

T.C.
BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

ÖĞRETMENLERİN EĞİTİM FELSEFESİ VE HAYAT BOYU
ÖĞRENME EĞİLİMLERİNİN ÖĞRETİM PROGRAMINA
BAĞLILIK DÜZEYLERİNE ETKİSİ

DOKTORA TEZİ

MERVE KORUCU

BALIKESİR, 2024

T.C.
BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

ÖĞRETMENLERİN EĞİTİM FELSEFESİ VE HAYAT BOYU
ÖĞRENME EĞİLİMLERİNİN ÖĞRETİM PROGRAMINA
BAĞLILIK DÜZEYLERİNE ETKİSİ

DOKTORA TEZİ

MERVE KORUCU

TEZ DANIŞMANI

PROF. DR. HASAN HÜSEYİN ŞAHAN

BALIKESİR, 2024

T.C.
BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

TEZ ONAYI

Enstitümüzün Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı'nda 201812510001 numaralı Merve KORUCU'nun hazırladığı "Öğretmenlerin Eğitim Felsefesi ve Hayat Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Öğretim Programına Bağlılık Düzeylerine Etkisi" konulu DOKTORA tezi ile ilgili TEZ SAVUNMA SINAVI, Lisansüstü Eğitim Öğretim ve Sınav Yönetmeliği uyarınca 01/03/2024 tarihinde yapılmış, sorulan sorulara alınan cevaplar sonunda tezin onayına OY BİRLİĞİ/OY ÇOKLUĞU ile karar verilmiştir.

Üye (Başkan) Doç Dr. Nihat UYANGÖR İmza

Üye (Danışman) Prof. Dr. Hasan Hüseyin ŞAHAN İmza

Üye Doç Dr. Ahmet Melih GÜNEŞ İmza

Üye Doç Dr. Subhan EKŞİOĞLU İmza

Üye Doç. Dr. Gülşah BATDAL KARADUMAN İmza

Enstitü Onayı

ETİK BEYAN

Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tez Yazım Kuralları'na uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada;

- Tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Tez çalışmada yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde ve ortaya çıkan sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmadığımı,
- Bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu, bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim.

01/03/2024

Merve KORUCU

ÖNSÖZ

Soran sorgulayan, araştıran, eleştirel düşünme becerisine sahip ve sürekli kendini geliştirme eğilimi içerisinde olan kısaca 21. yüzyıl becerilerine sahip bireye duyulan ihtiyaç geçmiş dönemlere nazaran günümüzde daha da arttığı söylenebilir. Bireylerin bu becerilere sahip olmasını sağlamak nitelikli eğitim anlayışı doğrultusunda geliştirilmiş öğretim programlarının hazırlanmasına bağlıdır. Ancak hazırlanmış olan bu programların sınıflarda öğretmenlerce tasarlandığı şekliyle uygulanması büyük önem arz etmektedir. Günümüz becerilerine sahip birey yetiştirmek de bu becerilere sahip öğretmenlerin uygulamalarından geçmektedir. Bireyin dünyaya bakış açısını ve sorgulama yeteneğini geliştiren felsefe ile kendini hayatının her alanında geliştirme anlayışı olan hayat boyu öğrenme öğretmenlerin bu becerileri kazanmalarında önemli etkenler olarak görülmektedir. Çünkü benimsediği felsefe ile tutarlılık göstermeyen bir programı öğretmenin sınıfta uygulaması zordur. Ayrıca, yenilenmiş programı ve değişimleri içselleştirmeyen öğretmenin de sınıf uygulamaları tasarlanmış programa yönelik doğru değerlendirmeler yapılmasını engelleyebilir. Bu doğrultuda, araştırma ile öğretmenlerin temele aldıkları eğitim felsefesi eğilimleri ile hayat boyu öğrenmeye yönelik eğilimlerinin tasarlanan öğretim programına bağlılık düzeylerine etkisi ortaya konularak araştırmacılara ve alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Doktora sürecine başladığım günden itibaren gerek ders gerek tez sürecinde bilgi ve birikimlerinden yararlanma fırsatı bulduğum kıymetli danışman hocam Prof. Dr. Hasan Hüseyin ŞAHAN başta olmak üzere, değerli hocalarım Prof. Dr. Erdoğan TEZCİ, Prof. Dr. Kemal Oğuz Er, Doç. Dr. Nihat UYANGÖR ve Doç. Dr. Ahmet Melih GÜNEŞ'e içten teşekkürlerimi sunarım.

Yüksek lisans eğitimimde danışmanlığımı yapan, doktora eğitimimin her aşamasında da desteğini sonuna kadar hissettiğim değerli hocam Doç. Dr. Mehmet Akif ERDENER'e yürekten teşekkür ederim.

Beni büyüten, verdiğim kararlara saygı duyan, maddi ve manevi desteklerini esirgemeyen canım anne ve babama; çalışmalarım süresince destek olan tüm arkadaşlarıma teşekkürü borç bilirim.

Son olarak canım oğluma bir 6z6r bir de teŖekk6r... Sana ayırmam gereken zamanda ders alıŖtıđım ve ders alıŖmam gerektiği için haftasonları gezmelerinden vazgeçmek zorunda kaldığımız için 6z6r dilerim. G6sterdiğin sabır ve destek için de sonsuz teŖekk6r ederim.

BALIKESİR, 2024

Merve KORUCU



ÖZET

ÖĞRETMENLERİN EĞİTİM FELSEFESİ VE HAYAT BOYU ÖĞRENME EĞİLİMLERİNİN ÖĞRETİM PROGRAMINA BAĞLILIK DÜZEYLERİNE ETKİSİ

KORUCU, Merve

Doktora, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Hasan Hüseyin ŞAHAN

2024, 171 Sayfa

Bu araştırmanın temel amacı, hem ilkokul hem de ortaokulda görevli olan öğretmenlerin eğitim felsefesi ve hayat boyu öğrenme eğilimlerinin öğretim programına bağlılık düzeylerine etkisini incelemektir. Araştırmaya, 2021 – 2022 eğitim ve öğretim yılında Balıkesir ili merkez Karesi ve Altıeylül ilçelerinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı devlet okullarında görev yapan 281 öğretmen katılmıştır. Araştırmada veriler nicel araştırma yöntemleri arasında yer alan tarama modeline uygun biçimde toplanmıştır. Araştırmada veriler Uyangör vd.'nin (2016) geliştirdiği "Eğitim Felsefelerine Yönelik Eğilimleri Belirleme Ölçeği"; Diker Coşkun'un (2009) geliştirdiği "Hayat (Yaşam) Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği" ve Burul'un (2018) geliştirdiği "Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği" aracılığıyla toplanmıştır. Verilerin analizinde Betimsel istatistikler, Çift Yönlü MANOVA, Korelasyon Analizi ve Aşamalı Regresyon Analizi kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda ilk olarak, öğretmenlerin genel olarak daha çok çağdaş eğitim felsefesi eğiliminde oldukları saptanmıştır. Bunun yanında orta düzeyde hayat boyu öğrenme eğilimlerinin ve yüksek düzeyde öğretim programına bağlılık düzeylerinin olduğu görülmüştür. İkinci olarak öğretmenlerin eğitim felsefesi eğilimlerinin, hayat boyu öğrenmeye yönelik eğilimlerinin ve öğretim programına bağlılık düzeylerinin okul seviyesi/türü, alan ve kıdem değişkenleri bakımından anlamlı şekilde değiştiği tespit edilmiştir. Bu bağlamda, yeni mezun Sosyal Bilimler Alanı'nda görev yapan öğretmenlerin diğer kıdemlere ve alanlara oranla daha fazla çağdaş eğitim felsefesi eğilimlerinin olduğu görülmüştür. İllkokul ve ortaokulda görevli öğretmenlerin de hayat boyu öğrenme eğiliminin çeşitli alt boyutlarında

kıdemler açısından anlamlı bir şekilde farklılaştığı saptanmıştır. Öğretim programına bağlılık düzeyinde ise çeşitli alt boyutlarda yüksek kıdeme sahip öğretmenler lehine sonuçlara ulaşılmıştır. Araştırmada üçüncü olarak, öğretmenlerin eğitim felsefesi eğilimleri, hayat boyu öğrenmeye yönelik eğilimleri ve öğretim programına bağlılık düzeyleri arasında düşük düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmüştür. Araştırmada son olarak ise, öğretmenlerin eğitim felsefesi ve hayat boyu öğrenme eğilimlerinin öğretim programına bağlılığın anlamlı bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır

Anahtar Kelimeler: Eğitim Felsefesi Eğilimleri, Hayat Boyu Öğrenme Eğilimleri, Öğretim Programına Bağlılık.

ABSTRACT

THE EFFECT OF TEACHERS' EDUCATIONAL PHILOSOPHY AND LIFELONG LEARNING TENDENCIES ON THEIR CURRICULUM FIDELITY LEVELS

KORUCU, Merve

PhD Thesis, Department of Educational Sciences

Advisor: Prof. Dr. Hasan Hüseyin ŞAHAN

2024, 171 Pages

The main purpose of this study is to determine the effects of teachers who work in primary and secondary schools educational philosophy and lifelong learning tendencies on their curriculum fidelity levels. Data is collected from 281 teachers who work in Karesi and Altieylül districts in Balıkesir in the 2021-2022 academic year. The data needed in the research are obtained through 'Educational Philosophy Tendencies Scale' developed by Uyangor et al. (2016); 'Lifelong Learning Tendencies Scale' developed by Diker Coşkun (2009) and 'Curriculum Fidelity Scale' developed by Burul (2018) in accordance with the screening model in quantitative research methods. Descriptive statistics, Two- Way MANOVA, Pearson Correlation Analysis and Stepwise Regression Analysis are used in the analysis of the data.

According to results, firstly, it is determined that teachers tend to be more inclined to contemporary education philosophy in general. In addition, it is observed that there are moderate lifelong learning tendencies and high degree of fidelity to the curriculum. For the second finding, it is determined that teachers' educational philosophy tendencies, lifelong learning tendencies and their levels of fidelity to the curriculum made a significant difference in terms of school type, field and occupational seniority variables. In this context, it is determined that newly graduated teachers working in the field of Social Sciences have more contemporary educational philosophy tendencies than other seniority and fields. In addition, it is determined that the lifelong learning tendency of teachers working in primary and secondary schools make a significant different in terms of occupational seniority in

various sub-dimensions. At the teachers' curriculum fidelity level results are obtained in favor of teachers with high occupational seniority in various sub-dimensions. A third finding from the study indicated that, there is a low level and meaningful relationship between teachers' educational philosophy tendencies, lifelong learning tendencies and their curriculum fidelity levels. Final finding, it is determined that teachers' educational philosophy and lifelong learning tendencies are significant predictors of their curriculum fidelity levels.

Keywords: Educational Philosophy, Lifelong Learning, Curriculum Fidelity



Biricik oğlum Emir'e



İÇİNDEKİLER

Sayfa

ÖNSÖZ	iii
ÖZET.....	v
ABSTRACT	vii
İÇİNDEKİLER	x
TABLolar LİSTESİ.....	xiv
ŞEKİLLER LİSTESİ	xvi
1. GİRİŞ	1
1.1.Araştırmanın Problemi	1
1.2.Araştırmanın Amacı	5
1.3.Araştırmanın Önemi	6
1.4. Araştırmanın Varsayımları	7
1.5.Araştırmanın Sınırlılıkları	7
1.6. Tanımlar	8
2. İLGİLİ ALANYAZIN	9
2.1. Kuramsal Çerçeve	9
2.1.1.Felsefe ve Temel Felsefi Akımlar.....	9
2.1.1.1.İdealizm ve İdealizmin Eğitim Anlayışı	11
2.1.1.2.Realizm ve Realizmin Eğitim Anlayışı.....	13
2.1.1.3.Pragmatizm ve Pragmatizmin Eğitim Anlayışı.....	14
2.1.1.4.Varoluşçuluk ve Varoluşçuluğun Eğitim Anlayışı	15
2.1.2. Eğitim Felsefesi	17
2.1.2.1. Daimicilik.....	17
2.1.2.2. Esasicilik	19
2.1.2.3. İlerlemecilik	20
2.1.2.4. Yeniden Kurmacılık.....	21
2.1.3. Hayat Boyu Öğrenme	23
2.1.3.1. Hayat Boyu Öğrenmenin Amacı ve Önemi	29
2.1.3.2. Hayat Boyu Öğrenmenin Temel Özellikleri	32
2.1.3.3. Hayat Boyu Öğrenme Becerileri.....	33
2.1.3.4. Hayat Boyu Öğrenme Becerisine Sahip Bireyin Özellikleri.....	35

2.1.3.5. Hayat Boyu Öğrenmeyi Etkileyen Faktörler.....	38
2.1.3.5.1. Hayat Boyu Öğrenme ve Motivasyon.....	39
2.1.3.5.2. Hayat Boyu Öğrenme ve Sebat	41
2.1.3.5.3. Hayat Boyu Öğrenme ve Meraklılık	42
2.1.3.5.4. Hayat Boyu Öğrenmeyi Düzenleme	43
2.1.3.6. Türkiye’de Hayat Boyu Öğrenmenin Tarihsel Süreci	46
2.1.4. Öğretim Programına Bağlılık.....	49
2.1.4.1. Öğretim Programına Bağlılığın Önemi	52
2.1.4.2. Öğretim Programına Bağlılığa Etki Eden Faktörler	53
2.1.4.3. Öğretim Programına Bağlılığın Ölçülmesi	56
2.1.4.4.Öğretim Programına Bağlılık ile Eğitim Felsefesi Arasındaki İlişki .	57
2.1.4.5.Öğretim Programına Bağlılık ile Hayat Boyu Öğrenme Arasındaki İlişki	58
2.2. İlgili Araştırmalar	59
2.2.1. Eğitim Felsefesi İle İlgili Araştırmalar	60
2.2.1.1. Eğitim Felsefesi İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	60
2.2.1.2. Eğitim Felsefesi İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	62
2.2.2. Hayat Boyu Öğrenme İle İlgili Araştırmalar	63
2.2.2.1. Hayat Boyu Öğrenme İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar ...	63
2.2.2.2. Hayat Boyu Öğrenme İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar .	65
2.2.3. Öğretim Programına Bağlılık İle İlgili Araştırmalar	67
2.2.3.1. Öğretim Programına Bağlılık İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.....	67
2.2.3.2. Öğretim Programına Bağlılık İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	69
3. YÖNTEM.....	72
3.1. Araştırmanın Modeli	72
3.2. Evren ve Örneklem.....	73
3.3. Veri Toplama Araçları ve Teknikleri	74
3.3.1. Kişisel Bilgiler Formu	75
3.3.2. Eğitim Felsefelerine Yönelik Eğilimleri Belirleme Ölçeği	75
3.3.2.1. Eğitim Felsefelerine Yönelik Eğilimleri Belirleme Ölçeğine Doğrulamalı Faktör Analizi Sonuçları	76
3.3.3. Hayat (Yaşam) Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği.....	78

3.3.3.1. Hayat Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeğine Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları.....	78
3.3.4.Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği.....	81
3.3.4.1. Öğretim Programına Bağlılık Ölçeğine Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları	81
3.4. Verilerin Toplanma Süreci	84
3.5.Verilerin Analizi.....	84
4. BULGULAR VE YORUMLAR	88
4.1. Öğretmenlerin Eğitim Felsefesi Eğilimleri, Hayat Boyu Öğrenme Eğilimleri ve Öğretim Programına Bağlılıkları Düzeylerine İlişkin Betimsel Analiz Sonuçları	88
4.2. Öğretmenlerin Eğitim Felsefesi Eğilimleri, Hayat Boyu Öğrenmeye Yönelik Eğilimleri ve Öğretim Programına Bağlılık Düzeylerine İlişkin Çift Yönlü MANOVA Sonuçları.....	91
4.2.1.Öğretmenlerin Eğitim Felsefesi Eğilimlerine İlişkin Çift Yönlü MANOVA Sonuçları	91
4.2.2.Öğretmenlerin Hayat Boyu Öğrenme Eğilimlerine İlişkin Çift Yönlü MANOVA Sonuçları	96
4.2.3.Öğretmenlerin Öğretim Programına Bağlılık Düzeylerine İlişkin Çift Yönlü MANOVA Sonuçları	103
4.3. Öğretmenlerin Eğitim Felsefesi Eğilimleri İle Öğretim Programına Bağlılık Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Korelasyon Analizi Sonuçları	115
4.4. Öğretmenlerin Hayat Boyu Öğrenme Eğilimleri İle Öğretim Programına Bağlılık Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Korelasyon Analizi Sonuçları ..	117
4.5. Öğretmenlerin Eğitim Felsefesi Eğilimleri, Hayat Boyu Öğrenme Eğilimleri ve Öğretim Programına Bağlılık Düzeylerine Yönelik Regresyon Analizi Sonuçları	119
5. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	122
5.1.Sonuçlar.....	122
5.1.1. Öğretmenlerin Eğitim Felsefesi Eğilimleri, Hayat Boyu Öğrenme Eğilimleri ve Öğretim Programına Bağlılıkları Düzeylerine İlişkin Sonuçlar .	122
5.1.2. Öğretmenlerin Eğitim Felsefesi Eğilimleri, Hayat Boyu Öğrenme Eğilimleri ve Öğretim Programına Bağlılık Düzeylerine İlişkin MANOVA Sonuçları	125

5.1.3. Öğretmenlerin Eğitim Felsefesi Eğilimleriyle Öğretim Programına Bağlılık Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Sonuçlar	132
5.1.4. Öğretmenlerin Hayat Boyu Öğrenme Eğilimleriyle Öğretim Programına Bağlılık Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Sonuçlar	133
5.1.5. Öğretmenlerin Eğitim Felsefesi Eğilimleri ve Hayat Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Öğretim Programına Bağlılık Düzeylerini Yordamasına Yönelik Sonuçlar	134
5.2.Öneriler.....	135
5.2.1.Araştırma Sonuçları Doğrultusunda Öneriler	135
5.2.2.Araştırmacılara Yönelik Öneriler	136
KAYNAKÇA	138
EKLER.....	162
Ek-1: Eğitim Felsefelerine Yönelik Eğilimleri Belirleme Ölçeği	162
Ek-2: Hayat Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği.....	164
Ek-3: Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği.....	166
Ek-4: Ölçek Kullanım İzinleri	168
Ek-5: Ölçek Uygulama İzni.....	170

TABLolar LİSTESİ

Sayfa

<u>Tablo 1.</u> Hayat Boyu Öğrenmeye Katılım Oranları (2012-2020)	48
<u>Tablo 2.</u> Örneklemeye İlişkin Cinsiyet, Okul Türü ve Branş Bilgileri	73
<u>Tablo 3.</u> Doğrulayıcı Faktör Analizine İlişkin Uyum İndeksleri ve Değerleri	76
<u>Tablo 4.</u> Doğrulayıcı Faktör Analizine İlişkin Uyum İndeksleri ve Değerleri	79
<u>Tablo 5.</u> Doğrulayıcı Faktör Analizine İlişkin Uyum İndeksleri ve Değerleri	82
<u>Tablo 6.</u> Ölçeklere İlişkin Çarpıklık ve Basıklık Değerleri.....	85
<u>Tablo 7.</u> Öğretmenlerin Eğitim Felsefesi Eğilimlerine Yönelik Betimsel Analiz Sonuçları	89
<u>Tablo 8.</u> Öğretmenlerin Hayat Boyu Öğrenme Eğilimlerine Yönelik Betimsel Analiz Sonuçları	89
<u>Tablo 9.</u> Öğretmenlerin Öğretim Programına Bağlılık Düzeylerine Yönelik Betimsel Analiz Sonuçları.....	90
<u>Tablo 10.</u> Eğitim Felsefesi Eğilimleri Ölçeğine İlişkin Box's M Çok Değişkenli Analiz Testi Sonuçları.....	91
<u>Tablo 11.</u> Eğitim Felsefesi Eğilimleri Ölçeğine İlişkin Levene Testi Sonuçları.....	92
<u>Tablo 12.</u> Eğitim Felsefesi Eğilimleri Ölçeğine İlişkin Çift Yönlü MANOVA Sonuçları	92
<u>Tablo 13.</u> Eğitim Felsefesi Eğilimleri Ölçeğine İlişkin Boyutlar Arası Etkileşim Testi (Test of Between - Subjects Effects) Sonuçları	93
<u>Tablo 14.</u> Hayat Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği'ne İlişkin Box's M Çok Değişkenli Analiz Testi Sonuçları	97
<u>Tablo 15.</u> Hayat Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeğine İlişkin Levene Testi Sonuçları	97
<u>Tablo 16.</u> Hayat Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeğine İlişkin Çift Yönlü MANOVA Sonuçları	98
<u>Tablo 17.</u> Hayat Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeğine İlişkin Boyutlar Arası Etkileşim Testi (Test of Between - Subjects Effects) Sonuçları	99
<u>Tablo 18.</u> Öğretim Programına Bağlılık Ölçeğine İlişkin Box's M Çok Değişkenli Analiz Testi Sonuçları.....	103
<u>Tablo 19.</u> Öğretim Programına Bağlılık Ölçeğine İlişkin Levene Testi Sonuçları ..	104

<u>Tablo 20.</u> Öğretim Programına Bağlılık Ölçeğine İlişkin Çift Yönlü MANOVA Sonuçları	105
<u>Tablo 21.</u> Öğretim Programına Bağlılık Ölçeğine İlişkin Boyutlar Arası Etkileşim Testi (Test of Between - Subjects Effects) Sonuçları	106
<u>Tablo 22.</u> Alan Açısından Uyma Ve Uygulamanın Kalitesi Alt Boyutlarına Yönelik İkili Karşılaştırma Sonuçları	108
<u>Tablo 23.</u> Kıdem Açısından Uyma, Uygulamanın Kalitesi ve Program Farklılıkları Alt Boyutlarına Yönelik İkili Karşılaştırma Sonuçları	109
<u>Tablo 24.</u> Öğretmenlerin Eğitim Felsefesi Eğilimleri, Hayat Boyu Öğrenme Eğilimleri ve Öğretim Programına Bağlılıkları Arasındaki İlişki.....	116
<u>Tablo 25.</u> Öğretmenlerin Eğitim Felsefesi Eğilimleri Alt Boyutları ile Öğretim Programına Bağlılık Düzeyleri Alt Boyutları Arasındaki İlişki	116
<u>Tablo 26.</u> Öğretmenlerin Hayat Boyu Öğrenme Eğilimleri ve Öğretim Programına Bağlılıkları Arasındaki İlişki.....	118
<u>Tablo 27.</u> Öğretmenlerin Hayat Boyu Öğrenme Eğilimleri Alt Boyutları İle Öğretim Programına Bağlılık Düzeyleri Alt Boyutları Arasındaki İlişki	118
<u>Tablo 28.</u> Öğretmenlerin Eğitim Felsefesi Eğilimleri, Hayat Boyu Öğrenme Eğilimleri ve Öğretim Programına Bağlılıklarına Yönelik Aşamalı Regresyon Analizi Sonuçları.....	120

ŞEKİLLER LİSTESİ

Sayfa

<u>Sekil 1.</u> Hayat Boyu Öğrenme Etkinlikleri	38
<u>Sekil 2.</u> Öz Düzenleme Aşamaları	44
<u>Sekil 3.</u> Eğitim Felsefelerine Yönelik Eğilimleri Belirleme Ölçeği Yol Şeması.....	77
<u>Sekil 4.</u> Hayat Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği Yol Şeması.....	80
<u>Sekil 5.</u> Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği Yol Şeması	83
<u>Sekil 6.</u> İlerlemecilik Eğitim Felsefesi Profil Grafikleri	95
<u>Sekil 7.</u> Yeniden Kurmacılık Eğitim Felsefesi Profil Grafikleri.....	96
<u>Sekil 8.</u> Motivasyon Eğilimi Profil Grafikleri	101
<u>Sekil 9.</u> Sebat Eğilimi Profil Grafikleri.....	102
<u>Sekil 10.</u> Merak Yoksunluğu Eğilimi Profil Grafikleri	103
<u>Sekil 11.</u> Katılımcı Tepkileri Profil Grafikleri.....	111
<u>Sekil 12.</u> Öğretmen Eğitimi Profil Grafikleri	112
<u>Sekil 13.</u> Uyma Profil Grafikleri.....	113
<u>Sekil 14.</u> Uygulamanın Kalitesi Profil Grafikleri	114
<u>Sekil 15.</u> Katılımcı Tepkileri Profil Grafikleri.....	115

KISALTMALAR LİSTESİ

Akt. : Aktaran

Çev. : Çeviren

Ed. : Editör

MEB : Milli Eğitim Bakanlığı

s. : Sayfa Sayısı

SS : Standart Sapma

TDK : Türk Dil Kurumu

vd. : Ve diğerleri

\bar{X} : Aritmetik Ortalama

1. GİRİŞ

Çalışmanın bu bölümünde, yapılan araştırmaya yönelik problem durumu, problem ve alt problemlerin yanı sıra araştırmanın amacı, önemi, sayıltıları, sınırlılıkları ve araştırmada yer alan tanımlar bulunmaktadır.

