimleri enstitüsü en iyi, sosyal bilimler enstitüsü öğrencileri de en düşük düzeyde yeterliklere sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buradan hareketle girişimcilik becerisine sahip olan öğretmen adaylarının yenilikçi, farklılıklara karşı duyarlı, etkili, yaratıcı fikirler üretebilen, risk alabilen, iyi gözlem yapabilen, başkaları tarafından görülemeyen fırsatları sezebilen, ayrıca bu fırsatları iş fikrine dönüştürebilen bireyler olmaları beklenmektedir. Bu sayılan özellikler matematiksel zekâ alanına sahip bireylerde bulunması gereken özelliklerle benzer niteliktedir. Gardner'ın çoklu zekâ kuramında mantık-matematiksel zekaya sahip olan bireylerin akıl yürütebilen, yani analitik düşünceye sahip, nedenleri bulan, beyin fırtınasında düşünceler üreten bireyler oldukları söylenir (Sönmez, 2015, s. 374). Analitik düşünebilen bireyler bir problemi parçalara ayırarak bu parçaları anlamlandırabilir; bir şeyin oluşma nedenlerini, bir sistemin işleyişini ya da bir problemi çözme basamaklarını açıklayabilir; iki ya da daha fazla durumu karşılaştırabilir; bireyin özelliklerini değerlendirir ve eleştirir (Çelik, Gürpınar, Başer & Erdoğan, 2014, s. 397-398). Başka bir deyişle, bu düşünce tarzı sayesinde bireyler belirli konuda varolan verilere ulaşarak bunları değerlendirirler ve bunlardan işe yarar bir sonuç çıkarırlar. Araştırmaya yatkın, sorgulayıcı bir tavır sergileyen bu düşünceye sahip bireyler, bulunulan şartlara göre en doğru kararları verebilirler. Bireylerin hayat boyu karşılaşılabilecekleri sorunlara sağlıklı çözümler bulabilmeleri için analitik düşünceye sahip olmaları gerektiği söylenebilir. Analitik düşüncenin hem sosyal yaşamı hem de iş hayatını kolaylaştırdığı söylenebilir. Bütün bu söylenenlerden yola çıkılarak mantık-matematiksel zekaya sahip olan ilköğretim matematik bölümünde okuyan öğretmen adaylarının dikkat, hafıza, muhakeme, algılama, çıkarsama yapma gibi birtakım zihinsel süreçlere sahip oldukları için risk alma, gözlem yapma, başkalarının göremediği fırsatları sezme, sezdikleri fırsatları iş fikrine çevirme açılarından girişimci oldukları söylenebilir. Öncelikle öğretmenlerin girişimci olmaları gerekir ki daha sonra kendi öğrencilerine bu beceriyi geliştirebilecekleri ortamlar sunup bu beceriyi geliştirici çalışmalar

yapabilsinler. Özetle, sayısal derslerle ilgilenen öğretmen adaylarının girişimcilik özelliklerinin yüksek olması beklenilebilir.

Ayrıca araştırma sonucunda öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmelerinin eğitim gördükleri programa göre farklılaşma durumunu belirlemek amacıyla yapılan test ve ikili karşılaştırmalar sonucunda İlköğretim Matematik Öğretmenliğinin belirleyici oluşunu, İlköğretim Matematik Öğretmenliği ile Özel Eğitim Öğretmenliği arasında anlamlı farklılık bulunduğunu ve bu farklılığın Özel Eğitim Öğretmenliği lehine oluşu şu şekilde açıklanabilir: Özel gereksinimli çocuklar diğer çocuklara göre bireysel özellik ve eğitim yeterlikleri bakımından geride oldukları için onların başkalarına muhtaç olmadan gereksinimlerini kendi başlarına karşılayabilmeleri, toplumda en az destekle veya bağımsız olarak hayatlarını sürdürebilmeleri gelişim dönemlerine ait bilgi, beceri ve davranışları kazanmaları ile mümkün olabilmektedir. Başka bir deyişle, bu becerileri sadece okulda kazanmaları değil yaşamları boyunca kullanabilecekleri beceriye dönüştürmeleri gerekmektedir. Bireylerin bu becerileri kazanabilmeleri kazanıyorlarsa da ne ölçüde kazanabildiklerinden birinci derecede sorumlu olan kişilerden biri de öğretmenleridir. Bu açıdan bakıldığında bir öğretmen kendisi yaşam boyu öğrenmeyi ilke haline getirecek ki özel gereksinimi olan birey de sahip olduğu bireysel farklılıklar ile doğumundan ölümüne kadar olan yaşam sürecinde gün gün yeni şeyler öğrenerek öğrenme davranışını devam ettirebilsin. İlâveten, öğretmen adaylarının girişimcilik becerilerinin eğitim gördükleri programa göre farklılaşma durumunu belirlemek amacıyla yapılan test ve ikili karşılaştırmalar sonucunda, İlköğretim Matematik Öğretmenliğinde okuyan öğrencilerin girişimcilik düzeyleri ile Türkçe Öğretmenliği ve Özel Eğitim Öğretmenliği bölümünde okuyan öğrencilerin girişimcilik düzeyleri arasında anlamlı farklılık bulunmuş ve bu farklılığın Özel Eğitim Öğretmenliği lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Özel eğitim öğretmenlerinin mesleğin gerektirdiği özellikler bakımından bireylerin ihtiyaçlarının ve problemlerinin farkına varmaları, iletişim becerileri gelişmiş, güvenlik ve acil durum prosedürlerine ilişkin bilgiye sahip, iyi gözlem yapabilen, yüksek empati yeteneğine sahip, problem problem çözme gibi birtakım özelliklere sahip olmaları gerekir. Bahsedilen bu özellikler diğer öğretmenlik alanlarında okuyan öğretmen adaylarının sahip olmaları gereken özelliklerle benzerlik gösterebilir; ancak unutulmamalıdır ki özel eğitim

öğretmenlerinin diğer öğretmenlere kıyasla hedeflerine ulaşabilmeleri için daha fazla zamana ve enerji harcamaya ihtiyaçları vardır. Ayrıca özel eğitim öğretmenlerinin ilgilendikleri hedef kitle çeşitli sebeplerden kaynaklı hem bireysel özellikler hem de eğitim yeterlilikleri bakımından yaşitlarından beklenen düzeyden anlamlı farklılık gösteren bireyler oldukları için işlerinin diğer alanlardan daha zor olduğu söylenebilir. Girişimcilik becerisi farklılıklara karşı duyarlı olma, risk alabilme, sorumluluk alma, hedeflere ulaşabilmek için planlar oluşturabilme, uygulayabilme, yönetebilme, değişim odaklı olma, gelişmiş iletişim becerisine sahip olma ve iyi gözlem yapabilme gibi özellikleri içinde barındırması sebebiyle özel eğitim öğretmenlerinin hedeflerini gerçekleştirebilmeleri için aynı zamanda girişimci olmalarını da gerektirir. Öğretmen bu alanda ne kadar yetkin olursa özel eğitim hizmetlerinin kalitesi de o kadar yüksek olabilecektir. Tunca, Alkın-Şahin ve Aydın (2015) tarafından yapılan çalışmada bu çalışmanın sonucundan farklı bir sonuca ulaşılmıştır. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ve fen bilgisi öğretmen adaylarının sınıf öğretmeni adaylarına göre daha yüksek puan ortalamalarına sahip oldukları saptanmıştır. Özbilen (2019) tarafından yapılan çalışmada öğretmen adaylarının girişimcilik düzeylerinin öğrenim görülen programa göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı sonucuna varılmıştır. Ayaz (2016) tarafından yapılan çalışmada coğrafya, İngilizce, okulöncesi, sosyal bilgiler ve resim öğretmenlerinin diğer branşlara göre daha yüksek yaşam boyu öğrenme eğilimi gösterdikleri sonucuna varılmıştır. Çam (2017) tarafından yapılan çalışmada yaşam boyu öğrenme eğiliminin branşa göre branş öğretmenleri lehine anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

“Başarı amaç yönelimi, girişimcilik ve yaşam boyu öğrenme puan ortalamaları öğretmen adaylarının algılanan başarı durumuna göre değişmekte midir?” problemine ilişkin sonuç ve tartışma

Çalışmanın dördüncü alt problemine ilişkin bulguları incelendiğinde öğretmen adaylarının başarı amaç yönelimlerinin, girişimciliklerinin ve yaşam boyu öğrenmelerinin algılanan başarı durumlarına göre, öğretmen adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme ve Amaç Yönelimi ölçeğinden aldıkları puanlar arasında anlamlı fark bulunmazken, Girişimcilik ölçeğinden aldıkları puanlar arasında anlamlı farklılık bulunduğu sonucuna varılmıştır. Notlarını yüksek algılayan

öğrencilerin girişimcilik puanı belirleyiciyken, not ortalamasını düşük algılayanların girişimcilik puanının daha düşük olduğu sonucuna varılmıştır. Buradan hareketle algılanan akademik başarının yaşam boyu öğrenme ve başarı yönelimi üzerine etkisinin olmadığını söylemek mümkündür. İlaveten öğretmen adaylarının not ortalamaları arttıkça girişimcilik becerisinin de arttığı söylenebilir.

Alanyazında yapılan çalışmalar incelendiğinde yapılan araştırmaların sonuçları ile bu çalışmanın sonucu örtüşmektedir. Benzer şekilde Arslan (2016)'ın yaptığı çalışmada yüksek akademik başarıya sahip üniversite öğrencilerinin en yüksek yaşam boyu öğrenme düzeyine sahip oldukları, düşük akademik başarı belirten üniversite öğrencilerinin ise düşük düzeyde yaşam boyu öğrenme seviyesine sahip oldukları belirlenmiştir. Selçuk (2016) tarafından yapılan çalışmada akademik ortalama değişkenine göre “kişisel gelişim ve mesleki değerler”, “öğrenme sürecini izleme ve değerlendirme”, “öğretme-öğrenme süreci” ve öz-yeterlik inanç toplam puanı arasında ortalaması 3,01-3,50 olan öğretmen adaylarının lehine anlamlı fark bulunmuştur. Çetin ve Çetin (2017) tarafından yapılan araştırmada da öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin akademik başarıya göre farklılaştığı sonucuna varılmıştır. Coşkun (2009) yaptığı çalışmada akademik başarı olarak kendisini “iyi” ve “çok iyi” gören üniversite öğrencilerinin ölçek puan ortalaması diğerlerinden daha yüksek bulunmuştur. Araştırmanın sonucundan farklı olarak Tunca, Alkın-Şahin ve Aydın (2015) tarafından yapılan çalışmada genel akademik ortalaması düşük olan öğretmen adaylarının puan ortalamalarının, genel akademik ortalaması yüksek olan öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Erdoğan ve Eker (2020) tarafından yapılan araştırmada 21. Yüzyıl becerileri ölçeği toplam puanlara göre akademik başarısı 3.00'ün altında olan öğretmen adaylarının ortalamaları ile 3.00-4.00 arasında olanların ortalamaları arasında anlamlı farklılaşma bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Özbilen, Canbulat ve Çekiç (2020) tarafından yapılan çalışmada sınıf öğretmeni adaylarının sosyal girişimcilik düzeyinin ağırlıklı genel not ortalamasına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Akademik başarısı yüksek öğrencilerin genel olarak duygularının farkında, özgüvenli, kendini gerçekleştirebilen, bağımsız çalışabilen, kuvvetli ilişkiler kurabilen, empati kurabilen, sosyal sorumluluğa sahip, stresle başa çıkabilen ve

karşılaştıkları sorunlara kolay ve anında çözüm bulabilen bireyler oldukları söylenebilir. Aslında bu sayılan özellikler bir nevi girişimci bireylerin de sahip olmaları gereken beceriler arasında gösterilebilir. Bu açıdan akademik başarı arttıkça bireylerin girişimcilikleri de artar sonucuna ulaşılabilir.

“Öğretmen adaylarının başarı amaç yönelimi, girişimcilik ve yaşam boyu öğrenme puan ortalamaları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” problemine ilişkin sonuç ve tartışma

Çalışmanın beşinci alt problemine ilişkin bulgular incelendiğinde öğretmen adaylarının girişimcilik becerileri ile yaşam boyu öğrenme becerileri arasında yüksek düzeyde ilişki olduğu; öğretmen adaylarının başarı amaç yönelimleri ile yaşam boyu öğrenme becerileri; girişimcilik becerileri ile başarı amaç yönelimleri arasında düşük düzeyde de olsa anlamlı bir ilişki bulunduğu sonucuna varılmıştır.

Alanyazında yapılan çalışmalar incelendiğinde, yapılan çalışmalar bu çalışmanın sonucu ile benzer niteliktedir. Asgari, Fard ve Tirgo (2019) tarafından yapılan çalışmada benzer sonuçlara ulaşılmış olup lisans öğrencilerinin girişimcilik yeterliklerinde yükseköğretimde kalite ve yaşam boyu öğrenmenin rolü araştırılmış ve araştırmanın sonucunda hayat boyu öğrenme ile girişimcilik yeterlikleri arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Özbilen, Canbulat ve Çekiç (2020) tarafından yapılan çalışmada sınıf öğretmeni adaylarının özyeterlikleri ile sosyal girişimcilikleri arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayanoğlu (2020) tarafından yapılan çalışmada da yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile girişimcilik düzeyi arasında pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı ilişki olduğu saptanmıştır. Sezen-Gultekin ve Gur-Erdogan (2016) tarafından yapılan çalışmada da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile sosyal girişimcilik özellikleri arasında bir ilişki olduğu, yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile sosyal girişimcilik özellikleri arasında 0,74 düzeyinde pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Gür-Erdoğan, Güngören, Demirtaş-Tolaman ve Hamutoğlu (2019) tarafından yapılan çalışmada yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin ve WEB 2.0 araçlarını kullanma sıklığının sosyal girişimcilik üzerinde doğrudan ve dolaylı etkisi olduğu sonucuna varılmıştır. Selçuk (2016) tarafından yapılan çalışmada öğretmen adaylarının öğretmen yetiştirme programı kapsamında yaşam boyu

öğrenme yaklaşımına yönelik yeterlik algıları ile öz-yeterlik inançları arasında pozitif yönde ve yüksek düzeyde anlamlı ilişki olduğu sonucuna varılmıştır. Yapılan çalışmanın aksine Aykan, Karakuş ve Karakoç (2019) tarafından “üniversite öğrencilerinin kişilik özelliklerinin ve yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin girişimcilik niyetleri üzerine etkisi” konulu yapılan çalışmanın sonucunda kişilik özellikleri ile girişimcilik eğilimleri arasındaki ilişkide yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin kısmi aracı rolü olduğu, bu noktada da bireylerin kişilik özelliklerinin girişimcilik niyetlerini etkilediği, yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin modele dahil edilmesiyle kişilik özelliklerinin girişimcilik niyetleri üzerindeki etkisinin azaldığı sonucuna varılmıştır. Başarı yönelimi ile ilgili alanyazın incelendiğinde benzer şekilde Ping, Rizal, Kowang ve Fei (2019) tarafından yapılan çalışmada yetişkin öğrencilerin hedef yönelimi, bilgi okuryazarlığı özyeterliği ve yaşam boyu öğrenme çıktıları arasındaki ilişkinin araştırılması amaçlanmış olup çalışmanın bulgularına göre ustalık hedef yönelimi ile yaşam boyu öğrenme arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır. Ayra (2015) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile mesleki özyeterlik inançları arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki bulunmuştur. Tanatar (2017) tarafından yapılan çalışmada yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin motivasyon ve sebat boyutu ile yaratıcılık ve zihinsel teşvik, fedakârlık ve çeşitlilik iş değerleri arasında olumlu yönde anlamlı ilişki görülmüş, yaşam boyu öğrenme eğilimlerinden sebat boyutu ile ekonomik faydalar iş değeri arasında negatif yönde anlamlı ilişki olduğu sonucuna varılmıştır. Kaya (2018) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin epistemolojik inançları ile yaşam boyu öğrenme yeterlikleri arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu saptanmıştır. Aydın (2018) tarafından yapılan çalışmada yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile kariyer geliştirme arzuları arasında pozitif yönde çok düşük düzeyde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Altıntaş (2019) tarafından yapılan çalışmada sınıf öğretmeni adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile lisansüstü eğitime ilişkin tutumları arasında orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki; Kahraman (2019) tarafından yapılan çalışmada öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile İngilizce dersine yönelik tutumları arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunduğu; Doğan (2019) tarafından yapılan çalışmada ise öğrenilmiş güçlülük ile yaşam boyu öğrenme eğilimi arasında anlamlı, pozitif yönlü ve düşük düzeyde bir ilişki bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Erdoğan ve Eker (2020) tarafından yapılan araştırmada 21. yüzyıl becerileri ve yaşam boyu öğrenme becerileri arasında pozitif, anlamlı ve orta düzeyde ilişki bulunurken öğrenme ve yenilenme becerileri ve bilgi, medya ve teknoloji becerileri ile pozitif, anlamlı ve orta düzeyde ilişki bulunduğu, Türkçe öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerileri arttıkça yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde de anlamlı bir artış olacağının söylenebileceği sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan çalışmaların aksine Rodd (2014) tarafından yapılan “kendi kaderini tayin, başarı hedef yönelimi ve öğrenme deneyimlerinden memnuniyet arasındaki ilişki: Yetişkin yaşam boyu öğrenenler ile çalışmak” konulu çalışmanın sonucunda ustalık yaklaşımı, organizasyondaki insanlarla ilgili memnuniyeti, serbest bırakma ve saptırma; performans-yaklaşma, ustalık-kaçınma ve performans-kaçınma boyutlarında anlamlı bir ilişki bulunmadığı; Bahadır (2019) tarafından yapılan çalışmada da yaşam boyu öğrenme eğilimi ile yaşamın anlam düzeyleri arasında bir ilişki bulunmadığı sonucuna varılmıştır.