1.1.Araştırmanın Problemi

Eğitim ve program geliştirme dinamik bir yapıdadır. Toplumun, bireyin veya eğitimin herhangi bir alanında meydana gelen değişimden etkilenen bu sebeple de sürekli kendini yenileyen ve gelişen süreçlerdir. Ancak bu değişim ve gelişimlerin temelinde her zaman bir eğitim felsefesi bulunmaktadır. William Van Til'in de dediği gibi, felsefe eğitimde yön kaynağı ve yol göstericidir. Aksi halde felsefenin temele alınmayışı, eğeri olmayan bir atın üzerinde, amaçsızca dolaşmaya benzetilebilir. Felsefe, eğitimcilerle özellikle de program geliştirme uzmanlarına çalışmalarını yaparken bir yapı ve taban sağlamaktadır. Bu nedenle program geliştirmenin her ögesi felsefeye dayanmaktadır (Demirel, 2017).

Felsefe genel olarak, varlığın ve bilginin bilimsel olarak araştırılması (TDK, 2023) olarak ifade edilmekle beraber; insanın evrenle ve evrenin insanlarla ilişkisinin sistematik, derinlemesine ve kurgusal düşünülmesi sonucu ortaya çıkan bir bilgi alanı olarak da tanımlanabilir (Gutek, 2014). Tanımlardan anlaşılacağı üzere felsefenin, insanoğlunun çevresini tanımak ve anlamlandırmak amacıyla kullandığı bilim dalı olduğu söylenebilir. Felsefe içerisinde birçok alanı (ontoloji, epistemoloji, ahlak) barındırmasının yanında farklı alanlarla da ilişki içerisinde. Bu alanlardan bir tanesi de eğitimidir. Eğitim ile felsefenin ilişkisi tarih boyunca süregelen bir ilişki. Çocuğun yetiştirilmesi, zihinsel ve bedensel gelişimi, sanatsal ve ahlaki açıdan davranışlarının düzenlenmesi üzerinde durulurken felsefi temel üzerine oturtulmuş bir eğitim sağlanmaya çalışılmıştır. Çünkü felsefe sayesinde öğretmenlere okulun

hedefleri, önemli görülen konular, öğrenci öğrenmelerinin nasıl gerçekleştiği ve eğitim öğretim sırasında kullanılacak yöntem teknikler hakkında destek sağlanmaktadır (Ornstein, 2016). Dewey felsefeyi eğitimin genel kavramı olarak tanımlamış ve bu bağlamda da felsefenin görevi, okulların amaçları ve yöntemleri için bir çerçeve sunmak olarak ifade edilmiştir (Ornstein ve Hunkins, 2014). Bununla birlikte felsefi görüşlere bağlı olarak eğitimin tanımı bile değişmektedir. Örneğin, idealizme göre eğitim, insanların bilinçli şekilde tanrıya ve mutlak gerçeğe kavuşmaları için gösterdikleri çaba iken; realizm eğitimi, yeni nesile kültürel mirası öğretmek ve onları sosyal çevreye hazırlamak şeklinde ifade etmektedir. Pragmatizmde, insanların kendilerini yaşantıları doğrultusunda yetiştirmek olarak ele alınan eğitim; natüralizmdeyse, bireyin olgunlaşmasının kendi doğasında sağlanması ve gösterilmesi olarak tanımlanmaktadır (Sönmez, 2017). Eğitim felsefesi kavramı ise, ürün olarak incelendiğinde eğitim faaliyetlerinin kılavuzlamasında ve değerlendirilmesi temelindeki değerlerin tümü olarak tanımlanmaktadır (Ertürk, 1988). Başka bir tanıma göre ise, eğitim felsefesi, öğretmenlerin meslek hayatları boyunca eğitim süreci ile ilgili olarak alanı araştırmaları, anlamaları ve kendi yollarını oluşturmalarına yardımcı olan bir rehber niteliğindedir (Bakioğlu ve Pekince, 2015; Kumral, 2014). Literatürdeki tanımlar incelendiğinde ortak nokta olarak eğitim planlamaları ve uygulamalarında temele alınan bir felsefenin bulunduğu ve bu felsefe doğrultusunda gerekli olan planlamanın yapıldığı sonucuna ulaşılabilir. Ayrıca eğitim felsefesi üzerinde yapılan çalışmalar doğrultusunda ortak dört temel felsefe üzerinde ortak görüş bulunmaktadır. Bunlar; daimicilik (perennialism), esasicilik (essentialism), ilerlemecilik (progressivism) ve yeniden kurmacılık (reconstructionism) olarak sıralanmaktadır (Demirel, 2017; Ornstein ve Hunkins, 2014; Ornstein, 2016). Realizm felsefesini temel alan daimicilik, bireyin değişmeyen yapısının olduğunu, bu nedenle de eğitim modellerinin de değişmeyeceğini savunmaktadır. Evrensel, genel geçer yani daimi bilginin öğrenciye verilerek, ahlaklı ve entelektüel bireyler yetiştirmeyi bunun için ise klasik eserlerden yardım almak gerektiğini iddia etmektedir (Gutek, 2014). İdealizm ve realizm felsefelerini temele alan esasiciliğe göre, insan doğuştan hiçbir bilgiyle dolu olarak gelmemiştir. Bunun için tümevarım yöntemi ile elde edilen bilgiler gerçek, mutlak ve doğru olarak kabul edilmektedir. İnsanı hem toplumsal hem de kültürel canlı olarak gören esasicilik anlayışı, değişmeyen bilgiyi ve kültürel mirası aktarmayı da önemli olarak görmektedir. (Sönmez, 2017). Pragmatizmi temel alan ilerlemecilik eğitim

felsefesi, esasiciliğe karşı çıkararak gerçeğin özünün değişmeme değil değişme olduğunu savunmaktadır. Öğrenciyi merkeze alarak, okulun yaşamın kendisi olduğunu, yaparak yaşayarak öğrencinin öğrenmesini sağlamanın gerekli olduğunu ileri sürmektedir. Pragmatizm temeline dayanan yeniden kurmacılık ise, toplum sürekli değiştiği için eğitim programları da değişmeli, okul toplumsal gelişmeye yön verecek biçimde geleceğe yönelik olmalıdır tezini savunmaktadır (Ercan, 2015).

Çağdaş eğitim anlayışları ve bu doğrultuda benimsenen eğitim felsefeleri, bilginin sürekli değişimini, öğrenmenin hayatın sadece belirli bir döneminde değil süregelen bir yapıda olduğunu ve hayat boyu devam ettiğini, bu nedenle de öğrenmeyi öğrenme becerisini çağın önemli özellikleri olarak göstermektedir. Hem öğrenen hem de değişimin öncüsü olarak kabul edilen öğretmenlerin de kendilerini sürekli olarak yenilemelerinin bir gereklilik olarak görülmesiyle hayat boyu öğrenme görüşü ortaya çıkmıştır (Diker Coşkun, 2009; Diker Coşkun ve Demirel, 2012; Şahan, 2020). Hayat boyu öğrenme kavramı farklı araştırmacılar tarafından farklı şekilde tanımlanmıştır. Javis (2004) hayat boyu öğrenmeyi hem bireysel hem de kurumsal öğrenme ile bütünleştirerek ifade ederken; Avrupa Komisyonu (2006) ise, öğrenme imkanlarının yaşamın tümüne yayılmasını vurgulayarak, bireyin yeterliklerini hayatı boyunca geliştirebildiği bir süreç olarak tanımlamaktadır. Bir başka tanıma göre hayat boyu öğrenme, genel olarak yaşam boyunca sürdürülen, zorunlu eğitim sonrasında devam eden, geleneksel eğitimin ötesinde esnek bir öğrenme olarak belirtilmektedir (Khatibi and Fouladchang, 2016). Tanımlara bakıldığında, hayat boyu öğrenmenin, bireyin kendisini farklı açılardan geliştirmek amacıyla yaşamı boyunca kazanmaya çalıştığı öğrenme sürecini kapsadığı söylenebilir. Tough (1967), hayat boyu öğrenme eğilimine sahip bireylerin bazı özelliklere sahip olduklarını ileri sürmüş ve bu özellikleri; kendi kendini yönetebilme, öğrenmeyi başlatma ve yürütme sorumluluğunu üstlenme, öz yönelimli olma ve yüksek motivasyona sahiplik şeklinde sıralamıştır. Knowles (1975) ise, hayat boyu öğrenen birey özellikleri içerisinde Tough'un (1967) sınıflamasının üstüne öz yönetimli birey olma özelliğini de eklemektedir (Akt., Hart, 2006). Alanyazın incelendiğinde, hayat boyu öğrenen bireyin temel becerileri ve özellikleri arasında; sürekli olarak öğrenme arzusu bulunan, kendi öğrenme sorumluluğunu alan, anlayarak okuyan, matematiksel becerileri yüksek, etkili iletişim kurabilen, teknolojiyi etkin kullanabilen yeterlikler yer almaktadır. Ayrıca problem çözebilen,

yansıtıcı ve eleştirel düşünebilen bireylerin de hayat boyu öğrenen özelliğine sahip olduğu söylenebilir (Cornford, 2002; Diker Coşkun ve Demirel, 2012). Günümüzde ise hayat boyu öğrenmenin, birey olan öğretmenler için de yaşam boyu kendilerini geliştirmeleri amacıyla önemli bir süreç olduğu söylenebilir (Diker Coşkun ve Demirel, 2009; Şahan, 2020). Çünkü bireyler hayat boyu öğrenme becerilerini küçük yaştan itibaren hayatlarının her dönemlerinde doğru yönlendirilerek kazanabilirler. Bu süreçte en önemli rollardan birisi de öğretmenlere aittir. Çağdaş eğitim anlayışı doğrultusunda hazırlanan eğitim programlarının sınıflarda doğru uygulanabilmesi ve öğretmenlerin öğrenmeyi kolaylaştırıcı rehber olma özelliği kazanabilmeleri ancak hayat boyu öğrenme becerilerini geliştirmeleri ile mümkün görülmektedir (Evin Gencil, 2013). Öğretmenlerin hayat boyu öğrenme yeterliklerinin, öğrenmeyi planlayabilme, çeşitli öğrenme stratejilerini disiplinler arasında uyarlayabilme ile etkin öğrenme becerilerini kapsadığı göz önüne alındığında programları ve programda yapılan değişimleri sınıflarında uygulayabilme yeterliklerinin de bulunması gerektiği söylenebilir (Knapper ve Cropley, 2000).

Öğretim programına bağlılık, tasarlanan programa öğretmenlerin veya paydaşların sadık kalarak sınıf içerisinde bu doğrultuda uygulama yapmaları olarak tanımlanabilir. Programa bağlılığın seviyesini veya verimliliğini programın farklı özelliklerinin etkilediğini söylemek mümkündür. Bu özellikler arasında programın yapısal farklılığı, programda yer alan yaklaşım, programa yönelik uygulama hedefleri, programın diğer disiplinlerle olan ilişkisi, programın temelinde yatan felsefe, programın toplumsal temelleri ve programın temel öğeleri arasındaki ilişkinin belirlediği söylenebilir (Bay vd., 2017). Bu doğrultuda öğretim programına bağlılığı doğrudan veya dolaylı olarak etkileyen birçok etken bulunmaktadır. Değişimin özellikleri, bölgesel/ kurumsal etkenler, dışsal etkenler olabileceği gibi programın özellikleri, öğretmen eğitimi ve öğretmen özellikleri de bu etkenler arasında sayılabilir. Özellikle öğretmen özellikleri, öğretmenlerin yeniliklere açık olup olmaması, programa ilişkin tutumları (Bümen vd., 2014) başka bir ifadeyle değiştirmekte zorluk çektikleri geleneksel eğitim yaklaşımları, yeni ve farklı düşüncelere kapalı olmaları ve mevcut uygulamalarını ve inanışlarını değiştirmelerine sebep olabilecek çeşitli revizyonları benimsememeleri programa bağlılıklarını etkileyebilmektedir (Karabacak, 2018). Programlar hangi eğitim felsefesine ya da yaklaşıma dayanarak hazırlanırsa hazırlansın programın

uygulayıcısı olan öğretmenlerin benimsedikleri eğitim felsefesiyle bütünlük oluşturmuyorsa uygulanması zor olmakta veya uygulanamamaktadır (Baş, 2013). Bununla birlikte öğretmenlerin birer hayat boyu öğrenen olma eğilimleri yani, yeniliklere açık olup olmamaları, tasarlanan ve yenilenen programı öğrenerek sınıfta uygulamaları ya da uygulamamaları eğitimin niteliği açısından oldukça önemlidir. Buradan hareketle öğretmenlerin temele aldıkları eğitim felsefesi eğilimleri ve hayat boyu öğrenme eğilimlerinin öğretim programına bağlılıklarını etkileyebileceği ve bu etkinin programın başarısına da olumlu veya olumsuz katkı sağlayabileceği düşünüldüğünde, önemli bir çalışma alanı olarak görülmüş ve tez bu konu çerçevesinde hazırlanmıştır.

1.2.Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin temele aldıkları eğitim felsefeleri ile hayat boyu öğrenme eğilimlerini ve tasarlanan programa olan bağlılık düzeylerini incelenmektir. Bunun yanında, çalışmada öğretmenlerin eğitim felsefesi eğilimleri, hayat boyu öğrenme eğilimlerinin programa bağlılık düzeylerinin alan, çalışılan okul türü ve kıdem değişkenleri açısından farklılaşıp farklılaşmadıklarını belirlemek amaçlanmıştır. Son olarak ise öğretmenlerin eğitim felsefesi eğilimleri ve hayat boyu öğrenme eğilimlerinin öğretim programa bağlılık düzeyleri üzerinde etkisinin olup olmadığını, etkisi varsa da bu etkinin yönünü ve düzeyini saptamaktır. Bu amaçla, ilkokul ve ortaokulda görev yapan öğretmenlerin eğitim felsefesi eğilimleri ve hayat boyu öğrenme eğilimlerinin öğretim programına etkisi nedir? sorusuna cevap bulunmaya çalışılmıştır. Ana problem bağlamında da aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmenlerin eğitim felsefesine ve hayat boyu öğrenmeye yönelik eğilimleri nelerdir ve öğretim programına bağlılıkları hangi düzeydedir?
2. Öğretmenlerin eğitim felsefesi eğilimleri, hayat boyu öğrenmeye yönelik eğilimleri ve öğretim programına bağlılık düzeyleri alan (Sosyal Bilimler Alanı, Fen ve Matematik Bilimleri Alanı), çalışılan okul türü (ilkokul, ortaokul) ve kıdem değişkenleri açısından farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmenlerin eğitim felsefesi eğilimleri ile öğretim programına bağlılık düzeyleri ilişkili midir?

4. Öğretmenlerin hayat boyu öğrenmeye yönelik eğilimleri ile öğretim programına bağlılık düzeyleri ilişkili midir?
5. Öğretmenlerin eğitim felsefesi ve hayat boyu öğrenmeye yönelik eğilimleri öğretim programına bağlılık düzeylerinin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

1.3.Araştırmanın Önemi

Felsefe, program geliştirmecilere ve eğitimcilere temel oluşturmaktadır. Okulun neden var olduğu, öğrencilere verilecek hangi bilginin önemli görüldüğü, öğrenci öğrenmelerinin yapısı, hangi yöntemlerin, tekniklerin kullanıldığını yanıtlamaya yardımcı olmaktadır. Kısacası, bir ülkedeki eğitime etki eden ve yön veren önemli bir faktördür (Demirel, 2017). Bununla birlikte eğitime etki eden bir diğer faktör de öğretmen özellikleridir. İnsanların hayatları boyunca yeni bilgi ve becerileri öğrenebilmeleri, yenilik ve gelişimlere uyum sağlayabilmeleri için hayat boyu öğrenme becerilerine sahip öğretmenler tarafından yetiştirilmeleri gerekmektedir (Erten ve Kuzu, 2016). Çünkü resmi kurumlarca çağdaş anlayış doğrultusunda tasarlanan programın sınıflardaki uygulayıcısı olan, değişime açık öğretmenlerce benimsenmesi ve uygulanmasıyla, kısaca tasarlanan programa bağlı kalınmasıyla programın başarısı veya başarısızlığı hakkında dönüt alınabilir. Bu sebeple de programa bağlılıkta öğretmen özellikleri önemli belirleyicilerden birisi olarak ortaya çıkmaktadır (Bümen vd., 2014). Bu çalışmada, tasarlanan öğretim programına ve onun uygulayıcısı olan öğretmenlere etkisi bulunan felsefenin, öğretmenlerin benimsedikleri hayat boyu öğrenme eğilimlerinin ve öğretmenlerin mevcut programa bağlılıklarının birbirleriyle ilişkili olduğu düşünülmektedir. Alanyazında öğretmenlerin temele aldıkları felsefi inançları ve eğilimleri ile ilgili olarak yapılan çalışmalara rastlandığı gibi (Altinkurt vd., 2012; Aslan, 2014; Doğanay, 2011; Doğanay ve Sarı, 2003, 2018; Duman ve Ulubey, 2008; Ertürk, 1988; Karacaoğlu, 2004; Kumral, 2014; Yokuş, 2016; Soyer, 2020) hayat boyu öğrenme eğilimlerine (Brahmi, 2007; Diğer Coşkun ve Demirel, 2012; İzci ve Koç, 2012; Şahan, 2020; Arcagök ve Şahin, 2014; Tunca, vd., 2015) ve öğretmenlerin öğretim programlarına bağlılıklarına (Baş, 2013, 2015; Burul, 2018; Bümen ve diğ., 2014; Dusenbury, 2003; Karabacak, 2018; O'Donnell, 2008) ilişkin çalışmalar bulunmaktadır. Öğretmenlerin benimsedikleri eğitim felsefeleri, hayat boyu öğrenme eğilimleri ve öğretim programına bağlılıkları arasındaki ilişkiyi inceleyerek,

değişkenlerin birbirlerini yordama düzeylerini belirleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle, araştırmanın alan yazındaki bu boşluğu dolduracağı düşünülmektedir.

Bu araştırmanın, öğretmenlerin farkında olmasalar bile temelde benimsedikleri bir felsefelerinin olduğunu fark etmelerini ve mevcut programın temele aldığı felsefe ile benzer olup olmadığını görmelerini sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin temele aldıkları felsefe ile hayat boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişkiyi ve mevcut programa bağlılık düzeylerini irdeleyebilmelerini, kendilerini değiştirmeleri ve geliştirmelerini sağlayabilir. Geliştirilecek olan yeni öğretim programlarına ve program geliştirme uzmanlarına öğretmenlerin görüşlerini yansıtması açısından gerekli bilgi sağlayacağı düşünülmektedir. Öğretim elemanlarının geleceğin öğretmenleri olan öğretmen adaylarını, öğrenciyi merkeze alan, yenilikçi, değişime açık öğretmenler olarak yetiştirmelerine yardımcı olabilir. Eğitim felsefesine yönelik eğilim, hayat boyu öğrenme yönelik eğilim ve öğretim programına bağlılık değişkenleri tek tek ele alınarak araştırma yapılmış olmasına rağmen bu üç değişkenin birbiri ile ilişkisini inceleyen bir çalışmaya rastlanmaması sebebiyle, araştırma sonucunda elde edilen bulgular doğrultusunda yapılan önerilerin öğretmenlerin kendilerini yetiştirme ve geliştirmelerine önemli katkılar getirmesinin yanında daha sonra yapılacak olan araştırmalara ve araştırmacılara da ışık tutacağı düşünülmektedir.