Girişimcilik, Avrupa Birliği Eğitim ve Kültür Komisyonu tarafından “Yaşam Boyu Öğrenmede Anahtar Yeterlikler- Avrupa Çerçevesi” başlığı altında 2007 yılında yaşam boyu öğrenme için belirlenen bireylerde bulunması gereken sekiz anahtar yeterlikten bir tanesidir. Buradan hareketle bireyin girişimcilik becerisi ne kadar yüksekse yaşam boyu öğrenmedeki başarısı da o kadar yüksek olabilir sonucuna ulaşılabilir. Elde edilen araştırma sonuçlarından öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme becerilerinin 21. yüzyıl becerilerini yordamada önemli bir etken olarak düşünülebilir.

Öneriler

Bu bölümde yapılan bu çalışmada ulaşılan sonuçlara dayalı birtakım önerilere ve daha sonra bu alanda çalışacak diğer araştırmacılara yönelik önerilere yer verilmiştir.

Araştırma Sonuçlarına Yönelik Öneriler

- Toplumların yaşanan teknolojik gelişmelerin gerisinde kalmamaları için ülkelerin eğitim programlarında girişimcilik kavramını destekleyici faaliyetler planlayabilirler.

- Öğretmen adaylarının Başarı Amaç Yönelimlerinin eğitim gördükleri programa göre farklılaşma durumunu belirlemek amacıyla yapılan ikili karşılaştırmalar sonucunda İlköğretim Matematik öğretmenliği bölümünde okuyan öğretmen adaylarının neden belirleyici olduğu üzerine deneysel araştırmalar yapılabilir.
- Yaşam boyu öğrenme konusunda toplumla ilgili bir araştırma yapılabilir.
- Yapılan araştırmada öğretmen adaylarının girişimcilik becerilerinin İlköğretim Matematik öğretmenliği lehine olduğu sonucuna varılmıştır. İlköğretim Matematik Öğretmenliği bölümünde okuyan öğretmen adaylarının girişimcilik becerilerinin neden daha yüksek çıktığına yönelik nitel ve nicel çalışmaların birarada kullanıldığı karma araştırmalar ile belirlenmesine dönük çalışmalar yapılabilir.
- Yaşam boyu öğrenme ve girişimcilik düzeyleri bakımından Özel Eğitim öğretmenliği lehine sonuç çıkmıştır. Diğer branşlardaki öğretmen adaylarının girişimcilik ve yaşam boyu öğrenme düzeylerinin düşük çıkmasının nedenleri araştırılabilir.
- 21.yüzyıl bilgi çağı olduğundan hem yaşam boyu öğrenen bireylere hem de gün geçtikçe artan ekonomik rekabet nedeniyle girişimci bireylere ihtiyaç duyulmaktadır. Bunu sağlamak için MEB Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü tarafından bireylerin girişimcilik düzeylerini artırmak amacıyla farkındalık yaratan çalışmalar yapılabileceği gibi bireylerin yenilikçi fikirler üretebilecekleri proje, etkinlik ve yarışmalar düzenlenebilir. Örneğin girişimcilik alanında başarı yakalayan kişilerin hikayelerini anlatabilecekleri ortamlar oluşturularak diğer bireyler teşvik edilebilir.
- Halk eğitim merkezi bünyesinde yürütülen programlara girişimcilikle ilgili dersler eklenebilir, kurslar açılabilir. İlaveten halk eğitim merkezi kursiyerlerinin girişimcilik faaliyetlerine yönlendirilmesi noktasında Çalışma, Sosyal Hizmetler ve Aile Bakanlığı, İŞKUR, Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü vb. gibi çeşitli kuruluşlarla iş birliği halinde çalışılabilir, ortak çalışmalar yürütülebilir.

- Halk eğitim merkezleri tarafından bireylerin yaşam boyu öğrenmeye yönelik eğilimlerinin ve farkındalıklarının artırılması amacıyla seminerler düzenlenebilir, tanıtım faaliyetleri düzenlenebilir.
- Becerilerin küçük yaşta edinildiğinden hareketle tüm eğitim kademelerinde girişimcilik kazanım ve hedeflerinin yer aldığı öğrencilerin yaş ve seviyelerine uygun eğitim programları geliştirilebilir.
- Üniversitelerde eğitim fakültelerinde girişimcilik dersi olmamasından hareketle girişimcilik dersleri program içine meslek dersleri ya da alan dersleri içerisine seçmeli ya da zorunlu ders olarak yerleştirilebilir.
- Eğitim fakültelerinde yaşam boyu öğrenme fırsatları çeşitlendirilebilir; ayrıca öğretmen adaylarının kütüphane, internet, kurs ve seminer gibi öğrenme olanaklarına erişimleri kolaylaştırılabilir.

Gelecekte Yapılacak Çalışmalara ve Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Bu çalışmada cinsiyet, öğrenim görülen program ve algılanan başarı durumu gibi değişkenler açısından inceleme yapılmıştır. Yapılan araştırmanın bağımsız değişkenleri artırılarak öğretmen adayları ile ilgili başka araştırmalar yapılabilir.
- Pandemi sebebiyle veri toplamada zorluk yaşanması (bazı derslerin online, bazılarının ise yüzyüze yapılması, bunun sonucunda yüzyüze yapılan kimi derslerin seçmeli olması sebebiyle öğrenci bulmada zorluk yaşanması) sonucunda yapılan bu çalışmada Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde son sınıfta okuyan öğretmen adayları kullanılmıştır. Yapılacak diğer araştırmalarda diğer sınıf seviyelerindeki öğretmen adaylarıyla aynı ya da farklı yöntemlerin kullanıldığı çalışmalar yapılabilir.
- Bu çalışmada öğretmen adaylarının başarı amaç yönelimleri, girişimcilikleri ve yaşam boyu öğrenmeleri arasındaki ilişki araştırılmış olup çalışmada yapılan analizler ölçeklerin geneli üzerinden elde edilmiştir. Farklı çalışmalarda ölçeklerin alt boyutları üzerine ayrıntılı araştırmalar yapılabilir.

- Alanyazında başarı amaç yönelimi ile ilgili eğitim-öğretim alanında az sayıda tez olması sebebiyle başarı yöneliminin ölçüldüğü farklı ölçekler kullanılarak bölümler arasında başarı amaç yöneliminin karşılaştırıldığı nicel ya da nitel araştırmalar yapılabilir.
- Öğretmen adaylarının girişimcilik özelliklerini eğitim uygulamalarında ya da okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması gibi derslerde kullanıp kullanmadıkları ya da kullanıyorlarsa hangi düzeyde kullandıklarına ilişkin deneysel, nitel ya da gözleme dayalı araştırmalar yapılabilir.
- Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme ve girişimcilik düzeylerinin uygulamaya geçirilmesi noktasında yaşam boyu öğrenmeye ilişkin yeterliklere ve girişimcilik becerilerine sahip olup olmadıkları ya da ne derece sahip oldukları üzerine araştırmalar yapılabilir, bu konuda öğretmen adaylarında farkındalık sağlanabilir.