1.4. Araştırmanın Varsayımları

Araştırmada yer alan öğretmenlerin veri toplamak amacıyla kullanılan “Eğitim Felsefesi Eğilimleri Ölçeği, Hayat Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği ile Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği”ndeki soruları samimi ve içten biçimde cevapladıkları varsayılmıştır.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

Yapılan araştırma,

1. Veri kaynağı olarak; 2021 - 2022 eğitim ve öğretim yılı içerisinde Balıkesir ilinin merkez ilçeleri olan Altıeylül ile Karesi ilçelerinde Milli

Eğitim Bakanlığı'na bağlı devlet okullarında görevli ilkokul ve ortaokul öğretmenleriyle,

2. Konu alanı olarak; öğretmenlerin eğitim felsefesi eğilimleri, hayat boyu öğrenme eğilimleri ve öğretim programına bağlılık düzeyleriyle,
3. Veri toplama aracı olarak; betimsel açıdan “Eğitim Felsefelerine Yönelik Eğilimi Belirleme Ölçeği”, “Hayat (Yaşam) Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği” ve “Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği” ile,
4. Süre olarak; 1 öğretim yılının 1 öğretim dönemiyle sınırlandırılmıştır.

1.6. Tanımlar

Felsefe: İnsanın fiziksel ve sosyal dünyayı anlamak amacıyla akılsal gücünü kullanarak öznel olarak ürettiği bilgi ve düşünce sistemi şeklinde tanımlanabilir (Ekiz, 2007).

Eğitim Felsefesi: Öğretmenlerin meslek hayatları boyunca eğitim süreci ile ilgili olarak alanı araştırmaları, anlamaları ve kendi yollarını oluşturmalarına yardımcı olan bir rehberdir (Bakioğlu ve Pekince, 2015)

Geleneksel Eğitim Felsefeleri: Temelleri idealizm ve realizm felsefelerine dayanan, konu merkezli, eğitim sürecinde öğrenciyi pasif, öğretmeni aktif ve bilgiyi aktaran konumunda kabul eden daimcilik ve esasicilik eğitim felsefelerinin yer aldığı grup olarak ifade edilebilir (Sönmez, 2017).

Çağdaş Eğitim Felsefeleri: Pragmatizm felsefesine dayanan, öğrenci merkezli, eğitim sürecinde öğrencinin aktif, öğretmenin öğrenciye rehberlik ettiği ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık eğitim felsefelerini içeren eğitim felsefesi grubudur (Ornstein ve Hunkins, 2014).

Hayat Boyu Öğrenme: Bireysel, sosyal, vatandaşlıkla ya da bireyleri bir işe yerleştirmekle ilgili olarak, bilgi ve yeterliklerini geliştirmek için, yaşam boyu devam edilen öğrenme etkinlikleri olarak tanımlanabilir (MEB, 2014).

Öğretim Programına Bağlılık: Resmi kurumlarca tasarlanan programın öğretmenlerce veya paydaşlarca tasarlandığı biçimine bağlı kalınıp sınıflarda uygulanması şeklinde tanımlanabilir (Bümen vd., 2014).

2. İLGİLİ ALANYAZIN

Çalışmanın bu bölümünde, yapılan araştırmaya yönelik kuramsal çerçeve ile araştırma problemi kapsamında hem yurt içinde hem de yurt dışında yapılmış araştırmalar bulunmaktadır.

2.1. Kuramsal Çerçeve

Bu bölümde kuramsal çerçeve kapsamında öncelikle eğitim felsefesi, hayat boyu öğrenme ve öğretim programına bağlılık kavramlarına yönelik sırasıyla kuramsal bilgiler sunulmuştur.

2.1.1.Felsefe ve Temel Felsefi Akımlar

Kökeni yaklaşık 2500 yıl öncesine dayanan felsefe teriminin ilk olarak eski Yunan'da kullanılmaya başlandığı bilinmektedir. Etimolojik olarak incelendiğinde, “Philosophia” teriminden kaynaklanan felsefenin, philia sevme, peşinden koşma; sophia ise bilgi ve bilgelik anlamına gelmektedir. O halde başlangıçta felsefenin “bilgelik sevgisi” veya “bilginin peşinden koşma” anlamlarında kullanıldığını söylemek mümkündür (Cevizci, 1994). Felsefe ile aynı kökten gelen “filozof” kelimesi de “bilgelige aşık” veya “bilgiyi araştıran” anlamıyla kullanılmıştır (Hilav, 1993).

Felsefe, literatürde Thales ile başlatılan zihinsel bir etkinlik olarak karşımıza çıksa da, insanoğlunun daha önce de evren, doğa ve yaşam üzerine soru sorarak düşündüğü bir gerçektir. Bu açıdan bakıldığında, felsefenin insanlığın varoluşu ile başladığını söylemek mümkündür. Fakat insanlar Thales'ten önce bu soruların cevaplarını mitlerde ararken, Thales ile birlikte düşünsel ve zihinsel bir etkinliğe dönüşmüştür (Tezci ve Kervan, 2019). Bu doğrultuda en genel şekliyle felsefenin, insanın evrenle aynı zamanda evrenin de insanla ilişkisinin sistematik, derinlemesine

ve tutarlı düşünülmesi sonucunda oluşan bir bilgi alanı olduğu söylenebilir (Gutek, 2014).

Felsefe teriminin tanımlanmasındaki zorluğun sebepleri arasında, felsefeyi tanımlayan kişilerin farklı ilgilerinin bulunmasıdır. Çünkü ilgileri farklı olan kişiler felsefeden de farklı şeyler anlamaktadır. Bunun yanında çağdan çağa veya kültürden kültüre de felsefe teriminin tanımları değişmektedir. Felsefeye yönelik görüş ilkçağlarda, bireyin içinde yaşadığı dünyaya yönelik edindiği toplam bilgi olarak ifade edilirken, Ortaçağ'da tanrı merkezli bir anlayışla açıklanmıştır. Yakınçağda düşünme ve düşüncenin merkezine bilimin geçmesiyle felsefe de doğayı anlamaya yönelik bir anlayışla bilimsel veriler üzerine düşünmek olarak ifade edilmiştir. İki büyük savaş sonrası yirminci yüzyılda ise felsefe daha çok insani ve ahlaki değerler üzerine düşünmek olarak görülmüştür (Cevizci, 2009; Güçlü, 2019).

Günümüzde felsefe genel olarak, varlığın ve bilginin bilimsel olarak araştırılması (TDK, 2023) olarak ifade edilmekle beraber; akli ilkeleri temele alan, dünyayı ve evreni anlayarak bu doğrultuda da açıklamaya çalışmak üzerine kurulan, çeşitli sorularla biçimlenen eleştirel çaba olarak da tanımlanabilir (Manav, 2018). Ercan'a (2015) göre felsefe, insanın kendisinin yanında içinde yaşadığı toplum ve evren üzerine düşünme faaliyetleri sonucu ortaya çıkan bir disiplindir. Sönmez (2017), felsefenin gerçeğin bütünüyle temellendirmeye dayalı ilişkilendirme süreci sonunda elde edilen dinamik ürünler olduğunu ileri sürerken; Çüçen (2013) ise felsefeyi, doğruluğu araştırarak öğrenme etkinliği olarak açıklamaktadır.

Bilme merakı çok uzun yıllar öncesine dayanmaktadır. İnsanoğlu dünyanın geldiği yer, gideceği yer, insanın dünyadaki görevi gibi sorulara başlarda mitlerde veya dinsel metinlerde cevap aramış zamanla da düşünce ve gözlemleriyle cevap bulmaya çalışmıştır. Bu cevap bulma çabalarının ürünü olarak da felsefe karşımıza çıkmaktadır (Gökberk, 1979). Başka bir ifade ile, felsefe, her şeyden evvel insanoğlunun evreni, toplumu, kendini tanımak ve bilmek amacına yöneliktir. Bu nedenle felsefe bireyin, bilgeliğe ulaşma çabasının bir ifadesi olarak da tanımlanabilir (Arslan, 2019).

Felsefe içerisinde birçok alanı (ontoloji, epistemoloji, ahlak) barındırmasının yanında farklı alanlarla da ilişki içerisinde olduğu görülmektedir. Bu alanlardan bir tanesi de eğitimidir. Eğitim ile felsefenin ilişkisi tarih boyunca süregelen; çocuğun

yetiştirilmesi, zihinsel ve bedensel gelişimi, sanatsal ve ahlaki açıdan davranışlarının düzenlenmesi üzerinde durulmuştur. Felsefe, öğretmenlere okulun hedeflerine, programın içeriğine ve eğitim öğretim sürecinde kullanılacak yöntemlere yönelik yardımcı olmaktadır (Ornstein, 2016). Dewey felsefeyi eğitimin genel kavramı olarak tanımlamış ve bu bağlamda da felsefenin görevi, okulların amaçları ve yöntemleri için bir çerçeve sunmak olarak ifade edilmektedir (Ornstein ve Hunkins, 2014). Kısaca, eğitim ihtiyacı doğrultusunda felsefi düşünceden yararlanmakta; felsefe de eğitime yön ve biçim vererek, yol gösterici bir özellik taşımaktadır. Bu nedenle eğitim ile felsefe birbirinden bağımsız hareket edememektedir (Güçlü, 2019).

Sonuç olarak, bireyin bilginin doğasına bakış açısı, eğitime ilişkin felsefi yaklaşımlarını etkilemekte; bununla birlikte felsefi görüşlere bağlı olarak eğitimin tanımı bile değişmektedir (Magrini, 2009). Bu felsefi görüşlerin başlıcaları ise, idealizm, realizm, pragmatizm ve varoluşçuluk olarak sıralanabilir.

2.1.1.1.İdealizm ve İdealizmin Eğitim Anlayışı

Klasik eğitim felsefesinde yer alan yaklaşımlar içerisinde önem ve zaman bakımından önde gelen yaklaşımlardan birisi idealizmdir. Gerçekten var olanın madde olarak değil, ruhsal, zihinsel veya idea türünden olduğunu ileri süren bu görüşün en önemli temsilcilerinden birisi Platon'dur (Cevizci, 2019). Platon'a göre, çocuklara, gençlere ve yetişkinlere aktarılması gereken en temel değerler iyilik, adalet ve ahlaki düşüncelerdir (Bowen ve Hobson, 1974).

Platon doğru bilginin sadece hiçbir biçimde değişmeyen ve daimi olan varlıklara yönelik olduğunu ve bunlara "idea" denildiğini ileri sürmektedir. İdealar başlangıçsız şekilde varolagelen, değişmeyen, bölünmeyen hatta kendi başlarına varolabilen gerçeklerdir. Duyular dünyasının varolanlarına karşın, ideaların da ayrı bir dünyası bulunmaktadır. İdealar duyularla kavranılamaz; aksine sadece akıl yoluyla ve aklığözülle görülerek doğru bilgi edinmeyi sağlayabilirler (Hilav, 1993). Platon, ideaların özelliklerini taşıyan ve idealar gibi başlangıçsız varolagelen, değişmeyen bir ruhun olduğunu, dünyaya gelmeden önce de bu ruhun idealar ile iletişim kurduğunu ve gerekli bilgileri aldığını ancak ruh bedenine girince var olan bu bilgileri unuttuğunu belirtmektedir. Ruhun unuttuğu bu ideaları

anımsamasına yardımcı olmak için kullanılabilir yollardan birisinin diyalektik olduğunu, bireyin diyalektikle idealar arasındaki ilişkileri öğrenerek, öğrenilmesi gereken tüm bilgilere ulaşabileceğini savunmaktadır (Cevizci, 2009). Kısaca, idealizmde gerçeklik yalnızca düşüncede var olduğu için, gerçek de sadece düşünce ile kavranabilmektedir. İnsanın en önemli özelliği ruhsal yönü olmakla beraber, zihin insana yaşama gücü ve canlılık vermektedir. İnsan sürekli düşünen bir canlı olduğuna göre, bu durum da zihnin varlığının kanıtlamaktadır (Uyangör, 2019). Bu sebeple idealizm, insanı var edenin bireyin aklı olduğunu savunmaktadır (Cevizci, 2019).

İdealizm, eğitim uygulamalarına düşünsel bir bakış açısı kazandırarak, eğitimin bireyde var olan ancak gelişmemiş ve açığa çıkmamış bir süreç olduğunu ileri sürmektedir (Guttek, 2014). İnsanın ideal olana, mutlak gerçeğe ulaşmasının temel yolu eğitimidir. İnsanın eğitilmesi gereken yanı sıra ruhudur. İnsanın ruhu eğitilerek kendini gerçekleştirme sağlanır ve kendini gerçekleştiren insan bedeninin esaretinden, doğanın zorunluluklarından kurtularak özgürlüğüne kavuşabilir (Bektaş, 2018).

İdealizme göre eğitimin temel amacı, insanı iyiye, doğruya ve güzele ulaştırmaktır. Öğrencinin değerler dünyasını anlamasını ve bu değerleri hedefleri haline getirmesini sağlamak için okullar öğrenciye uygun bir ortam hazırlamalıdır (Güçlü, 2019). İdealizme göre bilgi aprioridir. Başka bir ifade ile, değişmeyen gerçek bilgi insanın zihninde önceden vardır ve insan aklı sayesinde gerçekliğe ulaşabilir (Sönmez, 2017). Bunun için de öğrenciye, öğretmen merkezli bir yaklaşım ile tüm dengeli yöntemin uygulandığı bir eğitim ortamı sunulmalıdır. İdealist öğretmen de kültürel bakış açısına sahip, tecrübeli ve öğrencisine iyi bir rol model olmalıdır. Eğitim sürecinde bol bol Sokratik Tartışma Yöntemi'ni kullanmalıdır. İroni ve doğurmacı olmak üzere iki aşamadan oluşan bu yöntem ile öğrencilerin hem aklını kullanarak doğru bilgiye ulaşması hem de sınıf içerisinde iyi bir diyalog kurulması sağlanabilir (Guttek, 2014). Bireyin var olmasını sağlayan unsurun aklı olduğunu savunan idealizmin; insanın aklı yoluyla ruhunun eğitilmesi gerektiğini, bunun için de bireyi iyi, doğru ve güzel olan mutlak gerçeğe ulaştıracak bir eğitim anlayışını temele aldığı söylenebilir.

2.1.1.2. Realizm ve Realizmin Eğitim Anlayışı

Kökleri oldukça eskiye dayanan, felsefenin önemli akımlarından bir tanesi de realizm akımıdır. İnsan bilincinin dışında yani zihnine bağlı olmayan dışarıda bir dünyanın bulunduğunu benimseyen bu felsefi akımın en önemli temsilcilerinden birisi ise Aristoteles'tir. Platon'nun öteki dünya anlayışına karşı çıkararak, dünyanın nesnelere veya bireylerin algılarından ya da tercihlerinden bağımsız biçimde varlığını kabul etmektedir (Cevizci, 2019; Hobson, 2001).

Aristoteles'e göre, gerçekliğin oluşmasında maddesel neden, formel neden, devinimsel neden ve amaçsal neden olmak üzere dört neden bulunmaktadır. Örneğin bir mermer maddesel neden, heykel formel neden, heykeli yapan sanatçı devinimsel neden ve sanatçının heykeli yaparkenki hedefi de amaçsal neden olarak açıklanabilir (Hilav, 1993). Ayrıca gerçeklik madde ve form olmaz üzere iki temel bileşenden meydana gelmektedir. İnsan için de geçerli olan bu bileşenlere göre, beden insanın maddesi, ruhu da formudur. Ancak insanları diğer varlıklardan ayıran şey, düşünebilme yetisidir. Bu nedenle, insan etik ve siyasi açıdan doğru şekilde eğitilmelidir (Guttek, 2014).

Realizme göre eğitimin amacı, insanları yaşamlarında mutlu olabilecek özelliklerle yetiştirmektir. Bu nedenle eğitim hem insanları bilgi açısından aydınlatmalı hem de aklını geliştirmesini sağlamalıdır (Başerer, 2018; Bowen ve Hobsen, 1974). Bu nedenle okullarda öğrencilerin zihinsel ve iradesel gelişimlerini sağlayacak yapıtlar (klasik eserler) okutulmalıdır (Güçlü, 2019).

Realizmde bilgi aprioridir yani insan beyni boştur ve elde ettiği deneyimler sonucu bilgi edinilmektedir. Birey aklı ve duyu organları aracılığıyla bilgiyi edinebilir. Birey genelden özele giderek bilimsel bilgiye ulaşabilir ve bu bilgi kesin ve doğru olmalıdır (Sönmez, 2017). Bu nedenle okullarda öğrencilerden bilgi seviyesi yüksek, çevresini ve evreni iyi tanıyan, alanında uzman öğretmenlerce hem tümden gelim hem tümevarım yöntemlerinin kullanıldığı eğitimler verilmelidir. İdealizm gibi realizmde de eğitimin merkezinde öğretmen bulunmaktadır. Bilginin aktarıcısı olan öğretmenler anlatım, tartışma, deney ve gözlem yöntemlerini kullanarak öğrencilerin bilgiyi keşfetmesini ve elde ettiği bilgiyi de başka alanlara transfer edebilmesini sağlamalıdır (Guttek, 2014). Başka bir ifadeyle, öncelikle öğrenciye öğretmeni tarafından konu teorik olarak çok iyi öğretilmeli sonra da öğrencinin öğrendiklerini

problem çözümüne veya günlük yaşamına aktarabilmesi sağlanmalıdır (Uyangör, 2019). Bireyin sahip olduğu gizli yeteneklerini açığa çıkarmaya ve mutlu olmasını sağlama çalışan realizmin, bireyin bu gizil güçlerindeki yetkinliğini en üst seviyeye çıkararak aklını geliştirecek biçimde bir eğitim planlamasına önem verdiği söylenebilir.

2.1.1.3. Pragmatizm ve Pragmatizmin Eğitim Anlayışı

Özellikle 20. yüzyılda çağın gereksinimlerine cevap vermek için, felsefe, bilim, eğitim vb birçok alanda yenileşmek amacıyla ortaya çıkmış bu akım idealizm ve realizm gibi geleneksel akımların da karşısında yer almaktadır. Geleneksel felsefi akımların kabul ettiği değişmez, mutlak, sabit bilgiye ve bireyin tecrübelerine yer vermeyen anlayışlarına tepki olarak ortaya çıkan pragmatizm akımı, bilimselliği ön plana çıkarması sayesinde günümüzde hala geçerli bir anlayış olarak karşımıza çıkmaktadır (Sünney, 2018).

Amerika'da ortaya çıkan, C. S. Pierce, W. James ve J. Dewey tarafından geliştirilen pragmatizm, sanayileşme sonrası klasik naturalizm ile liberal görüşün yeni bir versiyonudur. Pragmatist anlayış, bireyin doğasının çevresi ile etkileşimi sonucunda ortaya çıktığını ileri sürmektedir. Ayrıca zeka da bireyin etkileşimde bulunduğu bu çevre ile başa çıkmak amacıyla geliştirdiği güçtür (Cevizci, 2019; Dewey, 2007). Pragmatizme göre mutlak ve değişmeyen bilgi yoktur. Gerçek ve doğru bilgi, insana faydalı olan yani onun işine yarayan bilgidir (Güçlü, 2019). Bilginin sınırları açıkladığı ve işe yaradığı kadardır yani, öğrenilen bilgi bireyin problemlerinin çözümünde işlevsel olmalıdır, ancak o zaman bu bilgi doğru bilgi olarak kabul edilebilir (Çüçen, 2013). Bu nedenle birey doğru bilgiye ulaşmak için, soyut ve değişmez kurallar yerine sosyal zekayı ve deneyi içeren bilimsel yöntemleri kullanmalıdır (Guttek, 2014).

Pragmatizme göre, bilgi aposterioridir yani deneyimle elde edilir, sonradan gelir ve bilimsel yöntemlerle elde edilebilir. Bu sebeple, okullardaki eğitim de hayatla iç içe, öğrenciyi merkeze alan ve onu demokratik, soran ve sorgulayan bireyler olarak topluma kazandıracak şekilde planlanmalıdır. Böylece öğrencinin okulda gerçek hayatı yaşaması sağlanmalıdır. Bu açıdan bakıldığında okul hayata hazırlık olarak değil hayatın kendisi olarak görülmektedir. Ayrıca, eğitim sürecinde

öğrencilerin yönlendirilerek günlük yaşamda karşılaşılabilecekleri sorunlara hazırlanmaları pragmatik eğitimin amaçları arasında yer almaktadır. (Sönmez, 2017). Eğitimle, gerçek yaşam problemlerine ilişkin çözüm önerisi üretebilen, okullarda uygulanan demokrasi eğitimi sayesinde topluma uyum sağlayan bireyler yetiştirmenin yanında toplumsal demokrasinin de oluşması açısından olumlu katkısı olacağı düşünülmektedir (Noddings, 2017). Bu açıdan bakıldığında, pragmatizm, eğitimin bireysel boyutuyla ilgilenmesinin yanında sosyal boyutuna da vurgu yaparak, eğitimin sosyal fonsiyonuna da dikkat çekmektedir (Garrison ve Neiman, 2005). Bu nedenle sınıfta, öğrencinin sürekli değişen dünyaya ayak uydurabilmesi ve gelişimini sürdürebilmesi için, öğretmenin öğrenciye rehberlik ettiği, öğrencinin problem çözebilme, yaratıcı ve eleştirel düşünebilme, karar verebilme gibi düşünme becerilerinin geliştirmesine yardımcı olacak etkinliklere yer verilmelidir (Dilekli, 2019). Eğitimi daha geniş ve dinamik bir süreç olarak gören pragmatizmin, bireyin bilimsel yöntemler kullanarak kendini ve geleceğini dizayn etmesinde yardımcı olacak bir eğitim anlayışını temele aldığı söylenebilir.

2.1.1.4.Varoluşçuluk ve Varoluşçuluğun Eğitim Anlayışı

Felsefe ve edebiyat dünyasında yaygınlık gösteren varoluşçuluk akımının köklerinin Poscal, Nietzsche ve Kierkegaard'a kadar dayandığı söylenebilir. Üç düşünürün ortak yanı, bireyi ve bireysel hayatı ve özneliği felsefenin kaynağı görerek, bireyin somut varlığını ve yaşantısını açıklamaya çalışmışlardır (Hilav, 1993). Martin Heidegger, Gabriel Marcel ve J. Paul Sartre gibi düşünürlerin de yer aldığı varoluşçuluk felsefesi, insanın dünyayla ilişkisinin düzeyi, seçimlerindeki özgürlük gibi konuları temele almaktadır (Cevizci, 2009).

Özgürlük ve seçimini bireye bırakarak, bireyin varoluşunun sadece özgürce davranarak gerçekleşebileceğini savunan (Güçlü, 2019) varoluşçuluk akımının en temel savı ise, varoluşun özden önce geldiğidir. Ayrıca birey ve sistem, amaçlılık, varlık, tercihin doğası ve önemi, uç noktalardaki deneyimler ile iletişim varoluşçuluğun ana temaları içerisinde yer almaktadır ve geleneksel felsefenin bilgi anlayışına eleştirel yaklaşmaktadır (Noddings, 2017). Varoluşçuluğa göre, birey yalnızca akli değil hisleri de olan bir canlıdır (Cevizci, 2019). Bu nedenle bilgi

arayışında ve anlayışında bireyin bilinci ve duygu durumu etkili olduğu için bilginin inşasında öznel yaklaşımların etkisi görölmektedir (Guttek, 2014).

Varoluşçu eğitim anlayışının temelinde, bireyin kendini gerçekleştirmesini sağlamak için görüş ve duygularını uyandırmak yatar. Bireyin özgürlüğünü kısıtlayan kurumlar, güçler veya prosedürlere karşı bilinçli olmasını, her bireyin kendinden ve gelişiminden sorumlu olduğunu bu nedenle herkesin kendi kişiliğini gerçekleştirmesi için desteklenmesi gerektiğini savunmaktadır (Başerer, 2018). Varoluşçu eğitimin bir başka odak noktası bireyin hem karşısındaki hem de üçüncü tekil şahıslarla ilişkisinde diyalogun rolüdür. Bir iletişim biçimi olan diyalog ile öğretmen ve öğrenci arasında gerçek bir etkileşim kurulmasının yanında kuram, düşünce ve öğretilerin doğru biçimde sunulmasına da imkan tanınır (Friedman, 2002).

Varoluşçu felsefeye göre, bilgi objektif ve kesin olmamakla birlikte aposteriori ve sezgisel olarak ele alınmaktadır. Başka bir ifade ile, bilgi bireyin tasarımları ve yaşantıları sonucunda oluştuğu için duygularını da içermektedir. Bu sebeple bilginin değerini kişinin yaşantısı belirlemektedir. Mesela, çiftçiliğin sorunlarını anlayabilmek için çiftçi olmak gerekir. Öğrenciye öğretilecek bilgilerin içeriği de bu bireysel özelliklere uygun şekilde düzenlenmelidir (Sönmez, 2017). Öğretmenler ise, öğrencinin yardıma ihtiyacı olduğu zaman ona yardım eden ve kişiliğini geliştirmesi için destekleyen rehber konumunda yer almaktadır (Demirel, 2017). Eğitimde bireye ve bireyselliğe aşırı vurgu yapan bu akımın eğitimin toplumsallaştırma özelliği ile çeliştiği ve bireyin çevresine uyum sağlaması ile ilgili boşlukların oluşmasına sebep olabileceği de söylenebilir (Ercan, 2015).

Sonuç olarak, bireysel varoluşu temele alarak bireyin kendini gerçekleştirmesini, kendi kişiliğini oluştururken de tüm sorumluluğun yine kendisine ait olduğunu benimseyen varoluşçuluğun, bireyin hem duygu ve düşüncelerini hem de hayatı daha iyi anlayabilmesine yardımcı olan bir eğitimi benimsediği söylenebilir. Eğitim felsefelerine kaynaklık ettiği düşünölen yukarıdaki felsefi akımlardan sonra eğitim felsefelerine yönelik gerekli kavramsal bilgi aşağıda sunulmaktadır.

2.1.2. Eğitim Felsefesi

Bilimsiz felsefe nasıl ki sağır ve dilsiz ise felsefesiz bilim de kördür. Bilim gerçeği parçalarına ayırarak incelerken, felsefe bütünüyle ele almaktadır. Bu açıdan felsefe, gerçeğin bütününe anlama, kavrama, yorumlamaya çalışmaktadır. Bu sebeple hemen hemen her bir bilim dalının felsefesi oluşmuştur. Eğitim felsefesi de bu alanlardan birisi olarak karşımıza çıkmaktadır (Hesapçioğlu, 2011).

Eğitim felsefesi kavramına bakıldığında, hem ürün hem de süreç olarak ele alan tanımların olduğu görülmektedir. Ürün olarak incelendiğinde felsefe, eğitim faaliyetlerini izleme ve değerlendirmede temele alınan değerlerin toplamı olarak ifade edilmektedir. Süreç olarak ele alındığında ise, felsefe yapılan izleme ve değerlendirmelere yönelik eleştirel biçimde incelemelerde bulunmak ve eğitime yönelik değer biçme, bütünsel bir sonuca ulaşma çalışmaları olarak tanımlanmaktadır (Ertürk, 1988). Başka bir tanıma göre ise, eğitim felsefesi, öğretmenlerin meslek hayatları boyunca eğitim süreci ile ilgili olarak alanı araştırmaları, anlamaları ve kendi yollarını oluşturmalarına yardımcı olan bir rehber niteliği taşımaktadır (Bakioğlu ve Pekince, 2015; Kumral, 2014). Aslan (2014) eğitim felsefesini, temel alınan felsefi akıma göre eğitimin hedeflerinin, içeriğinin, sürecinin ve değerlendirmesinin nasıl yapılacağını gösteren ve eğitim ortamını görüşe göre biçimlendiren bir disiplin olarak; Altinkurt vd. (2012) ise, eğitim felsefesini, eğitime yön gösteren, amaçlarını oluşturan, eğitim sürecine yol çizen sistematik düşünce ve kavramlar bütünü olarak tanımlamaktadır. Tanımlar incelendiğinde ortak nokta olarak eğitim planlamaları ve uygulamalarında temele alınan bir felsefenin bulunduğu ve bu felsefe doğrultusunda gerekli olan planlamanın yapıldığı sonucuna ulaşılabilir. Literatürde yer alan eğitim felsefeleri ise, daimicilik, esasicilik, ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık şeklinde sıralanabilir.

2.1.2.1. Daimicilik

Kökleri Eski Yunan düşünürleri Platon'la Aristoteles'in felsefelerine dayanmaktadır. Hristiyanlığın ilk dönemlerinde Augustine'nin öğretilerini, orta çağa döneminde ise St. Thomas Aquinas'ın düşüncelerini temele almıştır. 20. yy ile birlikte de J. Maritain, R. Hutchins, M. Adler'in çalışmaları ile gelişmiş ve eğitim hareketine dönüşmüştür (Acar Erdol, 2018).

Eğitimin evrensel ve değişmez özellikteki gerçeklere yoğunlaşarak düzenlenmesi gerektiği, öğrencilerin ancak bu şekilde doğru ve sağlam karakterli bireyler olarak yetiştirilebileceğini savunan daimicilik eğitim felsefesi, okulu ve eğitimi hayata hazırlık, okulun temel görevini de bilgiyi ve kültürü nesilden nesile aktarmak olarak görmektedir (Demirel, 2017). Öğrencilere her daim geçerli olan bilgileri kazandırmanın en etkili yolunun, batı uygarlığının büyük eserlerinin derinlemesine okutulması ve tartışılması ile sağlanabileceği düşünülmektedir. Bu sebeple de okullarda her öğrenci için aynı olan bir programla, öğrenciyi geliştirme amacıyla, klasik eserlere sıkça yer verilen bir eğitim hizmeti sunulmalıdır (Willis, 2013). Bu açıdan bakıldığında, değişmeyen evrensel ilkelere bağlı olarak, sabit bir eğitim programı sunan daimicilik eğitim felsefesinin, program geliştirme ilkelerinden esneklik anlayışını göz ardı ettiği görülmektedir (Erdener ve Sezer, 2019). Daimicilik ayrıca, öğrencilere okudukları klasik eserleri tartışarak zihinsel gelişimlerini sağlayacakları, dil bilgisi, retorik, mantık ve matematik derslerine ağırlık veren bir programın uygulanması gerektiğini savunmaktadır (Guttek, 2014). Bu durum eğitimde müzik ve sanata daha az yoğunlaşmaya neden olmaktadır (Arends, Winitzky ve Tannenbaum, 2001; Sadker ve Zittleman, 2012). Öğrencinin, öğretmen tarafından yönetilen eğitim ortamında pasif alıcı, öğretmenince derste daha aktif rolde olduğu bu anlayışta, sokratik tartışma, aktarım, deney, gezi ve gözlem gibi yöntem ve teknikler de vurgulanmaktadır (Güçlü, 2019).

Öğrencilerin toplumun manevi ve ahlaki değerlerine uygun olarak yetiştirilmesi ile topluma erdemli bireyler kazandırılması daimicilik eğitim felsefesinin eğitimde vurguladığı bir diğer önemli noktadır (Ornstein ve Hunkins, 2014). Bu nedenle öğretmenler de manevi değerler açısından iyi yetişmiş, otoriter ve her bakımdan öğrenciye model olabilecek kişiler olmalıdır (Sönmez, 2017).

Kısaca daimiciliğin, adil bir toplum düzeni, entelektüel ve manevi potansiyeli gelişmiş bireyler yetiştirmek için; nitelikli ve iyi yetişmiş öğretmenlerin eğitim sisteminde yer aldığı, öğretmen merkezli eğitim uygulamalarına, sokratik yöntem ve mantıksal akıl yürütmenin yoğun olarak sınıflarda uygulandığı, düzen, disiplin ve otoriteyi temele alan bir eğitim anlayışına sahip olduğu söylenebilir (Cevizci, 2019). Sonuç olarak, daimicilik eğitim felsefesinin, öğretmenin aktif öğrencinin pasif olduğu bir sınıf ortamında, tartışma ve mantıksal/matematikselsel yöntemlerin sıklıkla

kullanıldığı ve topluma yetkin bireyler kazandırmayı hedefleyen bir görüşe sahip olduğunu söylemek mümkündür.

2.1.2.2. Esasicilik

Temelleri idealizme dayanan ancak realizmden de etkilenen esasicilik eğitim felsefesinin temel ilkeleri, 1938 yılında William C. Bagley tarafından belirlenmiştir. Akli gerçekliğin temeline alışı bakımından idealizme, eğitimdeyse maddesel dünyayı göz önünde bulundurması açısından realizme dayanan bu akım, dünyada en çok bilinen ve eğitim sistemlerini etkileyen akımlardan birisidir. Bireyin doğduğunda zihninde hiçbir bilgisi yoktur. Zamanla toplumsallaşır ve kültürlenir. Böylece tümevarım yönteminin yanında deney ve gözlem yoluyla birey bilgiye ulaşabilir (Arı, 2018).

Esasicilik eğitim felsefesinde, temel konuların ve yeteneklerin öğrencilerin zihinsel gelişimlerinde ve iyi vatandaş olmalarında etkili olduğuna, böylece iyi bir toplumsal yapının oluşacağına inanılmaktadır (Acquah, Adjei ve Messah, 2017; Ornstein ve Hunkins, 2014). Esasicilikte amaç, bireyin zihinsel gelişimini desteklemek ve yeteneklerini ortaya çıkarmanın yanında bireye kültürel değerleri aktararak hem kültürel mirası korumak hem de bireyin toplumsallaşmasını sağlamaktır (Acar Erdol, 2018). Bu sebeple, eğitim kurumu olan okulların işlevi öğrencilere toplumdaki sonsuz doğruluğa ait bilgileri kazandırmanın yanında kültür aktarıcılığı yapmaktır (Sönmez, 2017). Bunun için eğitimde konuya önem verilerek, konu merkezli bir anlayışla programların hazırlanması, öğrencilere sunulması ve öğrencilerin de bunları öğrenmesi gerektiği savunulmaktadır (Ercan, 2015).

Esasiciliğe göre, öğrenme zorlu bir süreçtir ve sıkı çalışma gerektirir. Bu nedenle, zaman zaman öğrencinin öğretmen tarafından zorlanabileceği ve öğretme-öğrenme sürecinde disipline önem verilmesi gerektiği düşünülmektedir. Alanında uzman olan öğretmen öğrencilerin dersi daha iyi anlayabilmesi, hayatın tümünü kavrayabilmesi için soyut düşünme, alıştırma yapma ve ezberleme yöntemlerine sıklıkla başvurmalıdır (Demirel, 2017). Başka bir ifade ile esasicilik, pasif alıcı olan öğrenciye kültürel değerleri aktarmak için, ezber yönteminin sık sık kullanıldığı; otoriteyi ve disiplini sağlamak amacıyla da öğrenciye ceza veya ödülün verilebildiği; eğitimin merkezinde öğretmenin bulunduğu ve aktarım yöntemini sıklıkla kullandığı

bir anlayışı savunmaktadır (Güçlü, 2019). Ayrıca, temel akademik bilgi, beceri ve yeterlikler içerisinde okuma-yazma ve doğa bilimleri ile matematik, tarih ve coğrafya bilgisine önem veren esasicilik bu yeterliklerin de objektif ve ölçülebilir ölçme değerlendirme araçlarıyla ölçülmesi gerektiğini vurgulamaktadır (Yazıcı, 2021).

Kısaca esasiciliğin, kültürün temel unsurlarının aktarılması, öğrenciyi erdeme götüren alışkanlıkların kazandırılması ve öğrencinin eleştirel düşünmesinin sağlanması amacıyla; iyi yetişmiş öğretmenler aracılığıyla, öğretmen merkezli, otoriter, disiplinli ve düzenli bir eğitimin uygulanmasını savunduğu söylenebilir (Cevizci, 2019).

Sonuç olarak, esasicilik eğitim felsefesinin de daimicilik eğitim felsefesi gibi sınıfta öğretmenin aktif öğrencinin pasif olacak biçimde eğitim planmasına sahip olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin alanında uzman ve öğrencilere kültür aktarımı yapan, bunun için de soyut düşünme ve ezber yöntemine sıklıkla başvuran bir anlayışla hareket ettiklerini söylemek mümkündür.

2.1.2.3. İlerlemecilik

Temeli pragmatizme dayanan ilerlemecilik eğitim felsefesi, geleneksel eğitim anlayışına tepki olarak Amerika’da ortaya çıkmıştır. John Dewey, W. H. Kilpatrick, C. S. Peirce, B. H. Bode’un temsilciliğini yaptığı bu anlayışa göre, birey standart ve değişmez olanı değil, sürekli değişen hayatı öğrenmelidir. Bunun için de birey hayata uyumdan ziyade hayatı değiştirebilecek yeteneklerle donatılmalıdır (Arı, 2018).

İlerlemecilik eğitim felsefesi, eğitimin konusunun ve içeriğinin geçmişte işe yarayan bilgilerden oluşması gerektiğini ve okulun bu bilgileri öğrencilere aktarmasının önemi üzerinde durmaktadır (Dewey, 2007). İlerlemeciliğe göre, okul hayata hazırlık şeklinde değil hayatın kendisi olarak görülmelidir. Bu sebeple de okullarda toplumsal yaşam içerisinde öğrencinin işine yarayacak, kullanabileceği ve ilgisini çeken konulara yer verilmelidir (Sönmez, 2017). Bu süreçte, öğrencinin bilgiyi yapılandırması, problem çözme becerilerini kazanıp geliştirmesi, projeler üretmesi sağlanmalıdır. Öğrenciyi pasifize eden geleneksel anlayışın aksine öğrencinin öğrenme sürecine aktif katılımını benimseyen ilerlemecilik, öğrenci deneyimine de büyük önem vermektedir (Sünney, 2018). Bu nedenle, ders konularının ezberlendiği bir ortam değil, öğrencinin bizzat katıldığı, yaparak

yaşayarak öğrenmenin sağlanacağı etkinlik temelli bir eğitim ortamının sunulması gerektiğini savunmaktadır (Ornstein ve Hunkins, 2014).

Eğitim ortamında öğretmen ise, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda onlara bilgi ve tecrübesi ile yol gösteren, rehberlik eden kişi konumundadır. Bir nevi koordinatör görevini üstlenen öğretmen, öğrencilerin öğrenme süreci içerisinde işbirliği içerisinde hareket etmelerini de sağlamalıdır. Öğrencilerin birbirleri ile iletişimleri, fikirlerini özgürce açıklayabilmeleri için demokratik bir ortamın oluşturulması da ilerlemecilik eğitim felsefesinin önemli ilkeleri arasında yer almaktadır (Demirel, 2017). Başka bir ifade ile ilerlemecilik, geleneksel eğitim felsefelerindeki gibi katı bir disiplin ortamının aksine öğrenme etkinliklerini gözlemleyerek gerekli anlarda müdahale eden ve öğrenciye rehber olan bir öğretmen anlayışının hakim olduğu, düşüncelerin saygı çerçevesinde ifade edilebildiği bir ortamda eğitim öğretim faaliyetlerinin gerçekleştirilmesi gerektiğini savunmaktadır (Gutek, 2014). Cezaya kesinlikle yer verilmeden ve uygulama ağırlıklı bir öğrenme ortamı sunularak öğrencilerin kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu aldıkları bu eğitim akımında, öğrencilerin ölçme değerlendirme çalışmaları da ürün değil süreç odaklı olarak yapılmaktadır (Güçlü, 2019).

Kısaca ilerlemeciliğin, öğrencilerin kendi bilgi ve kavrayışlarını inşa etmelerini sağlamak amacıyla, onları başkalarıyla anlamlı etkileşimler içerisinde sokan, modern eğitim öğretim tekniklerini kullanarak etkili bir öğrenme çevresi yaratan bir eğitim uygulamasını savunduğu söylenebilir (Cevizci, 2019).

Sonuç olarak, ilerlemeci eğitim felsefesi daimicilik ve esasiciliğin aksine sınıfta öğretmeni rehber öğrenciyi aktif kılacak biçimde eğitim planlaması yapılması gerektiğini savunmaktadır. Bu amaçla ilerlemecilikte, öğrenciye edindiği ya da edineceği bilgileri deneyimleyebileceği, düşüncelerini özgürce ifade edebileceği bir öğrenme ortamına önem verildiği söylenebilir.

2.1.2.4. Yeniden Kurmacılık

Temel amacı, toplumu tekrardan inşaa etmek ve toplumda olması gereken yani gerçek demokrasiyi yerleştirmek olan yeniden kurmacılık eğitim felsefesini ilk savunan Theodore Bremeld'dir (Arı, 2018). İlerlemeciliğin devamı niteliğinde görülen bu eğitim felsefesinin temsilcileri arasında Dewey, Bergson, Rugg ve Counts

yer almaktadır. Literatürde yeniden inşacılık olarak da anılan yeniden kurmacılık, hızla değişen ve gelişen toplumda çağa ayak uydurulabilmesi için sürekli olarak toplumun yeniden inşa edilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Sadece bireyin ilgi ve ihtiyaçlarına veya tek bir bireyin deneyimlerine değil, toplumun ortak ihtiyaçları ve ortak deneyimlerine de önem verilmesi gerektiğini; çünkü toplumun bireylerin toplamından daha farklı bir oluşum olduğunu ileri sürmektedir (Dewey, 2007). Toplumunu geleneksel anlayıştan çıkaracak, daha ileri seviyelere taşıyacak ve sosyal reformu gerçekleştirecek kurum olarak da okulları görmektedir. Bu nedenle yeniden kurmacılık eğitime ve okula büyük bir rol yüklemektedir (Sünney, 2018). Okullar sosyal ve siyasal sorunlara çözümler üretmek, sürekli değişen koşullara ayak uyduran ve sürecin de devam etmesini sağlayan kurumlar olarak tanımlanmaktadır (Guttek, 2014). Eğitim ise, bir değişim aracı olmasının yanında bir denge aracı olarak işlev görmektedir. Ayrıca eğitim sadece bulunulan dönem için değil aynı zamanda gelecek olduğu için çok çeşitli ders ve konular da sınıfta tartışılmalıdır (Sönmez, 2017).

Yeniden kurmacılığa göre eğitimin amaçlarından birisi de demokratik yaşamın yetkinleştirilmedir. Başka bir ifade ile, öğrencilerin sınıfta özgürce sosyal, ekonomik ve politik sorunları tartışıp çözüm üretmesini sağlayarak; toplumun her kesiminin demokratik şekilde yönetilmesine ve dünya toplumunun oluşturulmasına zemin hazırlamaktır (Oliva ve Gordon, 2018; Yünkül, 2019).

Toplumunu yeniden yapılandırmak için eğitim programlarında daha çok sosyal bilimlerin ve fen bilimlerinin öne çıkması gerektiğini savunan yeniden kurmacılık, bilginin mutlak olmadığını, her an değişebilecek nitelikte olduğunu vurgulamaktadır. Öğrencilerin eğitim öğretim sürecine aktif katıldığı, öğretmen ise proje lideri gibi hareket ederek onlara rehberlik ettiği bir sınıf ortamında bilimsel yöntem, eleştirel düşünme, problem çözme ve yaratıcı düşünme gibi yüksek seviyeli düşünme becerilerinin kazandırılmasına yönelik etkinliklere yer verilmesi gerektiğini savunmaktadır (Güçlü, 2019).

Kısaca yeniden kurmacılık anlayışı, eğitimi toplumsal değişim sürecinin merkezi, öğretmeni ise değişimi yönlendiren esas güç olarak kabul etmektedir. Hayat sürekli değiştiği için insanın yeniden ve yeniden onu kurmak zorunda olduğu, dil, din, ırk, cinsiyet ayrımı yapılmaksızın, sevgi, saygı, hoşgörü ile demokratik özelliklere sahip bir toplum yaratmak hedeflenmektedir (Demirel, 2017; Cevizci, 2019).