KAYNAKÇA

- Abbak, Y. (2018). *Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri ile Yenilikçilik Düzeylerinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Kayseri: Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Adabaş, A. (2016). *Lisansüstü Eğitim Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Anahtar Yeterliklere Sahip Olma Düzeyleri*. Yüksek Lisans Tezi. Bartın: Bartın Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Akcaalan, M. (2016). *Yaşam Boyu Öğrenme ile Sosyal Duygusal Öğrenme Arasındaki İlişkilerin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Sakarya: Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Akın, A. (2006). 2X2 Başarı Yönelimleri Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1),13.
- Akkuş, N. (2008). *Yaşam Boyu Öğrenme Becerilerinin Göstergesi Olarak 2006 Pisa Sonuçlarının Türkiye Açısından Değerlendirilmesi*. Yüksek lisans tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Akyol, B. (2016). Teacher Self-Efficacy Perceptions, Learning Oriented Motivation, Lifelong Learning Tendencies of Candidate Teachers: A Modeling Study. *Eurasian Journal of Educational Research*, 16(65), 19-34.
- Akyürek, Ç. (2013). *İlkokul Öğretmenlerinin Girişimcilik Becerisine İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Alkan, C. (1987). *Öğrenmeyi Öğretmek (Pedagojik Formasyon Eğitim Seti 1)*. Ankara: Devlet Bakanlığı Başbakanlık Basımevi.
- Altın, S. (2018). *Ortaöğretim Öğretmenlerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Zonguldak: Bülent Ecevit Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Altıntaş, R. (2019). *Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ile Lisansüstü Eğitime İlişkin Tutumları Arasındaki İlişki*. Yüksek Lisans Tezi. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Anagün, Ş., & Atalay, N. (2017). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Girişimcilik Becerisine İlişkin Yeterlik Algıları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(41), 298-313.
- Arıkan, S. (2002). *Girişimcilik Temel Kavramlar ve Bazı Güncel Konular* (s.57-79). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Arslan, A. (2011). Öğretmen Adaylarının Amaç Yönelimleri ile Yapılandırmacılığa Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(1), 107-122.

- Arslan, A. (Ed.). (2019). *Eğitimde Güncel Konular ve Yeni Yaklaşımlar*. (s.167-193). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Arslan, F. (2019). *Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Düzeyleri ve Öz-yönetimli Öğrenme Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi: Karma Yöntem*. Yüksek Lisans Tezi. Sakarya: Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Arslan, S., & Akın, A. (2015). 2x2 Başarı Yönelimleri Ölçeği (Revize Formu): Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Sakarya University Journal of Education*, 5(1), 7-15.
- 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.
- Atalay, N.& Anagün, Ş. (2017). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Girişimcilik Becerisine İlişkin Yeterlik Algıları. *Mehmet Akif Ersoy University Journal of Education Faculty*,1(41), 298-313.
- Avrupa Komisyonu (2000). *Commission Staff Working Paper: A Momerandum on Lifelong Learning*. Belgium: Brussels.
- Ayanoğlu, Ç. (2020). *Halk Eğitim Merkezi Kursiyerlerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ile Girişimcilik Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Sakarya Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi. Sakarya: Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ayaz, C. (2016). *Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi (Mardin İli Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi. Bartın: Bartın Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aydın, B. (2018). *Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleriyle Kariyer Geliştirme Arzuları Arasındaki İlişki*. Yüksek Lisans Tezi. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aykan, E., Karakuş, G., & Karakoç, H. (2019). The Effect of University Students' Individual Innovation and Lifelong Learning Trends on Entrepreneurship Orientation. *Sustainability (Switzerland)*, 11(22), 1-16.
- Ayra, M. (2015). *Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Mesleki Özyeterlik İnançları ile İlişkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Amasya: Amasya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bahadır, Z. (2019). *Üniversite Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Yaşamın Anlamı ile Bazı Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Sakarya: Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Balaban, Ö., & Özdemir, Y. (2006). Girişimcilik Eğitiminin Girişimcilik Eğilimi Üzerindeki Etkisi: Sakarya Üniversitesi İİBF Örneği. *Girişimcilik ve Kalkınma Dergisi*, 3(2), 133-147.

- Bekçi, B. (2021). *İngilizce Öğretmenlerinin ve İngilizce Öğretim Programında Öğrenim Gören Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri (Sakarya İli Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi. Sakarya: Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bender, M. T. (2005). John Dewey'in Eğitime Bakışı Üzerine Yeni Bir Yorum. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 13–19.
- Berberoğlu, B. (2010). Yaşam Boyu Öğrenme ile Bilgi ve İletişim Teknolojileri Açısında Türkiye' nin Avrupa Birliği' ndeki Konumu. *Bilgi Ekonomisi ve Yönetim Dergisi*. 5(2), 113-117.
- Bozkan, E. (2018). *Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenmelerini Etkileyen Faktörler ile Mobil Öğrenmeye İlişkin Tutumları Arasındaki İlişki (Sakarya İli Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi. Sakarya: Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Boztepe, Ö. (2017). *Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme ve İletişim Memnuniyet Düzeylerinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Sakarya: Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bulaç, E., & Kurt, M. (2019). Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin İncelenmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 125–161.
- Buzkurt, L. (2021). *Okulöncesi Öğretmenlerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ile Dijital Okuryazarlık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Diyarbakır: Dicle Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. (s.1-216). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Cetin, S., & Cetin, F. (2017). Lifelong Learning Tendencies of Prospective Teachers. *Journal of Education and Practice*, 8(12), 1-8.
- Church, M. A., Elliot, A. J., & Gable, S. L. (2001). Perceptions of Classroom Environment, Achievement Goals, and Achievement Outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 93(1), 43-54.
- Commission Of The European Communities (2000). *A Memorandum on Lifelong Learning*. Brussels. 11.09.2021 tarihinde <http://amemorandumonlifelonglearning.adresinden.alindi>.
- Coşkun, Y. D. (2009). *Üniversite Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Doktora Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Coşkun, Y. D., & Demirel, M. (2012). Üniversite Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42: 108-120.

- Çam, E. (2017). *İlköğretim Öğretmenlerinin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Düzeylerinin Yaşam Boyu Öğrenme, Özyeterlik Düzeyleri ve Hizmet İçi Eğitim Gereksinimleri Açısından İncelenmesi: Muş/Bulanık Örneği*. Yüksek Lisans Tezi. Amasya: Amasya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çelik, H., Gürpınar, C., Başer, N., & Erdoğan, S. (2014). Öğrencilerin Analitik Düşünme Becerisinin Gelişimi Üzerine Fen Bilgisi Öğretmenlerinin Görüşleri. *Akademik Platform Kırıkkale University Science Institute Department of Elementary Science Education*, 396-408.
- Çiftçi, S., Sağlam, A. & Yayla, A. (2021). 21. Yüzyıl Becerileri Bağlamında Öğrenci, Öğretmen ve Eğitim Ortamları. *Rumeli'de Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (24), 718-734.
- Davis, S. L. (2005). Achievement Goal Orientation Across The College Career: A Latent Growth Analysis. In Dissertation Abstracts International Section A. *Humanities and Social Sciences*, 66(5), 1-154.
- Demir, T. (2011). *İlköğretim Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Becerileri ile Yazma Özyeterlik Algısı ve Başarı Amaç Yönelimi Türleri İlişkisinin Değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Demiralp, D. (2016). *Öğretmen Yetiştirme Programlarının Yaşam Boyu Öğrenme Yetkinliğini Kazandırmadaki Etkililiğinin Değerlendirilmesi*. Doktora Tezi. Elazığ: Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Demir-Başaran, S., & Sesli, C. (2019). Examination of Primary School And Middle School Teachers' Lifelong Learning Tendencies Based on Various Variables. In *European Journal of Educational Research*, 8 (3), 729-741.
- Demirel, B., & Döş, B. (2020). Polislerin Hayat Boyu Öğrenme Eğilimlerinin İncelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28(1), 309-327.
- Demirel, Ö. (2003). *Eğitimde Program Geliştirme Kuramdan Uygulamaya* (5.Baskı). (s.111-155). Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2017). *Eğitimde Program Geliştirme Kuramdan Uygulamaya* (25th ed.). (s.226-230).Ankara: Pegem Akademi.
- Doğan, E. (2019). *Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenilmiş Güçlülük Düzeyleri ile Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Aydın Üniversitesi ve Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Doyle, W. (1986). *Classroom Organization And Management*. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (3rd ed.) (pp. 392-431). New York: Macmillan.