Sonuç olarak, yeniden kurmacılık eğitim felsefesi, toplumu daha ileri düzeye taşıyacak yeni değerlerin oluşmasında ve toplumsal reformların gerçekleştirilmesinde okulların ve öğretmenlerin önemli rollere sahip olduğunu vurgulamaktadır. Bu amaçla, yeniden kurmacılıkta, öğrencinin aktif olduğu, toplumsal sorunların özgürce tartışılabildiği demokratik bir eğitim ortamının oluşturulması gerektiği söylenebilir.

2.1.3. Hayat Boyu Öğrenme

Modern toplumlarda meydana gelen bilimsel ve toplumsal değişimler eğitim kurumlarını, eğitimdeki yaklaşımları, eğitimle ilgili süreçleri ve uygulamaları etkilemenin yanında öğrencilerin rollerini de değiştirmektedir. Bununla birlikte, eğitim ve eğitim kurumları da toplumsal değişmeyi etkilemekte ve yönlendirmektedir (Özdemir, 2011). Bireyler günlük yaşamlarına devam ederken içinde buldukları toplumdaki bu değişmelere de ayak uydurmak, kendilerini geliştirmek ve sürekli öğrenme eğilimi içerisinde olmak zorunda kalmaktadırlar (Ödemiş, 2013). Örgün eğitim sürecinde kazanılan bilgi ve beceriler bireylerin hayatlarını idame ettirebilmeleri için yeterli olmaması sebebiyle, farkında olmasalar da hayatlarını bir öğrenme sarmalı içerisinde geçmelerini ve hayat boyu öğrenmeyi gerekli kılmaktadır (Keskinılıç Kara, 2021). Hayat boyu öğrenme düşüncesi, öğrenmenin yer ve zamana bağlı kalmadan öğrenme talebinin olduğu her yerde gerçekleşebileceğinden hareketle, erken çocukluk evresinde aileden kazanılan öğrenimlerden başlayarak örgün eğitimin her kademesi ile örgün eğitim sonrasında kazanılan öğrenmeleri yani bireyin hayatı boyunca edindiği bütün öğrenmeleri içermektedir (Diker Coşkun ve Demirel, 2012).

Öğrenmenin beşikten mezara kadar olduğu düşüncesini merkeze alan hayat boyu öğrenme yeni ortaya atılmış bir kavram olmamakla beraber çağdaş toplumun hızla değişen dinamikleri bu kavramın daha geniş kitleler tarafından kabul edilmesinde önemli bir ivme kazandırmıştır (Yıldızlı, 2021). Hayat boyu öğrenme ile ilgili doğru bilginin elde edilebilmesi için, hayat boyu öğrenmenin tarihsel değişim ve gelişiminin irdelenmesi gelecekte izleyeceği yol hakkında bilgiler sağlayabilir (Kaya, 2014). 1920'lerde Dewey, Lindeman ve Yeaxle, eğitimi hayatın değişmeden devam eden bir yapısı olarak ele almış ve bu düşüncenin ilk kurucuları olmuşlardır (Ayhan, 2005). Lindeman bir çalışmasında eğitimin hayat olduğunu ve sürekli

devam etmesi gerektiğini vurgulamıştır (Adabaş, 2016). A. N. Whitehead 1931’de artık bireylerin gençliklerinde öğrendikleri bilgilerin yaşamlarını devam ettirmeleri açısından yetersiz olduğunu, bu nedenle verilecek eğitimlerin bireyleri oluşabilecek yeni koşullara hazırlaması gerektiğini ifade etmiştir (Akbaş ve Özdemir, 2002). Ancak bu tanımlamalara rağmen hayat boyu öğrenme kavramı 1970’lere kadar uluslararası tartışmalarda veya kurumsal düzeyde kendine yer edinememiştir. 1970’lerde özellikle UNESCO hayat boyu öğrenmeye kuramsal bir kimlik kazandırmış ve OECD gibi diğer uluslararası örgütler tarafından bu kavrama önem verilmesinde katkı sağlamıştır (Elfert, 2016).

1972 yılında UNESCO tarafından ‘Öğrenmeyi Öğrenme’ isimli rapor hayat boyu öğrenme kavramını kapsamlı bir biçimde özetleyen bir belge niteliği taşımaktadır. Faure Raporu olarak da bilinen bu belgeyle, eğitimin hayat boyu devam ettiği vurgulanarak aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur (Faure, 1972):

- Eğitim yalnızca okul çağı ve okul binaları ile sınırlandırılmamalıdır.
- Eğitim, okul eğitiminin yanında okul dışı eğitim ve öğretimi içine alan faaliyetlerin bütünü olarak düşünülmelidir.
- Eğitsel faaliyetlerin esnek biçimde hazırlanması sağlanmalıdır.
- Eğitim kişinin yaşamı süresince devam eden yapıda varoluşsal sürekliliği olacak biçimde geniş bir bakış açısıyla tasarlanmalıdır.

Faure’ye göre, bireyin kendini gerçekleştirme için politik ve eğitsel yapılar aracılığıyla fırsat eşitliği sağlanarak hayat boyu öğrenmesinin teşvik edilmesi gerekmektedir. Bu doğrultuda da eğitim, demokratikleşme ve kendini gerçekleştirme birbirleriyle bağlantılı kavramlar olarak görülmektedir (Kirby vd., 2010). Faure Raporu’ndan sonra hayat boyu öğrenme kavramı uzmanların ve politikacıların dikkatini çekmiş, OECD, Dünya Bankası, Avrupa Konseyi gibi uluslararası örgütler de hayat boyu öğrenmeyi destekleyen yayımlarda bulunmuşlardır. Eğitsel faaliyetlerin sadece bireylerin gençlik yılları ile sınırlandırılmayarak, her vatandaşın kendini özgürce eğitime ve yetiştirme araçlarına sahip olması gerektiği bu yayımlarda sıkça vurgulanmıştır (Keskinçilic Kara, 2021).

OECD’nin 1973’te yayınladığı “Hayat Boyu Öğrenme İçin Bir Strateji” isimli rapora göre, globalleşen dünyada ekonomik rekabette kalabilmek için bireylerin hem kişisel hem de mesleki gelişimlerini sağlamak için hayat boyu öğrenmeleri

gerekmektedir (Eurydice, 2000). Yapılan birçok çalışma ile OECD, farklı ülkelere hayat boyu eğitimin bazı kolay yollarını göstermek adına çeşitli politik araçlar geliştirmeye çalışmıştır (Aksoy, 2008). Bu politik araçlardan bir tanesi, iş hayatında bireyin hayat boyu öğrenmesini devam ettirmek amacıyla ortaya çıkan ücretli eğitim izni (ÜEI) düşüncesidir. Ücretli eğitim izni (ÜEI), yetişkinlerin çalışma zamanları dışındaki boş vakitlerinde öğrenme faaliyetlerine katılmalarını aynı zamanda da işlerini ve gelirlerini korumalarına izin veren bir sistem olarak ortaya çıkmaktadır. 1974 yılında Uluslararası Çalışma Örgütü'nün (ILO) ortaya koyduğu sözleşmenin yanında İsveç, Almanya, Fransa gibi pek çok ülke de OECD'nin ücretli eğitim izni düşüncesi çerçevesinde planlamalar yapmışlardır (Field, 2001).

Hayat boyu öğrenme kavramı için önemli olan bir diğer rapor ise; 1995 yılında Avrupa Komisyonu'na hazırlanan "Öğrenen Topluma Doğru: Öğrenme ve Öğretme" temalı "Beyaz Bülten Raporu" dur. Rapor doğrultusunda, 1996 "Avrupa Hayat Boyu Öğrenme Yılı" kabul edilerek, hayat boyu öğrenme konusunda amaçlar ve yapılacaklar belirlenmiştir (Akbaş ve Özdemir, 2002).

OECD ülkeleri herkes için hayat boyu öğrenme anlayışı çerçevesinde 1996 yılında altı tane stratejik hedef belirlemişlerdir. Bu hedefler:

- Erken çocukluk eğitimine erişimin yaygınlaştırılması,
- Zorunlu eğitimde vakıfların etkinliğinin artırılması,
- Yetişkin eğitiminin teşvik edilmesi,
- Okuldan işe geçişin kolaylaştırılması,
- Sistemin tutarlılığının sağlanması, başta çalışanlar olmak üzere sistemin kaynaklarının ve varlıklarının yenilenmesi olarak sıralanmıştır (OECD, 1996).

Avrupa Konseyi'nin 2000 yılında yaptığı Feira Bildirisi'nde hayat boyu öğrenme, bireyin bir vatandaş olarak sosyal gelişimi için temel bir politika olarak kabul edilmiştir. Bu doğrultuda kamu ve özel finansmanların da desteği ile herkes için hayat boyu öğrenmenin teşvik edilmesi ve erişilebilir olmasına karar verilmiştir (European Parliament, 2000).

1996 yılında belirlenmiş stratejik hedeflere ve herkes için öğrenmeye erişim olanağına ulaşılamadığı, aksine az sayıda ülkede hayat boyu öğrenme sisteminin özelliklerinin tanımlandığı veya uygulanmaya çalışıldığı görülmüştür. Bu doğrultuda

OECD hayat boyu öğrenmenin özelliklerini dört madde halinde belirlemiştir. İlk olarak hayat boyu öğrenme tüm hayat döngüsünü kapsayan, her türlü formal ve informal öğrenmeyi içeren eğitim sisteminin bir parçası olarak öğrenme fırsatlarını ve taleplerini araştıran bir çerçeveye oturtulmuştur. İkinci olarak da hayat boyu öğrenmenin öğrenci merkezli olduğu ve öğrencinin ihtiyaçlarını temele aldığı göz önünde bulundurularak bu ihtiyaç çeşitliliğini karşılayabilecek girişimlerin oluşturulması çerçevesinde bir hayat boyu öğrenme stratejisi belirlenmiştir. Üçüncü olarak, hayat boyu öğrenmenin bireyin içsel güdülenmesini temele alan ve kendi kendini yöneten bir öğrenme sürecinin olduğu vurgulanmıştır. Son olarak ise, hayat boyu öğrenmede ekonomik, sosyal veya kültürel hedeflerin yanında kişisel gelişim ve vatandaşlık bilinci bakımından da hedeflerin olduğu ve bu hedeflerin önceliğinin kişinin hayatı boyunca değişebileceği bu sebeple de politikalar geliştirirken her hedefin üzerinde önemle durulması gerektiği kabul edilmiştir (OECD, 2001).

Türkiye’de hayat boyu öğrenme 2000’li yıllarda tartışılmaya ve hız kazanmaya başlamış ve bu doğrultuda Yaygın Eğitim Genel Müdürlüğü’nün adı Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü olarak değiştirilmiştir (Keskinlik Kara, 2021). 2001-2005 yıllarını içine alan Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı’nda; değişen ve gelişen hayat şartlarına uyum sağlayabilen ve globalleşen ekonomik dünyaya sağlam adımlar atabilen, çeşitli teknolojilerin yaygınlaşması ile üretim sektöründe çalışacak yeterli bilgi ve beceriye sahip bireylerin yetiştirilmesi için, herkes için hayat boyu öğrenme kavramı üzerinde durulmuştur (DPT, 2001). Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi’nde (2009) hayat boyu öğrenme, bireysel ve toplumsal bakımdan ekonomik istihdam temelinde kişinin hem bilgi hem ilgi hem de yeterliklerinin yükseltmek amacıyla yaşamı süresince yer aldığı öğrenme faaliyetleri şeklinde ifade edilmektedir (MEB, 2014).

Bilginin hızla değişmesi sebebiyle, öğrenme, sadece bireyin mesleki kariyerine yardımcı olan ve yalnızca okul çağı ile sınırlandırılmaya çalışılan bir etkinlik süreci olarak düşünülemez. Öğrenme, bireyin yaşamının tamamını içine alan bir süreç olduğu için hayat boyu öğrenme de bu anlayış sonucunda ortaya çıkarak öğrenmeyi doğumdan ölüme kadar süren bir etkinlik olarak tanımlanmaktadır (Gündoğan, 2003). Bilgi çağı olan günümüz yüzyılında, artan bilgi yığınıyla baş etmek, yenilenen ve değişen dünya düzeninde aranan özelliklere sahip bireyler yetiştirmek ve ülke içinde bu bireylerin istihdamını sağlayarak ekonomik destekte

bulunmak, toplumu bütünüyle ele alıp eğitim sistemindeki sorunların üstesinden gelebilmek için uygulanabilecek yaklaşımlardan birisi olarak hayat boyu öğrenme karşımıza çıkmaktadır (Epçaçan, 2013). Literatürde rastlanan hayat boyu öğrenme kavramına yönelik tanımlardan bazıları zaman bazıları da öğrenme unsuru üzerinde durmaktadır. Öğrenme aileden başlayarak, emeklilik sonrasını da içene alan yani kısaca bireyin yaşamı boyunca süregelen bir serüven olarak ifade edilebilir. OECD de benzer biçimde hayat boyu öğrenmeyi sonsuz, insanın gelişiminde büyük öneme sahip bir etkinlik olarak ifade etmektedir (Ersoy ve Yılmaz, 2009). Javis'e (2004) göre hayat boyu öğrenme hem bireysel hem de kurumsal öğrenmeyi içeren yapı olarak ifade edilirken; Avrupa Komisyonu'na (2006) göre ise, öğrenme imkanlarının yaşamın tümüne yayılmasını vurgulayarak, bireyin yeterliklerini hayatı boyunca geliştirebildiği bir süreç olarak tanımlanmaktadır. Bir başka tanıma göre hayat boyu öğrenme, genel olarak yaşam boyunca sürdürülen, zorunlu eğitim sonrasında devam eden, geleneksel eğitimin ötesinde esnek bir öğrenme olarak belirtilmektedir (Khatibi and Fouladchang, 2016).

Birey hayatı boyunca öğrenmelerini örgün, yaygın ve yaşayarak oluşturmaktadır. Öğrenme hayat ile birbirinin içine geçmiş şekildedir. Başka bir ifade ile öğrenilen bilginin uygulamaya konulduğu yer hayatın kendisidir (Güntüç, vd., 2012). Bu nedenle hayat boyu öğrenme, erişkin eğitimi ya da devamlı eğitim gibi kavramlarla kullanılarak formal eğitimle birlikte informal eğitimi de kapsayan bir nitelik kazanmaktadır (Diker Coşkun ve Demirel, 2012). Şenyuva (2013) ise, hayat boyu öğrenmeyi, bireylerin hayatları boyunca içinde buldukları çevre için gereksinimleri olan tüm bilgi, beceri ve tutumları kazanmalarına imkan sağlayan bir süreç olarak tanımlamaktadır. Bu sürecin de, okul içinde ve okul dışında gerçekleştirilen tüm öğrenme etkinliklerini kapsadığını belirtmektedir.

Hayat boyu öğrenme temel becerilerin yenilenerek bireylere yeni bir imkan yaratabilmeyi ve yüksek seviyede öğrenme fırsatı sunmayı da içerisinde barındırmaktadır (Soran vd., 2006). Bu nedenle, bireysel, sosyal ve istihdama yönelik bir anlayışla bireyin, yeterliliklerini geliştirmek için yaşamı süresince yer aldığı tüm öğrenme faaliyetleri olarak da tanımlanmaktadır (Güleç vd., 2012). Benzer biçimde Aksoy (2008) hayat boyu öğrenmeyi, özellikle istihdam açısından bireylerin ilgi alanları doğrultusunda bireysel yeterliliklerini geliştirmek için yaşamları süresince yer aldıkları hayattan öğrenme faaliyetleri olarak ifade etmektedir. Dolayısıyla, hayat

boyu öğrenme, hayatın sadece belirli bir evresinde değil ev veya iş yani her mekanda ve bütün hayat süresince devam eden öğretimi kapsamaktadır. En genel anlamıyla ise, öğrenme olanaklarının yaşamın bütününe yayılmasını vurgulayarak, bireyin potansiyelini ve yeterliliklerini hayatı boyunca geliştirmesine olanak tanımaktır. Bu durumda, hayat boyu öğrenme birey için yalnızca sosyalleşme aracı değildir. Bunun yanında, kişisel gelişimi, aktif vatandaş olmayı, rekabeti, ekonomiyi de temele alan bir yapı çizmektedir (Diker Coşkun ve Demirel, 2012). Mesleki gelişime yönelik projeler bağlamında hayat boyu öğrenme çocukluktan emeklilik dönemini de içine alan bir döngüdür. Örgün eğitim yanında yaygın ve informal eğitimleri de içinde barındırmaktadır. Bireye herhangi bir ortamda öğrenme imkanının sağlanması, istediği zaman istediği bilgiye ulaşabilmesi, kendini geliştirebilmesi hayat boyu öğrenmede önem arz etmektedir (MEGEP, 2006). Cropley ve Knapper da hayat boyu öğrenmenin sürekliliğine vurgu yaparak, eğitim sisteminde iki ana prensip üzerinde durmaktadırlar. Bu prensiplerden ilki dikey bütünleştirme olarak adlandırılan ve insanın hayatı boyunca çeşitli zamanlarda meydana gelen öğrenme yaşantısı ve etkinliklerinin bütünleştirilmesidir. İkinci prensip olan yatay bütünleştirme ise, kişinin hayatının belirli bir döneminde farklı eğitim yaşantılarının koordinasyone edilmesidir. Bu açıdan bakıldığında, hayat boyu öğrenmeyi güçlendiren eğitim sisteminin yatay şekilde bütünleştirilerek yaşam genişliğinde olması beklenmektedir (Cropley ve Knapper, 1983).

Candy (2002) bireyin sahip olduğu sosyal, kültürel, ekonomik veya kişisel hayatı ile ilgili birçok etkenin yeni bilgi, beceri ve tutumları kazanmasını; eski bilgi ve becerileri ise güncellemesini gerekli kılması gerektiğini dile getirmektedir. Bu temel unsurlar doğrultusunda hayat boyu öğrenme bir ihtiyaç haline gelmektedir. Dave' e (1976) göre de hayat boyu öğrenme bir ihtiyaç hatta zorunluluktur ve buna sebep olan unsurlar; teknoloji ve yarattığı etkiler, küreselleşme, değişen çalışma düzeni, aile ve toplum ilişkilerindeki değişimler ve mevcut bilgilerin sürekli değişimi olarak 5 başlık altında toplanmaktadır. Her gün değişen teknolojiye ayak uydurma çabası, küreselleşen dünyada jeopolitik konumlardan veya ekonomik sorunlardan dolayı göç etmek zorunda kalan insanların bulunması, bu sebeple de mevcut işte istihdamın devam edebilmesi için yeni becerilerin geliştirilmeye çalışılması, değişen çalışma düzeni sonucunda yeni bilgilerin öğrenilme baskısı, son yüzyılda geniş aileden çekirdek aileye dönüşün hız kazanarak bireylerin hem sürekli yer değişikliği

yapmak zorunda kalmaları hem de temel eğitim biriminin okul ve aile olması, mevcut bilgi birikiminin hızla artış göstermesi sebebiyle en iyi eğitimi almış olsa dahi yeni bilgilerle bireyin kendisini güncelleme zorunluluğu hayat boyu öğrenmeyi ihtiyaç haline getirmektedir (Çelik, 2020).

2.1.3.1. Hayat Boyu Öğrenmenin Amacı ve Önemi

Sürekli değişim ve gelişimin yaşandığı çağımızda, Ersoy ve Yılmaz'a (2009) göre, ihtiyaç duyulan toplumların oluşturulması doğrultusunda hayat boyu öğrenme büyük öneme sahiptir. Çünkü yalnızca hayat boyu öğrenmeyle kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu alabilen ve ekonomik açıdan rekabet edebilen bireyler yetiştirilebilir. Aksoy'a (2013) göre, günümüz sosyal yaşamın ve ekonomik hayatın gereksinim duyduğu etkin vatandaşlara ulaşmak için yaş, cinsiyet veya ekonomik düzeyin bir etken olması ortadan kaldırılmalıdır. Bunun için de her yaşta, cinsiyette veya ekonomik düzeydeki bireyin hayat boyu kendisini geliştirmesi için fırsatlar sağlanmalıdır.

Bilgiye dayalı bir ekonomi fiziksel yeteneklerden ziyade fikirleri kullanmaya, bilginin tekrar edilmesinden çok yeni bilgilerin oluşturulmasına ve bunu yaparken de teknolojinin kullanılmasına dayanmaktadır. Bilgi ekonomisini ve bilgi toplumunu oluşturmak, bireylerin günlük yaşamlarında daha becerikli ve bilgili olmasını gerektirmektedir (A World Bank Report, 2003). Bu sebeple ülkeler, bilgi ekonomisi becerileri olarak tanımlanan iletişim, bilgisayar okuryazarlığı, araştırma yeteneği, öğrenmeyi öğrenme, takım kurma ve işbirliği, yaratıcılık vb. becerilere sahip vatandaşlar yetiştirmek isterler. Bu becerilere sahip bireyler yetiştirmek ve geliştirmek için de hayat boyu öğrenmeye yapılacak yatırımlar önem taşımaktadır (Aspin ve Chapman, 2007).

Hayat boyu öğrenmenin üç temel amacı bulunmaktadır. Bunlar ekonomik gelişmeyi ve ilerlemeyi sağlamak, bireylerin kendini gerçekleştirmelerine yardımcı olmak için kişisel gelişimlerini sağlamak ve sosyal katılım ile demokrasi anlayışının geliştirilmesini sağlamaktır.

Ekonomik gelişmeyi ve ilerlemeyi sağlamak: Hayat boyu öğrenme boyunca bireyin yetenek ve kapasitesine uygun işlerde çalışmasına destek olmak, verimini arttırmak ve böylece ekonomik büyümeyi gerçekleştirmek amaçlanmaktadır. Bunun için de bireylere yeteneklerini geliştirmeleri için fırsatlar sağlamak önem taşımaktadır.

Bireyin kişisel gelişimini sağlamak: Hayat boyu öğrenme sürecinde bireyin gizil güçlerine odaklanarak, kendini tanımasına, karşısına çıkan fırsatları görme bilincine kavuşmasına ve hayatı için doğru tercihler yapmasına yardımcı olarak kendini gerçekleştirmesine destek olmaktır.

Sosyal katılım ile demokrasi anlayışını geliştirmek: Hayat boyu öğrenme sürecinde bireye hayatın bütün aşamalarında öğrenme olanağı sunmanın yanında bu imkanlara ulaşmada fırsat eşitliği sağlamak ve toplumsal bütünleşmeyi oluşturmaktır (DPT, 2001).

Hayat boyu öğrenmede tek ve temel amaç mesleki niteliklerin kazandırılması ve ekonomik etkiyi, rekabet etme gücünü öne çıkarmak değildir. Bireylerin kendi hayatlarında öğrenmelerini etkin kılacak, öğrenme merakını her şartta geliştirmelerini sağlayacak, bireyin eleştirel düşüncenerek özgürleşebileceği, araştıran, soran ve sorgulayan, aktif ve bilinçli yurttaşlar yetiştirmektir (Kaya, 2014). Çünkü küreselleşme, bilim ve teknoloji günümüz insan gücünü belirleyen temel faktörlerdir. Bu sebeple toplumlar, gerekli olan günümüz insan gücüne de kendini geliştirebilen ve hayatı süresince öğrenmeye yönelik belli başlı yeterliklere sahip bireylerle ulaşabilir (Soran vd., 2006). Başka bir ifade ile, küreselleşme, bilim ve teknolojideki ilerlemeler çağımız toplumunu yakından etkilemekte ve toplumsal yapıyı değiştirmektedir. Hayat boyu öğrenme, bireyin hareketli hale gelerek hem iş hem de sosyal yaşamında meydana gelen farklılaşmalara katılım sağlamasına olanak tanıdığı, kişiye uyumluluk ve esneklik sağladığı için hayat boyu öğrenme bir gereklilik olarak karşımıza çıkmaktadır (Berberoğlu, 2010).

Dünyada hayat boyu öğrenmenin önemi her geçen gün daha fazla artmaktadır. Özellikle öğrenmenin yaşam süresince giderek çoğalan etkisinin farkına varılarak bilgi ekonomisi, global veya ulusal ekonomiler arasındaki rekabet, istihdam veya toplumdan dışlanma gibi sorunlarla mücadele edebilmenin önemli yollarından biri olarak görülmektedir (Güçlü, 2021).

Hayat boyu öğrenmeyle birlikte zamana ve mekana bağlı kalma zorunluluğu ortadan kalkmış, bireyler hem okul içinde hem de okul dışında istedikleri eğitim etkinliklerine katılabilme imkanı bulmuşlar ve hayat boyu öğrenmenin en önemli işlevlerinden biri olan beşeri sermayenin yenilenmesi ve geliştirilmesi kavramı ortaya çıkmıştır (OECD, 1996). Ayrıca, Avrupa Komisyonu hayat boyu öğrenmenin

toplumlar için önemine vurgu yaparak bu doğrultuda aşağıdaki stratejileri belirlemiştir:

Bireye yönelik temel beceriler: Günümüz toplumunun gereksinim duyduğu bilgi insana ulaşması için bireylerin temel bilgi ve becerilere ulaşımını kolaylaştırmak, gerektiğinde bilgi güncellemelerine destek olmak önemsenmelidir.

İnsan kaynaklarına daha fazla yatırım: Bireye öncelik vermek ve gerekli yatırımları yapmak ulaşılmak istenen toplumların kaynağını oluşturmaktadır.

Eğitimde yeniliklerin ve yeni yöntemlerin geliştirilmesi: Öğrenmeyi ömürlük bir süreç haline getirmek için etkili öğretme-öğrenme yöntemlerini geliştirmek, öğretmenlerin veya danışmanların rehber olarak öğrenene gerekli desteği sunmasını sağlamak önem arz etmektedir.

Her türlü eğitime değer verilmesi ve belgelendirilmesi: Diploma ve sertifikalarla istihdamı arttırmaya yönelik çalışmalar yapmak, nitelikli işgörenlerin ortaya çıkmasını sağlayarak işgücü piyasasına destek olmakla birlikte işveren beklentilerini karşılamaya yönelik de büyük öneme sahiptir.

Rehberlik ve danışmanlık hizmetlerinin gözden geçirilmesi: Bireylerin doğru bilgiye ulaşmak için öğrenme imkanlarından yararlanabilmesini sağlamak için rehberlik, tüm bireylerin sürekli ulaşabileceği bir hizmet olacaktır.

Eğitimin öğrenene yakınlaştırılması: Öğrenmek isteyen herkese öğrenme imkanlarını kendilerine yakın olan yerlerde sağlayarak ihtiyaç dahilinde teknoloji ile öğrenmeyi desteklemek gerekmektedir. Böylece müzeler, kütüphaneler hatta alışveriş merkezleri bile bireyin öğrenme ortamı haline getirilebilir (European Parliament, 2000).

Yukarıda belirlenmiş stratejilerin yanında Memorandum'da hayat boyu öğrenmenin farklı öğrenme veya eğitim şeklini de kapsadığı belirtilmiş ve bu eğitim biçimleri aşağıdaki şekilde tanımlanmıştır.

Örgün eğitim: Eğitim ve öğretim kurumlarında gerçekleşen ve bireyi belirli yetkinliklere ve diplomaya götüren eğitimdir.

Yaygın eğitim: Sistemin içinde örgün biçimde tanınmayan ancak örgün eğitime paralel olarak da yer alabilen, çeşitli sivil toplum örgütleri veya örgün eğitim kurumlarınca verilen eğitimdir (Öngün, 2006).

Yaygın eğitim içerisinde yer alan hayat boyu öğrenme, öğrenmenin sürekliliği için oldukça önemli bir yere sahip olmakla birlikte, örgün eğitimle karşılaştırıldığında yaygın eğitime de gerekli desteğin sağlanması gerekmektedir (Mahiroğlu, 2005).

2.1.3.2. Hayat Boyu Öğrenmenin Temel Özellikleri

Bir toplumda hayat boyu öğrenme yaklaşımının yerleştirilebilmesi amacıyla eğitim sistemlerinde farklılıklara gidilmesi gerekmektedir. Bunun için de kurumların birbirleriyle iş birliği yapması önemlidir. Bununla birlikte hayat boyu öğrenmeye ait belli başlı bazı özelliklerin bilinmesi ve uygulanması gerekmektedir (Güçlü, 2021).

Bu özellikler arasında:

Bütünlük: Öğrenme yaşam boyu devam eder. Yalnızca okulda değil; evde, işyerinde, sosyal etkinlikler sırasında veya boş vakitlerde öğrenme devam etmektedir.

Entegrasyon: Birey yaşamının herhangi bir yerinden öğrenmeye başlayarak sürdürebilir.

Esneklik: Birey istediği mekanda, istediği zamanda, istediği konuda ve belirlediği yöntem-teknikleri kullanarak öğrenmeyi gerçekleştirebilir.

Uygunluk: Birey için hazırlanan öğrenme programı hayat boyu öğrenmeyle paralellik göstermelidir.

Eğitim: Amaç, bireyin kendi öğrenme sorumluluğunu almasını sağlamaktır. Bu nedenle, bireyin işbirliği içerisinde çalışmasına ve öz değerlendirme yapmasına destek olmak gerekir.

Demokratiklik: Toplumdaki herkes eşit eğitim imkanına sahiptir.

Güdüleme ve imkanlar: Bireyselin yanında sosyal özellikler de dikkate alınmalıdır.

Öğrenme ve yaşam kalitesi: Bireyin sosyal açıdan en yüksek dereceye kadar geliştirmek önemsenmelidir.

Çeşitlilik: Bireyin hem örgün hem de yaygın eğitimi kapsar, sayılabilir (Erdamar, 2020; Göktaş, 2021; Şahan, 2017).

Hayat boyu öğrenmenin; bireyin tüm yaşamı süresince devam ettiği, bireye öğrenmeyi öğrenme anlayışını kazandırmaya çalıştığı, esnek bir yapıya sahip olduğu,

demokratikliği temele aldığı, hem örgün hem de yaygın eğitimi kapsadığı ve bireyin yaşam kalitesini arttırmaya çalıştığını söylemek mümkündür.

2.1.3.3. Hayat Boyu Öğrenme Becerileri

21. yüzyıl bilgi toplumlarında, hayat boyu öğrenmeye yönelik yetkinliklerle donatılmış vatandaşlara gereksinim her geçen gün artmaktadır. Hayat boyu öğrenme becerileri yalnızca okullarda edinilen bilgi ve becerilerle sınırlı kalmaz (Çolakoğlu, 2002). Hayat boyu öğrenme insanlara yaşamlarının her alanında bireysel veya mesleki bakımdan gereksinimleri olan becerileri elde etmelerini sağlamaktadır. Değişen dünyada, teknolojiye uyum, rekabet, insan kaynaklarının doğru yönetimi, örgütlerin yapılarındaki esneklik ve maliyet kontrolü gibi olgular bireylerin hayatlarında önem kazanmaktadır (Erdamar, 2020). Çünkü bireye bilgi, tutum ve devinimsel alanlarda ulaşılmak istenen yeterlik düzeyine göre düzenlemeler yapılması hayat boyu öğrenmenin amaçları arasında yer almaktadır (Diker Coşkun, 2009). Üç ana boyuttan yola çıkılarak belirtilen hayat boyu öğrenme becerileri birçok alt beceriyi de içerisinde barındırmaktadır. Bireyin hayat boyu öğrenme becerilerinin gelişmesi bu alt becerilerin geliştirilmesi ile yakından ilişkilidir. Hayat boyu öğrenme becerilerine yönelik Avrupa Komisyonu'nca sekiz temel yeterlik belirlenmiştir. Bunlar:

Anadilde iletişim becerisi: Bireyin, hem sözlü hem de yazılı şekilde duygu, düşünce ve gerçekleri ana dilinde yorumlayarak ifade edebilmesi, ana dilini sosyal ve kültürel ortamlarda etkin biçimde ve doğru bir şekilde kullanabilmesidir. Ayrıca, anadilde iletişim eğitim-öğretimde, işte, evde veya serbest zamanda uygun bir biçimde etkileşimde bulunmaktır. Bireyin temel dilbilgisi kurallarını ya da dilin özelliklerini bilmesi önemlidir. Bu nedenle anadilde iletişim becerisine sahip bireyler bu dilde duygu ve düşüncelerini iyi ifade ederek söylenenleri de en iyi şekilde yorumlayabilir.

Yabancı dilde iletişim becerileri: Anadilde iletişim için gerekli olan temel yetkinlikler genel olarak ortaktır. Kısaca, anadil için gerekli olan becerilere yabancı dilde iletişim için de sahip olunması gerekir (Adabaş, 2016).

Matematik – Fen ve Teknoloji becerileri: Matematiksel beceriler, problem çözme becerilerini geliştirmek amacıyla matematiksel olarak düşünceyi geliştirme ve bu düşünceyi uygulama yetenekleri olarak tanımlanabilir. Bu yetenekleri kullanırken de

sürecin doğru yönetilebilmesi bilgi kadar önemli görülür. Ayrıca; gelişmeleri anlama, fen bilimlerinin yanında bilişim teknolojilerine yönelik de kuramsal ve yöntemsel açıdan bilgi sahibi olma, bilimsel teori ve uygulamalar ile teknolojinin toplumda oluşturabileceği risklerin de bütün ayrıntılarıyla anlaşılabilmesi fen ve teknoloji becerileri arasında sayılabilir (Erdamar, 2020).

Dijital beceriler: Enformasyon teknolojilerinin yeterli düzeyde bilinerek kullanılması ve gerekli bilgiye ulaşılmasının yanında bu bilgiyi kavrama, uygulama, yeni bilgi ve iletişim haline getirme ve dönüştürmeyi de içinde barındıran yeterliklerdir.

Öğrenmeyi öğrenme: Bireyin kendi öğrenmesini organize etmek için bireyselin yanında grupta da zaman ve bilgiyi etkin kullanması, öğrenmeyi takip edip sürdürme becerisidir.

Sosyal vatandaşlık bilinci: Bireyin, sosyal ve politik kavramlarla ilgili bilgi sahibi olması, sosyal ve siyasal hayata demokratik bir şekilde aktif olarak katılması, işbirliği, atılganlık ve dürüstlük davranışlarını ön plana çıkararak gerekli durumlarda uzlaşma sağlama becerisidir.

Girişimcilik ve inisiyatif becerisi: Gerekli güdülenme ve kararlılıkla düşüncelerini eyleme dönüştürme, risk alma, yaratıcılık ve yenilikle amaçlarına ulaşmak için projeler üretme ve bunları yönetme becerisidir.

Kültürel farkındalık ve anlatım becerisi: Toplumda son dönemlerde yaygınlaşmaya başlayan kültür olarak ifade edilen popüler kültür de dahil olmak üzere kültürel eserlere yönelik bilgi sahibi olmanın yanında, müzik, sahne sanatları, görsel sanatlar, edebiyat yoluyla fikir, duygu, düşünce ve deneyimlerin yaratıcı şekilde ortaya koyulmasını takdir etme becerisidir (European Communities, 2007).

Avrupa Komisyonu'nun belirlediği temel becerilerin yanında ABD'de, ne öğrenmesi gerektiğinin farkında olan ve karar veren, öğrenme sürecini yöneten etkili bir hayat boyu öğrenenin aşağıdaki becerilerinin geliştirilmesi gerektiği belirlenmiştir (SCANS, 1991):

Temel beceriler: okuduğunu anlama, dilbilgisi kurallarına uygun biçimde yazma, mantıksal ve matematiksel işlemler yapabilme, etkin dinleme ve konuşma sayılabilir.

Düşünme becerileri: karar verme, yaratıcı düşünme, problem çözme, sorgulama ve akıl yürütme.

Bireysel özellikler: sorumluluk alma, saygınlık, kendini yönetme ve bütünlük, etkili iletişim.

Bireyin hayat boyu öğrenme becerilerinin gelişmesi için Avrupa Komisyonu tarafından belirlenmiş sekiz ana yeterliğin ve SCANS'ın vurguladığı üç temel beceri başlığının doğrultusunda; bireyin dört temel dil becerisi olan okuma, yazma, dinleme, konuşmanın yanında bağımsız öğrenebilme ve öğrenmeyi planlama, sorgulama, ezberlemenin ötesinde anlama ve gerektiğinde öğrenme stratejisini değiştirme, kritik ve yaratıcı düşünme gibi üst düzey düşünme becerilerine yönelik olumlu tutum geliştirilmesi önem taşımaktadır (Cotton, 1998).

2.1.3.4. Hayat Boyu Öğrenme Becerisine Sahip Bireyin Özellikleri

Hayat boyu öğrenme becerisine sahip birey; karşısına çıkan çeşitli sorunların çözülmesinde gereksinim duyduğu bilgiye ulaşabilen, elde ettiği bilgiyi kendi sorunun çözümüne uygun dizayn edebilen ve kendisini sürekli geliştirmek için yeni bilgiler edinebilme yeteneğine sahiptirler (Polat ve Odabaş, 2008). Başka bir ifade ile; formal ve yaygın eğitim süreçlerine yaşamı boyunca bilinçli bir şekilde katılım gösterebilen, öğrenme ihtiyacının farkında olarak bunu yaşamıyla ilişkilendirebilen, hayatı boyunca öğrenmeye eğilimi olan, motivasyonu yüksek, öğrendiğini uygulayarak değerlendirebilen bireylerin hayat boyu öğrenme becerisine sahip olduklarını söylemek mümkündür (Knapper ve Cropley, 1983). Tough (1967) hayat boyu öğrenme becerisine sahip bireylerin kendi kendini yönetebilen, öğrenmeyi başlatma ve yürütme sorumluluğunu üstlenen, öz yönelimli ve yüksek motivasyonlu olduklarını belirtmektedir. Knowles (1975) ise, hayat boyu öğrenen birey özellikleri içerisinde Tough'un sınıflamasının üstüne öz yönetimli birey olma özelliğini de eklemektedir (Akt., Hart, 2006). Etkili bir hayat boyu öğrenen, öğrenmesi gerekenin ne olduğuna karar verebilen, öğrenme sürecini düzenleyerek yönetebilen, tüm öğrenme olanaklarından yararlanabilen birey olarak da sınıflandırılabilir (Erdamar, 2020). Literatüre bakıldığında, hayatı boyunca öğrenme eğiliminde olan bireyin temel yeterlikleri ve özellikleri içerisinde; sürekli olarak öğrenme arzusu bulunan, kendi öğrenme sorumluluğunu alan, anlayarak okuma ve temel matematiksel becerileri, etkili iletişim becerileri, bilgi teknolojilerini kullanma ile eleştirel düşünme, problem çözme ve yansıtıcı düşünme gibi düşünme becerilerini de etkin

kullanabilme sayılabilir (Cornford, 2002; Diker Coşkun ve Demirel, 2012). Hayat boyu öğrenme çerçevesinde bireyin sahip olması gereken becerilerde bireysel yeterlilikler ön plana çıkmakta ve bu yeterliklere toplumun tüm fertlerinin sahip olması beklenmektedir (Korkmaz, 2019).

Hayat boyu öğrenme becerilerine sahip bireylerin belli başlı özelliklerinin farklı araştırmacılar tarafından listelendiği görülmektedir. Knapper ve Cropley (2000) hayat boyu öğrenen birey özellikleri arasında:

- Bireysel öğrenmelerini planlayabilme,
- Kendi öğrenmelerini ölçebilme,
- Aktif bir öğrenen olma,
- Akademik olsun veya olmasın her ortamda öğrenmeye açık olma,
- Öğretmen, mentör veya akranlarından öğrenme,
- İhtiyaç halinde çeşitli disiplinler arasından bilgi toplayabilme,
- Çeşitli durumlarda uygun öğrenme stratejileri uygulayabilme şeklinde bir sıralama yapmaktadır.

Hayat boyu öğrenme yaklaşımı doğrultusunda bir bireyin sahip olması gereken özellikler aşağıdaki şekilde sıralamak da mümkündür (Epeçan, 2013):

- Otokontrol sahibi olan ve kendi sürecini rahatlıkla yönetebilen,
- Öğrenme sorumluluğunu alan, değişim ve yeniliklere uyum sağlayabilen,
- Yansıtıcı ve eleştirel düşünme gibi üst seviyede düşünme becerilerine sahip, mevcut problemlere çözüm üretebilen,
- Etkili iletişim becerisi ile çevresinden bilgi alarak kendini geliştirmeye istekli olan,
- Bilgi teknolojilerini etkin kullanabilen,
- Becerilerine uygun iş alanlarında istihdam edilerek ekonomiye katkıda bulunabilen bireylerdir.

Cresson ve Dean (2000) ise hayat boyu öğrenen bireyin özelliklerini temelde on iki kavram ile ilişkilendirmişlerdir. Bu kavramlar:

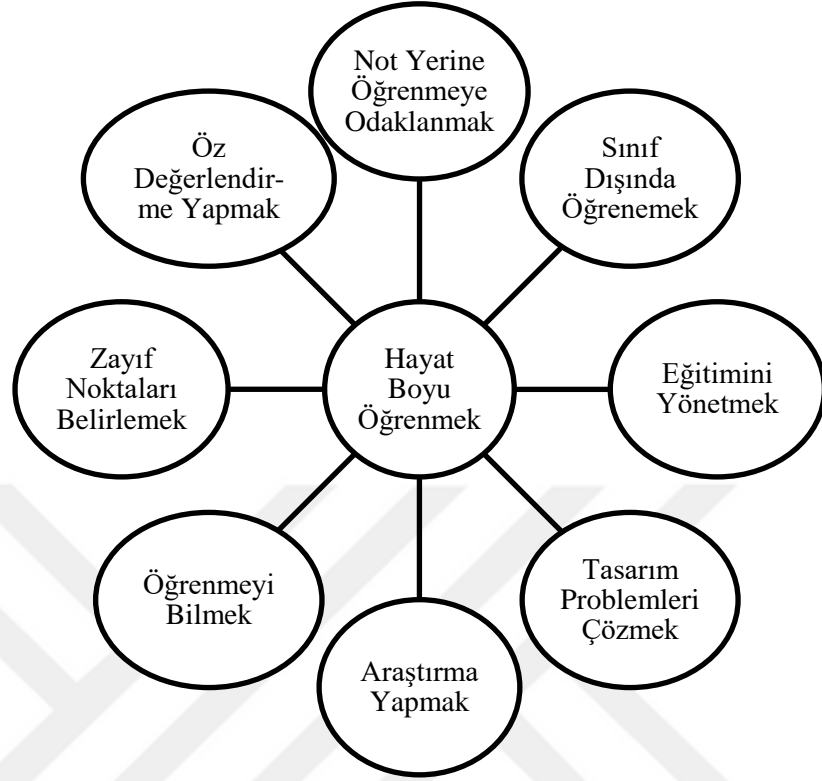
- a) Bütüncül İnsan: öğrenme tecrübeleriyle kendini geliştiren, sosyal, duygusal ya da ruhsal anlamda gerçek yapısıyla insanın bir bütün olmasıdır.

- b) Tüm Yaşam Rollerini: bireyin vatandaş, arkadaş, aile ferdi de kapsayan rolleridir.
- c) Öz Yönlendirmeli Öğrenenler: erişkin eğitiminde görevli kişilerin öz yönlendirmeli olmasına yardımcı olunmalıdır.
- d) Koordinasyonlu Programlama: tüm kurumlar yetişkinlerin kendilerini geliştirmelerine ve öğrenmelerine fırsat vermelidir.
- e) İnfomal eğitim: yetişkin öğrenenlerin yaşam boyu devam eden bir öğrenme gerçekleştirebilmeleri için formal eğitimlerden daha fazla yararlanmaları sağlanmalıdır.
- f) Değişime adaptasyon: öğrenenlerin, öğrenme yaşamları süresinde kendilerindeki değişimi görüp kabul etmelerini sağlamak ve onları desteklemektir.
- g) Yaşlanma: insanların yaşlarıyla birlikte öğrenme yeteneklerinin de gelişebileceği ve ilerleyebileceği düşüncesidir.
- h) Esneklik: öğrenme deneyimlerinin esnek olması ile ilgili kavramdır.
- i) Toplumun büyümesi: yetişkin eğitiminde görevli olan kişilerin/öğretmenlerin toplumun ilerlemesi için önemli bir role sahip olduğudur.
- j) Fırsat eşitliği: öğrenme imkanının toplumun tüm kesimine verilmesi ile ilgili bir kavramdır.
- k) Bireyselleştirilmiş eğitim: öğrenmenin olabildiğince bireysel biçimde öğrenene sunulmasıdır.
- l) Çalışan ve iş yeri uyumu: yetişkin öğrenenlerin meslektaşları ile uyumlu çalışabilmeleri ve huzur ortamının sağlanması kurumun öncelikleri arasında olmalıdır.