- 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.
- Dünya Bankası (2003). *Lifelong Learning In The Global Knowledge Economy: Challenges For Developping Countries*. 11.11.2021 tarihinde <http://lifelonglearningintheglobalknowledgeconomy> adresinden alındı.
- Elliot, A. J. & Harackiewicz, J. M. (1996). Approach And Avoidance Achievement Goals And Intrinsic Motivation: A Mediational Analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(4), 968-980.
- Elliot, A. J., & McGregor, H. A. (2001). A 2 x 2 Achievement Goal Framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80(3), 501-519.
- Elliot, A.J. (1999). Approach And Avoidance Motivation And Achievement Goals. *Educational Psychologist*, 34(3), 169-189.
- Erdamar, G. K. (2010). Yaşam Boyu Öğrenme. Ö. Demirel (Ed.), *Eğitimde Yeni Yönelimler* içinde (s.214-256). Ankara: Pegem Akademi.
- Erdoğan, D., & Eker, C. (2020). Türkçe Öğretmen Adaylarının 21. yy. Becerileri ile Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Karaelmas Journal of Educational Sciences* 8(1), 118-148.
- Erdoğan, D. (2020). *Türkçe Öğretmen Adaylarının 21. Yy. Becerileri ile Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Zonguldak: Bülent Ecevit Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Erdoğan, D. G. (2014). *Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerine Etki Eden Faktörler*. Doktora Tezi. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Erdoğan, D. G., Güngören, Ö. C., Hamutoğlu, N. B., Uyanık, G. K., & Tolaman, T. D. (2019). The Relationship Between Lifelong Learning Trends, Digital Literacy Levels And Usage of Web 2.0 Tools With Social Entrepreneurship Characteristics. *Croatian Journal of Education*, 21(1), 45-76.
- Eren, Z. (2019). Eğitim ve Girişimcilik. S. Yener& A. Arslan (Ed.), *Kuram ve Uygulamada Girişimcilik* içinde (s.107-127). Ankara: Çizgi Yayınevi.
- Eroğlu, S. (2019). *Ortaokul Öğrencilerinin Girişimcilik Düzeylerinin ve Sosyal Bilgiler Dersinde Girişimcilik Becerisi Kazandırılmasına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Ertaş, S. (2022). *Pandemi Sürecinde Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri ve Öz-yeterlik Algıları Bağlamında İngilizce Öğretmenlerinin E-öğrenmeye Hazırbulunuşluklarının İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Bartın: Bartın Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Ertübey, Ö. (1993). “*Türkiye’de Kadın Girişimciliği: Mevcut Durum, Sorunlar ve Öneriler*”, Yayına Hazırlayan: N. Arat, Türkiye’de Kadın Girişimcilik (s. 223-235). Ankara: Türkiye Esnaf Sanatkâr ve Küçük Sanayi Araştırma Enstitüsü (TES-AR) Yayınları.
- Ertürk, S. (1972). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayını.
- European Commission. (2000, October). *Commission Staff Working Paper: A memorandum on Lifelong Learning*. Brussels. 12.09.2021 tarihinde <http://commissionstaffworkingpaper> adresinden alındı.
- Galloway, L., & Brown, W. (2002). Entrepreneurship Education At University: A Driver In The Creation Of High Growth Firms, *Education & Training*, 44 (8/9), 398-405.
- Gedik, G. (2019). *Sınıf Öğretmenlerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin İncelenmesi (Manisa-Demirci İlçesi Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi. Manisa: Celal Bayar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gök, N. (2022). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin İncelenmesi*. Denizli: Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Gökalp, M. (2018). *Eğitimde Amaç Belirleme Bologna Süreci ve Öğrenme Çıktısı Hazırlama* (1.Basım). (s.1-127). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Gökbulut, B. (2019). Teknolojik Gelişmeler Işığında Ulusal ve Uluslararası Öğretmen Yeterlikleri ve Tekno-Pedagojik Alan Bilgisi. A. Arslan (Ed.), *Eğitimde Güncel Konular ve Yeni Yaklaşımlar* içinde (145-164). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Güleç, İ., Çelik, S. & Demirhan, B. (2012). Yaşam Boyu Öğrenme Nedir? Kavram ve Kapsamı Üzerine Bir Değerlendirme. *Sakarya University Journal Of Education*, 2 (3), 34-48.
- Gündoğan, N. (2003). Avrupa Birliği’ ne Üye Ülkelerde Bir İstihdam Politikası Aracı Olarak Yaşam Boyu Öğrenme ve Bazı Örnek Uygulamalar. *Kamu-İş İş Hukuku ve İktisat Dergisi* 7(2), 1-15.
- Gür Erdoğan, D., Güngören, Ö. C., & Demirtaş Tolaman, D. (2019). Sosyal Girişimcilik Özellikleri ile Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri, Dijital Okuryazarlık Düzeyleri ve Web 2.0 Araçlarının Kullanımı Arasındaki İlişki. *Croatian Journal of Education*, 21(1), 45-76.
- Hacıoğlu, F. (1997). *Öğretmenlik Uygulamaları*. İstanbul: Alkım Yayınevi.

- Hee, O. C., Ping, L. L., Rizal, A. M., Kowang, T. O., & Fei, G. C. (2019). Exploring Lifelong Learning Outcomes Among Adult Learners Via Goal Orientation And Information Literacy Self-Efficacy. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 8(4), 616-623.
- İlhan, S. (2005). Bazı Değişkenler Açısından Elazığ'da Girişimci Profili. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(1), 217-248.
- James H. Stronge. (2018). Qualities Of Effective Teachers- James H. *Journal of Engineering Education Research*, 13(6), 1-197.
- Jarvis, P. (2004). *Adult and Continuing Education: Theory and Practice* (3rd ed.). Routledge Falmer.
- Kabataş, S. (2019). Öğretmen Adaylarının Dijital Vatandaşlık Algılarının Yaşam Boyu Öğrenme Tutumları ve E- Öğrenmeye Hazır Bulunuşluğu Açısından Değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi. Bartın: Bartın Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kahraman, S. (2019). Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ile İngilizce Dersine Yönelik Tutumları Arasındaki İlişki. Yüksek Lisans Tezi. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Karabacak, K. (2019). Hayat Boyu Öğrenme. A. Arslan (Ed.), *Eğitimde Güncel Konular ve Yeni Yaklaşımlar* içinde (167-192). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Karagöz, S., Koparan, E., & Koparan, T. (2021). Examination of Teacher Candidates' Tendencies Towards Entrepreneurship Skills. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(2021), 257-275.
- Karagöz, S. (2021). Öğretmen Adaylarının Girişimcilik Becerilerine Yönelik Eğilimlerinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Zonguldak: Bülent Ecevit Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Karasar, N. (2020). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri Kavramsal İlkeler Teknikler* (36th ed.). (s.1-198). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kaya, A. (2020). Sınıf Öğretmeni Adaylarının 21. Yüzyıl Becerileri Kapsamında Girişimcilik Becerilerinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale: Onsekiz Mart Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Kaya, F. (2016). Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Başarı Yönelimi, Kendini Engelleme Davranışları ve Demografik Özelliklerinin Okula Yabancılaşmayı Yordama Düzeylerinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kaya, K. (2018). Öğretmenlerin Bilimsel Epistemolojik İnançları ile Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri Arasındaki İlişki. Yüksek Lisans Tezi. Van: Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Kazu, Y., & Erten, P. (2016). Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri. *Elementary Education Online*, 15(3), 838-854.
- Keleş, Y. E. (2019). *Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Kişilik Tipleri ile Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlik Algılarının İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Manisa: Celal Bayar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Köksal, N., & Çoğmen, S. (2013). Pre-service Teachers as Lifelong Learners: University Facilities for Promoting Their Professional Development. *Eurasian Journal of Educational Research*, 13(53), 21-40.
- Korkmaz, Ç. (2019). *Sınıf Öğretmenlerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ile Yaşam ve 21. Yüzyıl Beceri Düzeyleri Arasındaki İlişki*. Afyon: Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Korkmaz, S. (2000). Girişimcilik ve Üniversite Öğrencilerinin Girişimcilik Özelliklerinin Belirlenmesine Yönelik Bir Araştırma. *H. Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 18(1), 163-179.
- Köstekçi, E. (2016). *Öğretmen Adaylarının Girişimcilik Özellikleri ile Yansıtıcı Düşünme Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Bartın: Bartın Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Küçük, M. (2021). *Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenmelerini Etkileyen Faktörler ile Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumları Arasındaki İlişki*. Yüksek Lisans Tezi. Sakarya: Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Malmberg, L. E. (2008). Student Teachers' Achievement Goal Orientations During Teacher Studies: Antecedents, Correlates And Outcomes. *Learning and Instruction*, 18(5), 438-45.
- MEB (2006). *Temel Eğitime Destek Projesi (TEDP) "Öğretmen Eğitimi Bileşeni" Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri*. (s.1-43). Ankara: Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü.
- MEB (2010). *Okul Yöneticileri ve Öğretmenler İçin Okul Temelli Mesleki Gelişim Kılavuzu*. (s.1-71). Ankara: Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü.
- MEB (2011). *MEB 21. Yüzyıl Becerileri Öğrenci Profili* (s.1-324). Millî Eğitim Bakanlığı: Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı.
- MEB (2017). *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri*. (s.1-16). Ankara: Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü.
- MEB (2019). *Türkiye Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi*. (s.1-103). Ankara: MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı. 02.09.2021 tarihinde <http://turkiyehayatboyuogrenmestrategybelgesi> adresinden alındı.
- MEB (2009). *2009-2013 Dönemi Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi*. 06.06.2021 tarihinde <http://hayatboyu.meb.gov.tr/hayat-boyu-ogrenme/Erisim> adresinden alındı.

- Midgley, C., Kaplan, A., & Middleton, M. (2001). Performance-Approach Goals: Good For What, For Whom, Under What Circumstances, And At What Cost? *Journal of Educational Psychology*, 93(1), 77-86.
- MYK (Mesleki Yeterlik Kurumu). (2015). *Türkiye Yeterlikler Çerçevesine Dair Tebliğ* (Tebliğ No: 2015/1).
- Noddings, N. (2005, September). What Does It Mean To Educate The Whole Child? *Educational Leadership*, 63(1), 8-13.
- Ormrod, J.E. (2006). *Essentials of Educational Pschology. Developing learners*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Özbilen, F.M., Canbulat, T., & Çekiç, O. (2020). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Özyeterlik ve Sosyal Girişimcilik Düzeylerinin Değerlendirilmesi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 50(2020), 274-297.
- Özbilen, F. M. (2019). *Öğretmen Adaylarının Sosyal Sermaye ve Girişimcilik Düzeylerinin Değerlendirilmesi*. Doktora Tezi. Çanakkale: Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özdemir, Ü. (2022). *Ortaöğretim Krumlarında Çalışan Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ile 21.Yy. Becerilerine İlişkin Özyeterlik Algı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Sakarya Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi. Sakarya: Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özgür, H. (2016). Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri ve Bilgi Okuryazarlığı Öz-yeterlikleri Üzerine Bir Çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 22-38.
- Pallant, J. (2020). *SPSS Kullanma Kılavuzu SPSS ile Adım Adım Veri Analizi*, çev. S. Balcı & B. Ahi, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Parkinson, A. (1999). Developing The Attribute Of Lifelong Learning. *Proceedings- Frontiers in Education Conference*, 801-378-6544.
- Pesen, A., & Epçaçan, C. (2021). Öğretmenlerin Öğrenmeye Yönelik İnançlarının Yaşam Boyu ÖğrenmeyeYönelik Yeterliliklerini Yordama Gücü. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 9 (2), 359-373.
- Pilli, O., Sönmezler, A., & Göktan, N. (2017). Pre-Service Teachers' Tendencies and Perceptions towards Lifelong Learning. *European Journal of Social Sciences Education and Research*, 10(2), 326-333.
- Pintrich, P. R. (2000). Multiple Goals, Multiple Pathways: The Role of Goal Orientation In Learning And Achievement. *Journal of Educational Psychology*, 92(3), 544-555.
- RG (2003). *4968 Sayılı 540 Sayılı Devlet Planlama Teşkilatı Kuruluş ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararnamede Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun*, Kabul Tarihi: 06.08.2003, Sayı: 25191.

- RG (2006). 5544 Sayılı Mesleki Yeterlik Kurumu Kanunu Tarih: 7 Ekim 2006 Sayı: 26312.
- RG (2014). *Türkiye Hayat Boyu Öğrenme Stratejisi ve Eylem Planı (2014-2018), Türkiye Planlama Kurulu 13.05.2014 Tarihli ve 2014/7 Sayılı Kararı*. Tarih: 16.07.2014 Sayı: 29062.
- RG (2016). *Türkiye Yeterlikler Çerçevesine Dair Tebliğ* (Tebliğ No: 2015/1) Tarih: 02.01.2016. Sayı: 29581.
- Rodd, J. (2014). 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.
- Samancı, O., & Ocakçı, E. (2017). *Hayat Boyu Öğrenme*. Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 12 (24), 711-722.
- Satiroğlu, N. S. (2019). *Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Erzincan: Binali Yıldırım Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Savuran, Y. (2014). *İngilizce Öğretmen Adaylarının Mentorlarına Kıyasla Yaşam Boyu Öğrenme Becerileri*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Schrunk, D. H., & Pintrich, P.R. (2002). *Motivation in Education: Theory, Research and Applications*. NJ: Merrill Prentice Hall.
- Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı (2001). DPT: 2568-ÖİK:584.
- Selçuk, G. (2016). *Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlik Algıları ve Öz-Yeterlik İnançlarının Öğretmen Yetiştirme Programı Kapsamında Değerlendirilmesi*. Doktora Tezi. Lefkoşa: Yakın Doğu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Sezen-Gültekin, G., & Gür-Erdogan, D. (2016). The Relationship And Effect Between Lifelong Learning Tendencies And Social Entrepreneurship Characteristics Of Prospective Teachers. *Anthropologist*, 24(1), 113-118.
- Slavin (1994). *Educational Psychology*. USA: Paramount Publishing.
- Slavin, R. (2000). *Educational Psychology Theory And Practice* (Sixth Edition). Pearson.
- Sönmez, V. (2007). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. (s.1-424). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sönmez, V. (2015). *Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı* (18. Baskı) (s.1-633). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Stevenson, H. G. D. (1991). “*The Heart of Entrepreneurship*” *Entrepreneurship Creativity At W. Harvard Business Review Paperback*.

- Stronge, J. H., Tucker, P. D., & Hindman, J. L. (2004). *Handbook For Qualities of Effective Teachers*. In Igarss 2014.
- Sweeting, A. (2000). The Introduction Of The Book “Lifelong Learning: Policies, Practices and Programs” *International Journal Of Educational Development*, 20(3) 261-263.
- Tabachnick, B., & Fidel, L. (2007). *Using Multivariate Statistics* (5th ed.).
- Tabachnick, B.& Fidell, L. (2006). *Using Multivariate Statistics*. (fifth edition) Boston.
- Tanatar, E. (2017). *Öğretmenlerin İş Değerleri ile Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Titiz, T. (1994). *Girişimcilik*. (s.1-205). İstanbul: İnkılap Kitabevi.
- Torun, B. (2020). *Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri ve İş Doyum Düzeylerinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Maltepe 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 Topluma Doğru Avrupa Birliği Eğitim Politikalarında Yaşam Boyu Öğrenme. *Ankara Avrupa Çalışmaları Dergisi*. 5(1), 87-98.
- Türkiye Girişimcilik Stratejisi Eylem Planı (2015). 13.03.2022 tarihinde <http://turkiyegirisimcilikstratejisiylemlan> adresinden alındı.
- Uçar, H. (2012). *İngilizce Öğretmen Adaylarının Öz yeterlik İnancı, Başarı Yönelimi ve Çevrimiçi Öğrenme Ortamına Katılım Durumu: Uzaktan İÖLP Örneği*. Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ünal, S., & Ada, S. (2012). *Eğitim Bilimine Giriş*. (4.Basım) (s.113-219). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Üzbe, N., & Bacanlı, H. (n.d.). *Başarı Hedef Yönelimi, Benlik Saygısı ve Akademik Başarının Kendini Engellemeyi Yordamadaki Rolü*.Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Vaille, W., & Quigley, S. (2002). *Selective Students’ Views Of The Essential Characteristics Of Effective Teachers*. Thesis. Australia: University of Wollongong, Faculty of Education.
- Wenglinsky, H. (2002). How Schools Matter: The Link Between Teacher Classroom Practices And Student Academic Performance. *Educational Policy Analysis Archives*, 10(12), 1-30.