Hayat boyu öğrenen bireylerin yukarıdaki özelliklerin oluşturduğu bilişsel, duyuşsal ve psikomotor örüntülere sahip olduğu düşünülerek, bu bireylerin hayat boyu öğrenmeye karşı olumlu tutum geliştirdiklerini söylemek mümkündür. Bununla birlikte kendini geliştirmek isteyen bireylerde, hayat boyu öğrenme tutumunun da sürekli hale geldiği gözlenebilir (Diker Coşkun, 2009).

Bireylerde hayat boyu öğrenme becerisi ile tutumunu geliştirmek kazandırılmak istenen farklı becerilere ve tutumlara bağlı olarak çeşitlilikler göstermektedir. Becerisini ve tutumunu geliştiren bireylerde ayrıca farklı ve özel tutumların ve becerilerin gelişmesini sağlamaktadır. Bireyin hayat boyu öğrenmesini

destekleyen etkinlikler ise Şekil 1'deki gibi sıralanabilir (Parkinson, 1999; Akt. Boynak, 2004):



Şekil 1. Hayat Boyu Öğrenme Etkinlikleri

Kaynak: Boynak, F. (2004). Bilgisayar destekli devre tasarım dersi uygulaması. *The Turkish Online Journal of Educational Technology- TOJET*,3(1),61-66.

Şekil 1. incelendiğinde; bireyin, hayat boyu öğrenme becerilerine okul dışındaki ortamlarda da devam etmesi, eksik olduğu alanlardaki becerilerini geliştirmek için kendi planlamasını yaparak eğitimi yönetmesi ve en son da öz değerlendirme yapması gerekmektedir. Şekil 1 doğrultusunda, hayat boyu öğrenen bireyin özellikleri ve kendini geliştirmesi için yapması gereken etkinliklerle 21. yüzyıl bireylerinden beklenen beceri ve etkinliklerle birçok açıdan benzerlik gösterdiğini söylemek mümkündür (Korkmaz, 2019).

2.1.3.5. Hayat Boyu Öğrenmeyi Etkileyen Faktörler

Hayat boyu öğrenen özellikleri psikolojik, pedagojik, sosyal ve ekonomik yönleriyle birçok araştırmacı tarafından incelenmiştir. Hayat boyu öğrenen birey incelendiğinde özellikle bilişsel ve duyuşsal açıdan, motivasyon, sebat, öğrenmeyi

düzenleme ve öğrenmeyi merak etme gibi faktörlerden de etkilendiği görülmektedir (Diker Coşkun, 2019).

2.1.3.5.1. Hayat Boyu Öğrenme ve Motivasyon

Motivasyon, psikolojik bir kavram olduğu için alanyazında çeşitli bakış açılarından ele alınmış ve kavrama yönelik çeşitli tanımlamalar yapılmıştır (Karakaya ve Ay, 2007).

Eren (2015) harekete geçme ve güdü anlamına gelen kavramını, üç özelliği içinde barındıracak şekilde tanımlamıştır. Harekete geçirici, hareketi sürdürücü ve olumlu yöne itici olan bu özellikler doğrultusunda motive kavramı için; bireyi, belirli bir yönde sürekli biçimde harekete geçirmek amacıyla gösterilen gayretin tümü, şeklinde bir tanım yapılabilir.

Literatürdeki yaygın tanımlamalara göre ise, motivasyon yani güdüleme, bireyi bir hedef doğrultusunda harekete geçiren, çalışmaya yönlendiren ve bireyde çalışma isteği uyandıran, kişinin içindeki güç veya kaynaktır (Robins ve Judge, 2013). Sabuncuoğlu ve Tüz'e (2008) göre, motivasyon, bireyi belirli bir eylemde bulunmaya iten veya belirlediği yolu diğerler yollara tercih etmeye yönlendiren itici kuvvet; Receptoğlu (2013) bireyin içinden gelen bir arzu ve bir şeyi yapma isteği; Öztürk ve Dündar (2003), davranışın amaca yönelik yapılmasını sağlayan veya bir hedef doğrultusunda bireyi harekete geçiren güç; Maehr ve Meyer (1997), özellikle bir amaca yönelik davranışların kalitesini belirleyen, bireyi harekete yönelten ayrıca yönlendiren ve devamlılığını sağlayan kuramsal yapı; Hoy ve Miskel (2010), bireyi davranışta bulunmak için eyleme geçiren, yönelten, yönlendiren ve son olarak aynı eylemin sürekliliğini sağlayan içsel durum olarak ifade edilmektedir.

Tanımlamalardan yola çıkarak motivasyonun, kişileri belli davranışları yapmaya iten veya zorlayan ve kişileri harekete geçiren içsel erkler olduğu ve çevresel erklerin de çoğunlukla içsel erkleri harekete geçirdiği; hedefe yönelimi sağladığı ve belli bir hedefe yönelik davranışı belirttiği; son olarak ise, bireyin içindeki erkleri ve dürtüleri yoğunlaştıran böylece bireysel davranışın yönünün pekişmesini sağlayan erkler olarak tanımlanabilir (Aydın, 2011).

Motivasyon hayat boyu öğrenmenin de önemli parçalarından birisidir. Öğrenenin veya bireyin öğrenme sürecine etkin katılımını sağlamak ve bunu sürdürebilmek için önemli bir rol oynamaktadır. Yapılan çalışmalar doğrultusunda

öğrenmenin motivasyondan bağımsız olarak düşünölemeyeceği kanısına varılmıştır (Pintrich vd., 1993). Özellikle yetişkin bireylerin öğrenme amaçlarının farklı olmasına rağmen, öğrenme amaçlarına yönelik çeşitli motivasyon kaynaklarını kullandıkları görölmektedir. Houle (1961), yetişkin öğrenenlerle yaptığı görüşmeler sonucunda, yetişkin öğrenenlerde hedefe yönelik, faaliyete yönelik ve öğrenmeye yönelik olmak üzere üç çeşit motivasyon yönelimi olduğunu belirlemiştir. Bunlar:

Hedefe yönelik öğrenen: öğrenme etkinliklerine daha önceden net bir biçimde belirledikleri amaçları doğrultusunda katılan, yaşamlarının belirli döneminde ihtiyaçları doğrultusunda, kendilerini geliştirmek için kurslara veya gezilere katılarak, kitap okuyarak ya da bir gruba üye olarak öğrenme eğiliminde olan bireylerdir. Bu ihtiyaçlar arasında mesleki ilerleme ve yasal zorunlulukları yerine getirmek amacıyla gidilen kurslar, bireysel, toplumsal veya dinsel bir amaçla katılım sağlanan etkinlikler sayılabilir.

Faaliyete yönelik öğrenen: etkinliğin içeriğinden ziyade o etkinlik sayesinde oluşacak öğrenme ortamını anlamlı bulup etkinliğe de bu sebeple katılan bireylerdir. Birey için önemli olan toplumsal ilişkilerdir. Başka bir ifade ile, katıldıkları etkinlikle yeni tanışacakları insanlarla kuracakları insan ilişkileri, oluşturacakları yeni dostluklar etkinlik yönelimli bireyler için oldukça önemlidir. Böylece günlük yaşamlarının sıkıntılarından biraz olsun uzaklaşarak hem mesleki hem de bireysel olarak toplumsallaşmak için öğrenme etkinliklerine katılırlar.

Öğrenmeye yönelik öğrenen: yalnızca öğrenme amacıyla bilgiye ulaşmaya çalışan, devamlı bir öğrenme ortamı içerisinde bulunan ve bu durumu kendileri için bir yaşam biçimi olarak kabul eden, gerçek bir hayat boyu öğrenen bireylerdir. Okumayı çok sevmelerinin yanında izlediklerini ve dinlediklerini genellikle eğitim amaçlı programlardan seçerler. Öğrenme yönelimli bireyler, eğitimsel hazırlık, güçlü bir bilme isteği doğrultusunda eğitsel etkinliklere katılırlar (Tezcan ve Duman, 2014).

Yukarıdaki açıklamalar ve sınıflamalar doğrultusunda, bireylerin hayat boyu öğrenmede etkin olmalarının, motivasyon seviyelerinin yüksek olmasına ve ihtiyaçlarına yönelik öğrenme ortamlarına katılmalarına bağlı olarak değiştiği söylenebilir (Diker Coşkun, 2009).

2.1.3.5.2. Hayat Boyu Öğrenme ve Sebat

Bireyin öğrenmeye motive olmasının yanında bu motivasyonunu baştaki kararlılığı ile devam ettirmesi de gerekmektedir. Bu doğrultuda hayat boyu öğrenme eğilimine sahip bir bireyin özellikleri arasında sebatkar olması da sayılabilir. TDK'ya (2022) göre, verilen sözden veya karark ve sonuna kadar işi devam ettirmek olarak tanımlanan sebat kavramı Senemoğlu'na (2001) göre ise, kişinin öğrenmeye dönük kendine olan içsel inancı ile bu inancını gerçekleştirmek adına ortaya koyacağı istikrarlı tutumudur. Senemoğlu sebat kavramını bireyin öz yeterliği ile ilişkilendirmektedir. Bandura'ya (1977) göre, öz yeterlik; bireyin herhangi bir etkinliğe katılımını belirlemenin yanında vazgeçmesine sebep olacak engeller karşısında da o etkinliğe devam etme kapasitesidir. Dolayısı ile öze dönük yeterlik algısı yüksek olan öğrenen öğrenme etkinliklerine katılmaya diğer bireylere oranla daha fazla gayret göstermekte ve kendini geliştirmek adına doğru deyimler yaşamaktadır. Bu açıdan bakıldığında, öğrenen bireyin sebat özellikleri arasında, öğrenme faaliyetinde her türlü engel, umutsuzluk veya çelişkili durum karşısında hedefe ulaşmak için gerekli iradi davranışları göstermek yer almaktadır. Birey öğrenme sürecinde sebat özelliği sayesinde, öğrenme durumuna yönelik öz yeterlik algısıyla ulaşmak istediği amacı arasında, kendince düzenlemeler yapabilecek iradeyi gösterebilir (Derrick, 2003).

Alan yazında sebat kavramıyla ilgili çalışmalara ve kuramlara rastlanmaktadır. Carroll tarafından ortaya atılan "Okulda Öğrenme Kuramı"nda, her öğrenciye ihtiyaç duyduğu ek sürenin ve imkanların sağlamasıyla gerekli öğrenme düzeyine ulaşacağı savunulmaktadır. Kuram beş ana ögeyi içermektedir. Bu öğelerden birisi de sebatır. Sebat öğrenme içinde aktif olarak geçirilen zamanı içermektedir (Senemoğlu, 1987). Sebat ile ilgili yapılan bir başka araştırma McGivney'in, yetişkin öğrenenlerin (20 yaş ve üstü), eğitim programlarına devam etmeleri durumları ile öğrenmeyi tamamlamaya ilişkin sebat düzeylerini nelerin etkilediğine yönelik yaptığı çalışmadır. Araştırma sonucunda, motivasyon, aile/ eş desteği, ekonomik destek, öğrenen hazırbulunuşluğu kurs içeriği vb. faktörlerin öğrenmeye yönelik sebat düzeyiyle ilişkili olduğu görülmüştür (McGivney, 2004).

Hayat boyu öğrenen bireyin öğrenme sürecini devam ettirmesinde motivasyonun yanında sebat göstermesinin de önemli olduğu; ayrıca motivasyonun

sürdürülmesi için de bireyin öğrenmede gösterdiği sebatın değeri unutulmamalıdır (Diker Coşkun ve Demirel, 2012).

2.1.3.5.3. Hayat Boyu Öğrenme ve Meraklılık

Düşünen, soran, sorgulayan ve tartışan bir canlı olan insan aynı zamanda birçok şeyi de merak eder ve bu merakını gidermeye çalışır. Doğuştan mı ya da sonradan mı kazanılıp kazanılmadığı konusunda hala net bir karar varılmayan merak olgusu için Piaget (1952), bilginin arttırılması için bir ihtiyaç; Hebb (1955), canlının bilişsel süreçlere yönelik meyili; Bruner (1966), türlerin hayatta kalabilmesi adına önem arz eden bir zorunluluk ve Maslow (1970) da bireyin psikolojik açıdan kendini geliştirmesine etki eden bir faktör olarak tanımlamaktadır (Demirel ve Diker Coşkun, 2009; Reio, 1997). Litman ve Spielberger (2010) merakı, geniş anlamda yeni bilgiler edinme arzusunun yanında bu yeni bilgileri keşfedici davranışları motive eden yeni duyuşsal deneyimler olarak açıklamaktadır. TDK'ya (2022) göre ise merak, insanın herhangi bir durumu anlamak ya da öğrenmek amacıyla içinde yaşadığı istek duygusu olarak tanımlanmaktadır.

Meraklılık kavramıyla ilgili önemli çalışmalar 1960'lı yıllarda başlamış, 1970 ve 1980'lerde hız kazanmıştır. Yapılan çalışmalar sonucunda meraklılığın algısal ve bilgisel olarak ikiye ayrıldığı belirlenmiştir. Algısal meraklılık; canlının bir bilgiyi edinmek için kendini düzenlemesi iken, bilgisel meraklılık, canlının bilgiyi araştırması ve etmesi sonucu rahatlaması olarak ifade edilen motivasyonel bir durum olarak tanımlanmıştır. Algısal meraklılık hayvanlarda ve insanlarda ortak özellik olarak karşımıza çıkarken, bilgisel meraklılık öğrenme ve hafıza özellikleri barındırması sebebiyle insanlarda daha çok bulunduğu savunulmuştur. Maw ve Maw (1968) yaptıkları çalışmalarında meraklılık özelliğine sahip bireyin özelliklerini aşağıdaki şekilde sıralamışlardır:

- Çevrelerinde meydana gelen, yeni, değişik ve gizemli uygulamalara olumlu tepki vererek bunu ustaca kullanırlar.
- Çevreleri ve kendileriyle ilgili daha çok şey öğrenme isteğinde olurlar.
- Yeni olanı deneyimlemek isterler.
- İlgilerini çeken herhangi bir konuyu ısrarla araştırır incelerler (Demirel ve Diker Coşkun, 2009; Fulcher, 2004; Köymen, 2002).

Her bireyin meraklılık dürtüsü aynı seviyede değildir. Kimi bireylerde daha fazlayken kimilerinde daha azdır. Hayat boyu öğrenen bireyler kendi hedefleri doğrultusunda bağımsız öğrenen, ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda bilgiyi arayan ve edindiği bilgi ile beceriyi ilişkilendiren kişiler olsalar da meraklılığın öğrenme ortamında etkili kılınabilmesi için kullanılacak stratejiler de bulunmaktadır. Bunlar:

Şüpheli stratejisi: bireyin dikkatini sonuçları kesin olmayan hipotezler veya sorunlar üzerinde yoğunlaştırmaktır.

Tahmin etme ve dönüt alma stratejisi: bireye yeni öğreneceği konu ile ilgili ön test veya etkinlik vererek, ön bilgilerini harekete geçirmelerini ve konuyla ilgili farklı sorulara cevaplar vermelerini sağlamaktır.

Bilme hisleriyle oynama stratejisi: bireyin konuyla ilgili dikkate değer, var olan, bilgilerini harekete geçirmek amacıyla sorular sormaktır.

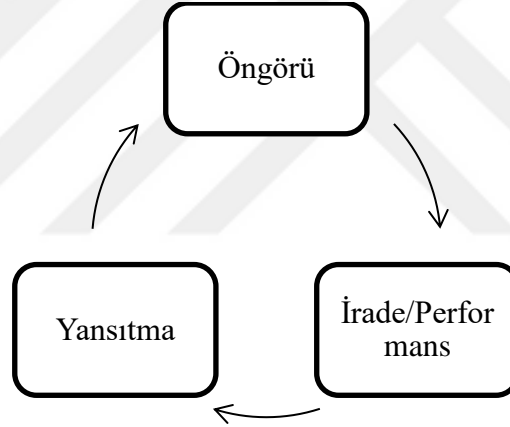
Tartışma stratejisi: bireyin bir konuyla ilgili farklı görüşleri dikkate almasını sağlayacak zıt fikirlerin tartışıldığı bir ortam oluşturmaktır (Brophy, 2004).

2.1.3.5.4. Hayat Boyu Öğrenmeyi Düzenleme

Hayat boyu öğrenen bireylerin bir diğer özelliği olan öğrenmeyi düzenleme; bireyin düşünce ve davranışlarıyla elde ettiği bilgi ve becerileri kontrol edebilmesidir. Öğrenenin, öğrenme sürecini düzenlemesi ve yönlendirmesi için öz yönelimli ve öz düzenlemeli öğrenme adı verilen 2 kavram kullanılmaktadır. Öz yönelimli öğrenme; formal eğitime katılan yetişkin öğrenenler için, öz düzenlemeli öğrenme de, örgün eğitime katılan öğrencilerin öğrenme şeklini açıklamaktadır (Zimmerman, 1996; Akt., Smith, 2001). Kısaca kişinin kendi davranışlarını yönlendirmesi öz düzenleme olarak tanımlanabilir (Senemoğlu, 2019). Birey, düzenleme süreciyle öğrenme hedefleri arasında stratejik ilişkiler kurarak hedeflerine ulaşmaya çalışmaktadırlar (Zimmerman, 1990). Bu nedenle birey zamanı planlama ve yönetme, öğrenmede dikkatini yoğunlaştırma, bilgiyi stratejik biçimde organize etme, kodlama ve hatırlama, sosyal çevreyi etkin kullanma gibi faaliyetlerde bulunmaktadır (Schunk, 1995).

Öz yeterlik, motivasyon ve hedefler öz düzenlemeyi etkileyen faktörler arasında sayılmaktadır. Öz yeterliği düşük olmayan öğrenenin verilen görevi veya ulaşılmak istenen hedefi tamamlamaya yönelik sebat gösterdikleri görülmektedir (Cobb, 2003). Bunun yanında, motivasyon düzeyi yüksek olan öğrenenlerin daha başarılı olmasıyla birlikte konulan hedefin yakın geleceğe yönelik olması da motivasyonu arttırmaktadır (Bandura, 1977). Ayrıca yapılan çalışmalar, bireyin öz düzenlemeli öğrenmesinin bilişsel, motivasyonel ve sosyal faktörlerin izlenip, düzeltildiği ve bunların da bir hedef doğrultusunda belirli stratejiler kullanılarak iyi bir planlama ve yönetim becerisi ile gerçekleştirildiğini göstermektedir (Puustinen ve Pulkkinen, 2001; Muis, 2007).

Zimmerman 'a (1990) göre öz düzenlemeli öğrenme bir döngüye sahiptir içerisinde öngörü, irade/performans ve yansıtma olmak üzere üç aşama barındırmaktadır.



Şekil 2. Öz Düzenleme Aşamaları

Kaynak: Bembenutty, H., and Zimmerman, B. J. (2003). The Relation of Motivational Beliefs and Self-Regulatory Processes to Homework Completion and Academic Achievement, 1-24.

Şekil 2.'deki modele göre, öngörü aşaması, eyleme geçmek için bir nevi hazırlık aşamasıdır. Bu aşama, bir hedef doğrultusunda stratejik planlama, öz yeterlik inançları ve içsel ilgileri içermektedir. İrade veya performans aşaması içerisinde, eyleme geçme, eylem süresince dikkati odaklama, öz öğretim ve kendini izlemeyi barındırmaktadır. Yansıtma aşaması ise, bireyin kendi çabasına yönelik tepkilerini ve öz değerlendirmeyi içermektedir (Bembenutty ve Zimmerman, 2003).

Öz düzenlemeli öğrenme arzu ve becerileri içerisinde barındırmaktadır. Bu nedenle öz düzenlemeli bir öğrenen nasıl öğrendiğini bilir, kendini motive edebilir, üstünlük ve sınırlılıklarının farkında olarak öğrenme sürecini kontrol edebilir. Bu noktada öğrenenin öz yeterlik algısı büyük önem taşımaktadır. Bireyin algıladığı öz yeterlik algısı ile gerçek yeterliği uyumluysa bireyin öz düzenlemesi yüksek ve davranışları tutarlı olacaktır. Bireyin algıladığı öz yeterlik gerçek öz yeterliğinden düşükse birey tembelliğe yönelirken; algıladığı öz yeterlik gerçek yeterliğinden çok üstse birey kapasitesinin üzerinde olan işleri yapmaya çalışır ve işleri başarısızlıkla sonuçlanırsa da bu durumda bireyde kızgınlık, hayal kırıklığı ve her şeyden vazgeçme eğilimi görülebilir (Senemoğlu, 2001; Montalvo ve Tomez, 2004).

Öz düzenleme becerisine sahip bireyin özellikleri arasında:

- Öğrenmek ve ilerlemek için kendine hedefler seçerler. Üzerinde düşündükleri seçenekler arasından farklı kararlar alabilecek özerkliğe sahiptirler. Zamanı etkili kullanmak için planlama yaparlar. Görevlerini tamamlama bilincine sahiptirler.
- Yapacakları çalışmalarının zorluk seviyesini ilgi ve güçlerine göre belirlerler. Basit başarılarından ziyade kendi yeteneklerini ortaya çıkarmalarına fırsat tanıyan hedefleri seçmeyi tercih ederler.
- Öğrenmelerini kontrol altında tutarak planlama, gerektiğinde yardım arama, çalışmalarını gözden geçirme ve düzeltme ile performans değerlendirmeyi en iyi şekilde yapmaya çalışırlar.
- Diğer öğrenenlerle iş birliği içerisinde çalışarak, onlara hem stratejik hem de motivasyon desteği sağlarlar.
- Öğrendikleri bilgileri beyinlerinde kodlamak ve yapılandırmak için ezbere dayalı değil anlamaya yönelik öğrenmeyi tercih ederler.
- Süreç içerisindeki öğrenme yolculukları ve bu yolculuktaki çabaları onlar için ödül niteliğindedir.
- Öğrenmek için çaba ve becerinin yanında özel strateji geliştirmeleri ve öğrenme devamlılığı sağlamak başarı için önem faktörleridir (Canca, 2005).