- Yasa, H. D. (2018). *Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ile Bilgi Okuryazarlığı Becerileri Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Bartın: Bartın Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yerdelen, S., Aydın, S., Yalmancı, S. G., & Göksu, V. (2014). Relationship Between High School Students' Achievement Goal Orientation And Academic Motivation For Learning Biology: A Path Analysis. *Eğitim ve Bilim*, 39(176), 437-446.
- Yıldırım, M. (2009). *Hayat Boyu Öğrenme Kapsamında Yaygın Eğitim ve Halk Eğitimi Merkezleri*. (s.1-400). Ankara: Gazi Kitabevi.
- Yıldırım, Z. (2015). *Sınıf Öğretmenlerinin Yaşam Boyu Öğrenmeye Yönelik Yeterlik Algıları ve Görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale: Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yılmaz, E., & Sünbül, A. M. (2009). Üniversite Öğrencilerine Yönelik Girişimcilik Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2009),195–203.
- Yılmaz, M. (2016). *Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin İncelenmesi / Examination of Teachers' Lifelong Learning Tendencies*. Bartın: Bartın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yılmaz, M. (2016). Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin İncelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(35), 253-262.
- Yılmaz, S. (2019). *Öğretmen Adaylarının Çeşitli Değişkenlere Göre Girişimcilik Algılarının İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Erzincan: Binali Yıldırım Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.
- YÖK (2019). Yükseköğretim Kurumu. 18.02.2022 tarihinde <http://tyyc.yok.gov.tr> adresinden alındı.
- Yüksek Planlama Kurulu (YPK) (2014). *Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi ve Eylem Planı* (2014-2018). 11.12.2021 tarihinde <http://hbogm.meb.gov.tr> adresinden alındı.
- Yüzlü, U. (2019). *Önlisans Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ile Yaşam Boyu Öğrenme Anahtar Yeterlik Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Bartın: Bartın Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

EKLER

Ek 1: Tezde Kullanılan Ölçekler

Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Tezli Yüksek Lisans öğrencisiyim. Öğretmen adaylarının başarı amaç yönelimlerinin ve girişimciliklerinin yaşam boyu öğrenmelerini yordaması üzerine araştırma yapmaktayım.

Amaç yönelimi ölçeği, Yaşam boyu öğrenme ölçeği ve Öğretmen adaylarına yönelik girişimcilik ölçeğinden elde edilen veriler bilimsel amaçlı kullanılacaktır. Cevaplarınız gizli kalacak olup sadece bu çalışma için kullanılacaktır. Aşağıdaki sorulara içtenlikle yanıt vermeniz araştırmanın verimliliği için önemlidir. Katılımınız, ilgi ve iş birliğiniz için şimdiden teşekkür ederim.

Serpil Gültepe
Alaplı Atatürk Ortaokulu
İngilizce Öğretmeni

A-KİŞİSEL BİLGİLER

1.Cinsiyetiniz: () Kadın () Erkek

2.Öğrenim Gördüğünüz Program

- | | |
|---|----------------------------------|
| () İlköğretim Matematik Öğretmenliği | () Sosyal Bilgiler Öğretmenliği |
| () Türkçe Öğretmenliği | () Okulöncesi Öğretmenliği |
| () Sınıf Öğretmenliği | () Özel Eğitim Öğretmenliği |
| () Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık | () Fen Bilgisi Öğretmenliği |

3.Transkript notunuz:

- () 0-1.99 () 2.00 – 2.49 () 2.50 – 2.99 () 3.00 – 3.49 () 3.50 – 4.00

ÖLÇEK I- Başarı (Amaç) Yönelimi Ölçeği

	Hiçbir Zaman (1)	Nadiren (2)	Sık sık (3)	Genellikle (4)	Her Zaman (5)
1.Birçok hata yapsam bile bir şeyler öğrenebildiğim okul çalışmalarını severim.					
2.Okul çalışmalarımın en önemli nedeni yeni bir şeyler öğrenmeyi istememdir.					
3.Beni düşünmeye sevk eden okul çalışmalarını daha çok severim.					
4.Okulda yaptığım çalışmaların en önemli amacı kendimi geliştirmektir.					
5.Okul çalışmalarımı yaparım, çünkü onlara ilgi duyarım.					
6.Okul çalışmalarımı yapmamın en önemli nedeni onlardan hoşlanmamdır.					
7.Sınıfta öğretmenin sorusuna cevap veren tek öğrenci ben olsaydım kendimi gerçekten iyi hissederdim.					
8.Sınıftaki diğer öğrencilerin başarılı birisi olduğumu düşünmesi benim için önemlidir.					
9.Sınıftaki diğer öğrencilerden daha başarılı olmayı isterim.					
10.Diğer öğrencilerin birçoğundan daha başarılı olursam kendimi başarılı hissederim.					
11.Öğretmenime sınıftaki diğer öğrencilerden daha zeki olduğumu kanıtlamayı isterim.					
12.Okuldaki diğer öğrencilerden daha başarılı olmak benim için önemlidir.					
13.Okul çalışmalarımı yapmamın en önemli nedeni utandırıcı bir duruma düşmemektir.					
14.Okul çalışmalarımı yapmamın amacı, öğretmenimin diğer öğrencilerden daha az bilgiye sahip olduğumu düşünmemesini sağlamaktır.					
15.Çalışmalarımı yapmanın nedeni, diğer öğrencilerin beceriksiz olduğumu düşünmemesini sağlamaktır.					
16.Sınıf çalışmalarına katılmamamın bir nedeni aptal görünmekten kaçınmaktır.					
17.Çalışmalarımı yapamıyormuş gibi görünmekten kaçınmak en önemli amaçlarımdan birisidir.					

ÖLÇEK II- Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği

	Asla (1)	Nadiren (2)	Ara Sıra (3)	Sık Sık (4)	Her Zaman veya Her Gün (5)
1.Fikirsiz mücadelelerden keyif alırım.					
2.Yeni öğrendiğim şeyleri başkalarıyla paylaşıyorum.					
3.Sorun ve problemleri derinlemesine analiz etmeyi severim.					
4.Okumak, düzenli yaptığım bir etkinliktir.					
5.Kendi kendine motive olan biriyimdir.					
6.Kütüphane ve kitapçıları ilgi çekici kitaplar ve dergiler için dolaşıyorum.					
7.Okulda veya çevremde yapılan tartışmalara ilgi çekici katkılarda bulunurum.					
8.Eleştirel düşünme yaptığım etkinliklerden birisidir.					
9.Keyif almak veya eğlence amacıyla bir şeyler okurum.					
10.Pek çok farklı alana ilgi duyarım.					
11.Farklı farklı ilgi alanlarını takip ederim.					
12.Yeni bir şeyler öğrenmekten hoşlanırım.					
13.Okul veya derslerle alakalı olmayan çok fazla kitap, dergi vs. okurum.					

ÖLÇEK III- Öğretmen Adaylarına Yönelik Girişimcilik Ölçeği

	Kesinlikle Katılmıyorum (1)	Katılmıyorum (2)	Kararsızım (3)	Katılıyorum (4)	Tamamen Katılıyorum (5)
1.İş hayatına atıldığımda farklı mesleklere yönelmekten hoşlanırım.					
2.Bir konu hakkında farklı fikirler öne sürmek hoşuma gider.					
3.Zor durumlarda farklı seçenekler oluşturmakta zorlanırım.					
4.Çözüme ulaşmak için farklı hipotezler öne sürmekten çekinmem.					
5.Bir konuda risk almanın bana ne kaybettireceğinin bilincinde olurum.					
6.İş hayatına atıldığımda, karşıma çıkan engellerle baş edebileceğimi düşünüyorum.					
7.Risk almam gereken konularda cesaretli davranırım.					
8.Farklı iş duyuruları hakkında çevremdekileri bilgilendiririm.					
9.Meslek hayatımda ileriye dönük hazırlıklar yapabilirim.					
10.Kendi mesleğimdeki yenilikleri takip ederim.					
11.Önüme çıkan fırsatları değerlendirmekte zorlanırım.					
12.Çevremde olup bitenleri gözlemlerim.					
13.Çevremde olup biten olaylardan ders çıkarırım.					
14.İlgi duyduğum alanlarda ortaya çıkabilecek yeniliklerin farkına varabilirim					
15.Farklı fikirlerden hangisinin azami (maksimum) fayda getireceğini tespit edebilirim.					
16.Kendi mesleğime yakın mesleklerdeki imkanları değerlendirmeye çalışırım.					
17.Yaptığım olumlu işler sonucunda kendimle gurur duyarım.					
18.Yaptığım davranışların sorumluluğunu tereddüt etmeden alabilirim.					
19.Başkalarına verdiğim taahhütleri yerine getiririm.					

20.Bazı durumlar kendimi anlamakta zorlanırım.					
21.Bir görev verildiğinde, o görevi başaracağıma dair inancım tamdır.					
22.Bir işi yaparken içimdeki başarıma isteği en üst seviyede olur.					
23.Hedefe ulaşmak için yapmam gerekenden fazlasını yapmak için çaba harcarım.					
24.Duygularımı ifade edebilirim.					
25.Duygularımı idare edebilirim.					
26.Başkalarının hislerine karşı duyarlıyım.					
27.Başkalarının bakış açılarını anlamakta zorlanırım.					
28.İnsanların görüşleri arasında farklılıklara saygı duyarım.					
29.Çevremdeki insanlar heyecanlandıklarında ben de onlar kadar heyecanlanabilirim.					
30.Yakın çevremle ahenkli (uyumlu) bir hayat yaşadığımı düşünüyorum.					
31.Özdenetim sahibi bir insanımdır.					
32.Bulunduğum ortamda arkadaşlarım tarafından yaratıcı biri olarak tanınırım.					
33.Bir konuda öne sürdüğüm yeni fikirler çevremdekiler tarafından kabul görür.					
34.Proje ve tasarım, materyal geliştirme vb. derslerinde yeni bir şey (etkinlik, deney, proje, materyal) üretebilirim.					
35.Konusu yenilik olan projelere gönüllü olarak katılırım.					
36.Problemleri çözmeye yönelik öne sürdüğüm fikirler yanlış olsa bile, çevremdekiler tarafından yaratıcı olarak nitelendirilir.					
37.Bir konu hakkında yeni fikirler öne sürmekte zorlanırım.					
38.Literatürden yeni fikirleri ülkemize taşımayı görev bilirim.					



T.C

**ZONGULDAK BÜLENT ECEVİT ÜNİVERSİTESİ
İNSAN ARAŞTIRMALARI ETİK KURULU BAŞKANLIĞINA**

“Öğretmen Adaylarının Başarı Amaç Yönelimlerinin ve Girişimciliklerinin Yaşam Boyu Öğrenmelerini Yordama Durumu.” isimli proje/araştırmamızın Bülent Ecevit Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulu'nda değerlendirilmesi için gereğini arz ederim.

Prof. Dr. Ali ARSLAN
(Sorumlu Araştırmacı)

Ek: 1 Adet Başvuru Formu

Adres : Kepez Mahallesi Ereğli Eğitim Fakültesi
Ereğli/ZONGULDAK

Telefon:

İş :

Gsm. :

E-Posta :

Ek 3: İnsan Araştırmaları Etik Kurul Kararı

Kayıt Tarihi: 13.11.2019

Protokol No: 657

05/12/2019



T.C

BÜLENT ECEVİT ÜNİVERSİTESİ
İNSAN ARAŞTIRMALARI ETİK KURULU KARARI

ÇALIŞMANIN TÜRÜ:	Anket
BAŞLIK:	Öğretmen Adaylarının Başarı Amaç Yönelimlerinin ve Girişimciliklerinin Yaşam Boyu Öğrenmelerine Yordama Durumu
SORUMLU ARAŞTIRMACI:	Ali Arslan
KARAR:	Uygun

ETİK KURUL ÜYELERİ

İMZA

1- Prof. Dr. Hamza ÇEŞTEPE (Başkan)

2- Doç. Dr. Ayça DEMİR (Başkan Yrd.)

3- Prof. Dr. Mehmet Ali KURÇER

4- Prof. Dr. Ertuğrul YILDIRIM

5- Doç. Dr. Hasan MEYDAN

6- Dr. Öğr. Üyesi Elif KARAHAN

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



T.C

ZONGULDAK BÜLENT ECEVİT ÜNİVERSİTESİ
İNSAN ARAŞTIRMALARI ETİK KURULU BAŞKANLIĞINA

TAAHHÜTNAME

Başvuruda sağlanan bilgilerin doğru olduğuna, araştırmanın protokole, yönetmeliğe uygun olarak gerçekleştirileceğine, *“Öğretmen Adaylarının Başarı Amaç Yönelimlerinin ve Girişimciliklerinin Yaşam Boyu Öğrenmelerini Yordama Durumu”* isimli proje/araştırma süresince araştırma etik ilkelerine uyacağıma, araştırma ekibini araştırma hakkında bilgilendireceğime, araştırmanın uygulanması sırasında beklenmeyen ters bir etki ya da bir olay olduğunda etik kurulu haberdar edeceğime, araştırma sırasında çalışma protokolünde değişiklik yapılması gerektiğinde veya araştırma durdurulduğunda bunu yazılı olarak kurula bildireceğime, proje/araştırma kapsamında rutin dışında kullanılacak giderlerinin tarafımızca karşılanacağına söz veririm/veririz.

Sorumlu Araştırmacı

Prof. Dr. Ali ARSLAN

ARAŞTIRMAYA KATILANLAR (Diğer)

Adı Soyadı :

İmzası :

1- Serpil GÜLTEPE

2-

3-

4-

5-

Gmail interface showing an email from Serpil Gültepe to Prof. Dr. Ahmet Akın. The email subject is "Başarı Yönelimi Ölçeği Kullanım İzni". The email content mentions the use of the Success Orientation Scale in a research project.

Başarı Yönelimi Ölçeği Kullanım İzni

Serpil Gültepe
Alıcı: Ahmet

Sayın Prof. Dr. Ahmet Akın,
Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalında tez aşamasında yüksek lisans öğrencisiyim. Başarı Yönelimi Ölçeği'nizi tez çalışmamda veri toplama aracı olarak kullanmak istiyorum. İlgili ölçeği kullanmak için izninizde ihtiyacım bulunmaktadır.

Saygılarımla arz ederim.

Prof. Dr. Ahmet Akın
Alıcı: ben

Kullanabilirsiniz iyi çalışmalar

Prof. Dr. Ahmet Akın
İstanbul Medeniyet Üniversitesi Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı

13 Mar 2022 Paz 16:12 tarihinde Serpil Gültepe

xxx

S. ZK2 BAŞARI YÖ...

Gmail interface showing an email from Serpil Gültepe to Isa Deveci. The email subject is "Öğretmen Adaylarına Yönelik Girişimcilik Ölçeği Kullanım İzni". The email content mentions the use of the Entrepreneurship Scale for Teacher Candidates in a research project.

Öğretmen Adaylarına Yönelik Girişimcilik Ölçeği Kullanım İzni

Serpil Gültepe
Alıcı: deveclisa

Sayın Doç. Dr. Isa Deveci,
Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalında tez aşamasında yüksek lisans öğrencisiyim. Öğretmen Adaylarına Yönelik Girişimcilik Ölçeği'nizi tez çalışmamda veri toplama aracı olarak kullanmak istiyorum. İlgili ölçeği kullanmak için izninizde ihtiyacım bulunmaktadır.

Saygılarımla arz ederim.

Serpil Gültepe

Isa Deveci
Alıcı: ben

Merhabalar Serpil Hocam, elbette kullanabilirsiniz, çalışmalarınızda kolaylıklar dilerim.

Isa Deveci

Serpil Gültepe

xxx

Sincerely yours,

İsa DEVECİ, Assoc. Prof.
Kahramanmaraş Sutcu İmam University / Faculty of Education / Department of Science Teaching / Kahramanmaraş/ Turkey

ÖZ GEÇMİŞ

Adı ve Soyadı : Serpil GÜLTEPE

Bildiği Yabancı Diller : İngilizce, Almanca

Uzmanlık Alanı : İngilizce Öğretmeni

Derece	Bölüm/Program	Üniversite	Yıl
Lisans	İngilizce Öğretmenliği	Eskişehir Anadolu Üniversitesi	2011
Y. Lisans	Eğitim Programları ve Öğretim	Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi	2022

Görevler :

Görev Unvanı	Görev Yeri	Yıl
İngilizce Öğretmeni	Millî Eğitim Bakanlığı Zonguldak Alaplı Atatürk Ortaokulu	2012- 2018-

Eserler :

A. Uluslararası hakemli dergilerde yayımlanan makaleler:

A1.

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.

C2. Yazılan ulusal/uluslararası kitaplardaki bölümler:

C2.1.

D. Ulusal hakemli dergilerde yayımlanan makaleler:

D1.

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

E1. 1.Ulusal Eğitimde Yeni Yaklaşımlar Öğrenci Kongresi 13-14 Mayıs 2022
“Öğretmen adaylarının başarı amaç yönelimlerinin ve girişimciliklerinin yaşam boyu öğrenmelerini yordama durumu” başlıklı bildiri

F. Sanat ve tasarım etkinlikleri:

F1.

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

G1.