2.1.3.6. Türkiye’de Hayat Boyu Öğrenmenin Tarihsel Süreci

Hayat boyu öğrenmenin tarihsel süreç içerisinde gelişimi incelendiğinde, her ne kadar ismi daha sonra Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü olacak olsa da Cumhuriyet’in ilanından sonra geniş kitlelere hızlı şekilde ulaşabilmek ve ülkenin en ücra yerlerine eğitim hizmeti sunabilmek adına 1926 yılında Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) İlköğretim Genel Müdürlüğü Talim Terbiye Dairesi’ne bağlı olarak Hal Terbiyesi Şubesi kurulmuştur. 1960’ta yaygın eğitim hizmetlerini ülke genelinde yaygınlaştırmak ve farklı birimlerde dağılmış olan çeşitli halk eğitim faaliyetlerini yönetsel anlamda tek elde merkezde birleştirmek için Milli Eğitim Bakanlığı çatısı altında genel müdürlük olarak Halk Eğitimi Genel Müdürlüğü adıyla kurulmuştur. 1977’ye gelindiğinde ismi Yaygın Eğitim Genel Müdürlüğü, 1978 yılında görev tanımları Milli Eğitim Temel Kanunu çerçevesinde tekrar tanımlanmış, tüm görevleri Çıraklık Eğitim Genel Müdürlüğü’ne devredilmiştir. 1983’te yayımlanan KHK ile Çıraklık ve Yaygın Eğitim Genel Müdürlüğü ismiyle tekrar kurulurken; 2011 yılında yetişkinlere verilen eğitimleri tek elde toplamak için Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü olarak görevi devralmıştır (HBOGM, 2021).

Yıllar içerisinde kurumsallaşma çalışmaları devam etmesine rağmen Türkiye’de 2000’li yıllarda hız kazanmaya başlamıştır. Bunun sebeplerinden birisi de 2000 yılının Mart ayında Türkiye’nin de dahil olduğu 31 ülkenin katılımıyla Portekiz imzalanan Lizbon Stratejisi’dir. Lizbon Strateji’si ile Türkiye, hem eğitim hem de yetiştirme birliğine katılmıştır. Yaşam Boyu Öğrenme Kararı’nda (2002) da yerini alarak Türkiye’de hayat boyu öğrenme bakımından kurumsallaşma açısından temel alt yapının oluşturulması için çalışmalar arttırılmıştır (Kaya, 2014). Dokuzuncu Kalkınma Planı’nda hayat boyu öğrenme sistemsal bir temele oturtulmaya çalışılarak Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi (2009-2013) hazırlanmıştır. Böylece hayat boyu öğrenmede, beşikten mezara kadar eğitim anlayışı temele alınarak, okul öncesinden yetişkin eğitimine kadar bireyin hayatı boyunca gerçekleştireceği bütün eğitim ve öğretimi kapsadığı belirtilmiştir (HBOGM, 2022). 10. Kalkınma Planı çerçevesinde Ulusal Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi ve Eylem Planı (2014-2018) hazırlanarak hayat boyu öğrenmenin daha verimli olmasına yönelik çalışmalar yapılmıştır. Bu doğrultuda hayat boyu öğrenme ile ilgili öncelikler:

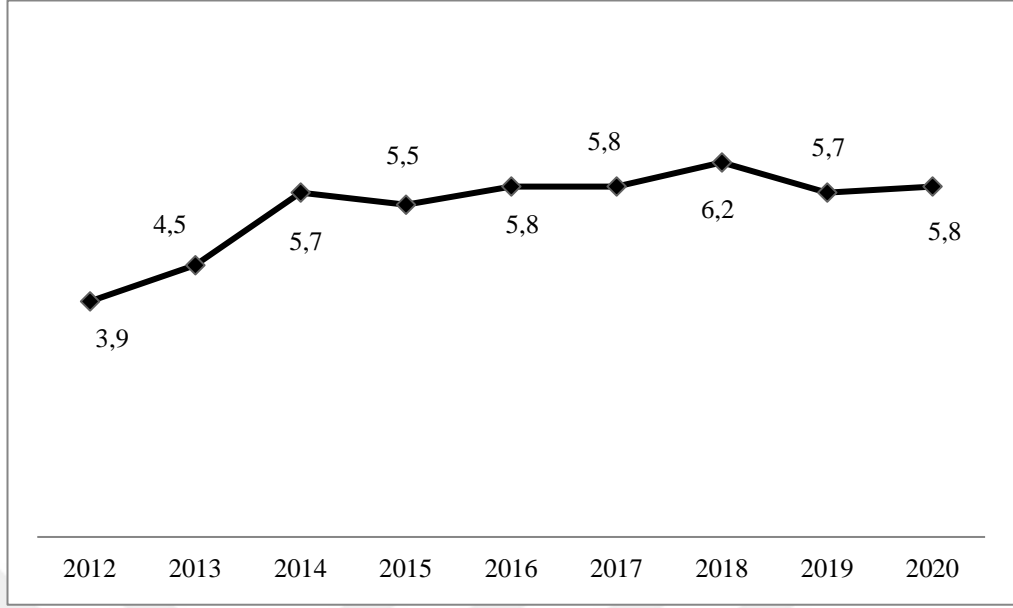
- Toplumsal açıdan hayat boyu öğrenmeye yönelik farkındalığın ve hayat boyu öğrenme kültürünün oluşturulması,

- Bireylere yönelik öğrenme imkanlarının artırılması,
- Bireylerin hayat boyu öğrenme olanaklarına erişimlerinin artırılması,
- Hayat boyu danışmanlık ve rehberlik hizmetlerinin iyileştirilmesi ve geliştirilmesi,
- Önceki öğrenme sisteminin tanınmasının sağlanması,
- Hayatı süresince öğrenen olan birey için izleme ve değerlendirme sisteminin iyileştirilerek geliştirilmesi, şeklinde belirlenmiştir (MEB, 2014).

Onbirinci Kalkınma Planı ile hayat boyu öğrenmeyle ilgili yine çeşitli önerilerde bulunulmuştur. Bu doğrultuda tüm bireylerin nitelikli bir eğitimin yanında kapsayıcı bir eğitime de sahip olmaları gerektiği belirtilmiştir. Ayrıca bireyin hayat boyu öğrenme olanaklarına erişiminin sağlanarak sorun çözme becerileri gelişmiş, sorumluluk sahibi, özgüveni yüksek, hem girişimcilik hem de yenilikçilik nitelikleri oldukça gelişmiş, demokratik ve ulusal kültürü içselleştirmiş, iletişimi güçlü, sanatsal ve estetik açıdan kendini geliştirmiş, teknolojiyi etkin kullanabilen, üretken bireyler yetiştirmek hedefler arasında yer almıştır. Bu doğrultuda özellikle hızla gelişen teknoloji sonucunda değişen gereksinimler sebebiyle bireylerin sahip olduğu yeteneklerin kesintisiz şekilde geliştirilmesini amaçlayan bu anlayıştan her kesimden insanın yararlanabilmesi amacıyla, hayat boyu öğrenme imkanlarına ulaşımın kolaylaştırılması gerekmektedir. Bu sebeple hayat boyu öğrenmeye yönelik geliştirilen programlarının çeşitliliğinin ve niteliğinin artırılması, kazanımların belgelendirilmesi, bu belgelerin kurumlar arasında paylaşılması için hayat boyu öğrenme izleme sisteminin oluşturulması gerektiğine karar verilmiştir. (Strateji ve Bütçe Başkanlığı, 2019).

Avrupa Birliği Resmi İstatistik Birimi (EUROSTAT) her yıl yaptığı anket ile 25-64 yaş arasındaki bireylerin yer aldığı hayat boyu öğrenmeye katılım oranlarını hesaplamaktadır. Türkiye'nin 2007 yılında dahil olduğu bu sürecin çalışmalarını, ülkemizde her yıl TÜİK gerçekleştirmektedir. Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü ile TÜİK arasında yapılan görüşmelerle her yıl bireylere düzenlenen anket daha kapsayıcı hale getirilmektedir. Tablo 1'de, Türkiye'de 25-65 yaş aralığındaki bireylerin 2012 ile 2020 yılları arasında hayat boyu öğrenmeye katılım oranları verilmiştir.

Tablo 1. Hayat Boyu Öğrenmeye Katılım Oranları (2012-2020)



Kaynak: Veriler 22.08.2022 tarihinde <http://ec.europa.eu/eurostat> adresinden elde edilmiştir.

Tablo incelendiğinde, 2012’de Türkiye’de hayat boyu öğrenmeye yönelik katılım oranı %3,9 iken 2020 yılına kadar belirli artış göstererek %5,8 olarak gerçekleşmiştir. Türkiye çalışmaya katıldığı 2007 yılından 2020 yılına kadar %222,22 oranında artış göstermiştir (HBOGM, 2021).

Türkiye’de bireylerin hayat boyu öğrenme etkinliklerine katılımlarını sağlamak için Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü bünyesinde ulusal düzeyde farklı, programlar, projeler, araştırma geliştirme çalışmaları, tanıtım çalışmaları, sosyal ve kültürel etkinlikler gibi birçok faaliyet yürütülmektedir. Bunların dışında Avrupa Birliği ile ortak yürüttüğü programlar da bulunmaktadır (Diker Coşkun, 2009). Bu programlardan bazıları aşağıda kısaca açıklanmaktadır:

Comenius Programı: Okul öncesi, ilköğretim, ortaöğretim ve eğitim fakültelerindeki öğrencilerinden oluşan hedef kitleye, Avrupa ülkeleriyle işbirliği yapılarak eğitim kalitesinin artırılmasını ve kültürel diyalogla dil öğreniminin teşvikini sağlamayı amaçlayan programdır.

Erasmus Programı: Bireylerin ve okulların Avrupalı üniversiteler ile ortak çalışmasını teşvik ederek, projeler üretmelerini ve hayata geçirmelerini, kısa süreli de olsa personel değişimi yapabilmeleri için ekonomik destek sağlamaktır. Yükseköğretim kurumlarının iş çevreleri ile ilişkilerini ve işbirliğini artırarak iş dünyasında istihdam edilecek öğrencilerin bu becerilerini geliştirmek

amaçlanmaktadır. Erasmus + programı ile yetişkin eğitiminin kalitesini arttırmak ve üye ülkelerdeki kuruluşlarla işbirliğinin arttırılmasına çalışılmaktadır.

Leonardo da Vinci Programı: Ülkelerin mesleki eğitime yönelik politikalarını desteklemek ya da geliştirmek için AB'ye üye veya aday ülkelerle yürütülen programdır. Ülkelerarası işbirliğinin geliştirilmesiyle mesleki eğitim uygulamalarının kalitesini arttırmak ve mesleki eğitimdeki yeniliklere yönelik etkinliklere katılım teşvik edilmektedir.

Grundtvig Programı: Yetişkin eğitimi odaklı olan bu program, bilginin sürekli gelişmesi ile bireylerde ortaya çıkan bilgi eksikliklerini tamamlamak ve yetişkin bireylere hayatları süresince bilgi ve beceri bakımından kendilerini ve niteliklerini geliştirme imkanı sunmaktadır. Böylece bir taraftan çevreye uyumlu bireyler yaratılırken bir taraftan da ekonomik açıdan verimli bireylerin topluma kazandırılması amaçlanmaktadır.

Jean Monnet Programı: Öğrenme ve öğretimi, düşünsel faaliyetleri, sorgulamayı ve araştırmayı teşvik ederek, Avrupa bakış açısına sahip bireyler yetiştirmeyi amaçlayan merkezi bir programdır. Üniversitelerdeki Jean Monnet Kürsüleri ve Avrupa bakış açısına sahip farklı eğitim programlarının tasarlanması bu programın kapsamında bulunmaktadır (Demirkan, 2021; Ulusal Ajans, 2022) .

2.1.4. Öğretim Programına Bağlılık

Birey, içinde yaşadığı toplumun değer ve davranışlarını kazanarak kültürlenmekte ve değişimini sürdürmektedir. Günümüzde kültürel değerlerin artması ve çeşitlenmesiyle birlikte bireylere ortak değerler kazandırma yani kültürlenme toplumsal bir araç olarak devreye girmektedir. Bireye planlı, kontrollü çevre ve ortamlarda önceden belirlenmiş davranışları kazandırma olan kasıtlı kültürlenme sürecinde ise, eğitim araç olarak kullanılmaktadır. Bu doğrultuda eğitimi, bireyde yaşantıları yoluyla kasıtlı ve istendik davranış değişikliği meydana getirme süreci olarak tanımlamak mümkündür (Ertürk, 1975; Akt. Demirel, 2017; Görgeç, 2019). Başka bir ifade ile eğitim, geçerli öğrenmelerin oluşturulmasıyla gerçekleşmektedir. Eğitim, kasıtlı olarak okullarda (formal eğitim) veya bireyin çevresinden gelişigüzel öğrendiği biçimde (informal eğitim) gerçekleşse de sadece istendik nitelikte olan davranış değişikliklerini yani geçerli öğrenmeleri

kapsamaktadır. Bu nedenle eğitim, istendik öğrenmelerin oluşturulması süreci olarak ifade edilebilir (Senemoğlu, 2018). Sönmez ve Alacapınar'a (2015) göre eğitim, açık bir sistemdir ve girdi, işlem, çıktı, dönüt olmak üzere 4 basamaktan oluşmaktadır. Ayrıca en az bir hedefi gerçekleştirmek için örgütlenip uygulamaya konarak her uygulama sonucunda yeniden düzenlenen bir örüntü olarak betimlenmektedir.

Eğitimin hedeflerine ulaşmak amacıyla öğrencilere yapılacak her türlü öğrenmeleri sağlamaya yönelik etkinlikler eğitim programıyla düzenlenmektedir (Akınoğlu, 2015). Başka bir ifade ile, bireye istendik davranışı kazandırmak amacıyla okullarda, halk eğitim merkezlerinde veya çeşitli kurumlarda gerçekleştirilen eğitim faaliyetleri, önceden tasarlanan programlar eliyle yürütülmektedir. Bu nedenle bütün eğitim kurumları önceden hazırladıkları yazılı ve resmi eğitim programlarını, bireylerin eğitiminde işe koşturmaktadırlar. Latince koşu yolu anlamına gelen eğitim programı, çocuklara ve gençlere hayatları süresince bilmeleri gereken bilgileri ve belirli seviyede yapmaları gereken becerileri kazandırmak hatta deneyimlerini artırarak mükemmelleştirmek olarak tanımlanmaktadır (Bobbit, 2017). Başka bir tanıma göre ise, bireye okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneğidir (Demirel, 2017).

Varış (1988) eğitim programı kavramını, Öğrenciler ve yetişkin bireylere için milli eğitimin ve eğitim kurumunun hedeflerine yönelik etkinlikler olarak tanımlarken; öğretim programını ise, eğitim programında yer alan ve belirli bir kategoriden oluşan, uygulama ağırlıklı olacak biçimde eğitim programının hedefleri çerçevesinde planlanmış program şeklinde ifade etmektedir. Öğretim programı kapsam bakımından eğitim programının içerisinde yer almakta, öğrenciye kazandırılmak istenen ve hem okulda hem de okul dışındaki öğrenmeleri içeren bir dersin yönelik öğrenme ve öğretme süreçleriyle ilgili tüm etkinlikleri içeren bir programdır (Demirel, 2017; Gültekin, 2017).

Programı, bir işin niçin yapılacağını, içeriğinde hangi konuların bulunacağını; ayrıca programın kimlerle, nerede, nasıl ve ne zaman yapılacağını uygulayıcıya gösteren önceden hazırlanmış bir çizelge olarak tanımlayan Uşun (2016) programın dört ögesi olan hedef, içerik, eğitim durumları ve sınav durumlarına dikkat çekmiştir. Gözütok (2003) ise, programı, eğitim felsefesi

doğrultusunda belirlenen amaçlar ile amaçları gerçekleştirmek için düzenlenen içerik, belirlenen yöntem, araç-gereçler ile amaçlara ulaşılma düzeyini gösteren ölçütlerin bütünü olarak ifade etmektedir.

Öğretim programı, bireyin hayatında ihtiyaç duyabileceği bilgi ve becerileri temele alarak, bu bilgi ve becerileri belirli sürelerde öğrencilere kazandırmayı hedeflemektedir. Program içeriğinin doğru belirlenmesi, önceden belirlenen temel beceri ihtiyaçlarının güçlü olmasına bağlı olmakla beraber hedef beceriler güçlü olsa da süreç içerisinde ortaya çıkan gelişmeler, günlük hayatta farklılaşan ihtiyaçlar doğrultusunda programda belirlenmiş temel becerilerde değişiklik yapılması gerekebilir (Güzel ve Karadağ, 2013). Bununla beraber resmi kurumlar tarafından hazırlanan öğretim programının uygulanması süreci de önemlidir. Tasarlanan program ile uygulamaya konulan program arasındaki uyumsuzluğa dikkat edilmeli ve programın uygulaması sürecinde tasarlama aşamasında düşünülmeyen çeşitli durumların ortaya çıkabileceği unutulmamalıdır (Marsh ve Willis, 2007). Bu sebeple, programa bağlılık ile programın uygulanabilirliği birbiriyle ilişkili kavramlar olarak düşünülmektedir. Bu doğrultuda öğretim programına bağlılık, öğretmenlerin programı, geliştiricilerin amaçladığı biçimde uygulama dereceleri olarak tanımlanabilir (Pence vd., 2008).

Öğretim programına bağlılık ile ilgili olarak literatürdeki diğer tanımlar incelendiğinde, Mihalic'e (2004) göre, program tasarımıyla karşılaştırıldığında programın daha iyi nasıl uygulanacağını belirlenmesi iken; Dane ve Scheider' e (1998) göre, programların planlandığı şekil doğrultusunda hangi düzeyde uygulandığı olarak tanımlanmaktadır. Aynı doğrultuda, Mowbray vd. (2003) programa bağlılığı bir sorun veya müdahale ile karşılaşıldığında geliştirilen program modeline ne ölçüde bağlı kalındığı; Dhillon vd.(2015), bir programın planlandığı şekilde ne derecede uygulandığı; Yaşaroğlu ve Manav (2015) ise; programın tasarı biçiminde hazırlandığı haliyle uygulandığı hali arasındaki uyumu olarak tanımlamaktadır. Öğretim programına bağlılık kavramı tasarlanan programın öğretmenlerce tasarlandığı biçimine bağlı kalınarak sınıflarda uygulanması şeklinde tanımlanabilir. Tasarlanan programla uygulanan program sonunda elde edilen ürünün incelenmesi, aralarındaki benzerlik ve farklılığın belirlenmesi, ayrıca sürece yönelik de bilgi vermesi ve programın etkililiğine yönelik değerlendirmenin doğru yapılabilmesi için öğretim programına bağlılığın incelenmesi gerekmektedir (Bümen

vd., 2014). Programın gerçekleşmesinin zayıf olması programa bağlılığı zorlaştırmaktadır. Bunun yanında tasarlanan program doğrultusunda istenilen ürüne veya sonuca programa bağlılık yüksek olsa dahi ulaşılamıyorsa programın yeniden tasarlanması gerektiği söylenebilir (Dusenbury vd., 2003).

2.1.4.1. Öğretim Programına Bağlılığın Önemi

Öğretim programına bağlılık kavramı, programın uygulanması aşamasında tasarlanan haline sadık kalınarak uygulanıp uygulanmadığını göstermektedir. Uygulamada bir program tasarısına bağlı kalılabiliyorsa bu durum programın uygulanabilir olduğunu; ancak aslına sadık kalınarak uygulanamıyorsa tasarlanan programda bazı sorunların olduğunu ortaya koymaktadır (Dusenbury vd., 2003). Bu sebeple program geliştirme uzmanları tasarlanan programın uygulama aşamasından sonra değerlendirmeler yaparak programın etkililiği ve verimliliği hakkında bir sonuca varmaya çalışmaktadır. Bunu yaparken de tasarlanan programın uygulanması sonunda elde edilen ürünler göz önüne alınmaktadır. Sadece ürün odaklı değil aynı zamanda süreç içerisinde program uygulayıcılarından kaynaklı bazı farklılıklar da ortaya çıkmaktadır. Programın uygulanış şeklinin ve sürecin de incelenmesi programın etkililiği hakkında karara varmada önemli faktörlerdir (Bümen vd., 2014). Program uygulayıcılarının, tasarlanan programların felsefesini, amacını, hedeflerini, programın uygulanması sürecinde kullanılacak yöntem ve teknikleri ile değerlendirme çalışmalarındaki bilgi birikimleri programa bağlılıklarını etkileyebilmektedir. Bu nedenle uygulayıcıların programı uygulama yaklaşımları belirlenmeden tasarlanan programı sadece ürün bazlı değerlendirmek programın etkililiğinin belirlenmesinde yeterli olmamaktadır. (Fullan ve Pompert, 1977). Fullan ve Pompert'e paralel olarak Dussenbury ve arkadaşları (2003) da tasarlanan programa bağlı kalınmadığında uygulayıcıdan kaynaklanan problemlerin programın başarısızlığı olarak görülebileceğini; hatta aslında programın yapısından kaynaklanan başarısızlıkların da uygulamada programa bağlı kalınmadığı için değerlendirmede göz önüne alınamayacağını belirtmektedir. Cantrell, Almasi, Cartel ve Rintamaa (2013) da beklenen sonuçların elde edilemediği bir program için, ya uygulayıcı tarafından programa sadık kalınmadığı ya da programın tasarlandığı şekliyle verimli ve etkili olmadığını dile getirmektedir. Ayrıca, Vartuli ve Rohs (2009) tasarlanan öğretim programına bağlılığın güvencesinin verilemediği durumlarda her sınıfta

farklı bir uygulama olacağından programın tasarlandığı şekliyle uygulandığının sadece varsayım olarak kalacağını öne sürmektedir. Sonuç olarak, öğretim programına bağlılığın hem uygulamanın başarısı hem tasarımı programın değerlendirilmesi için önemli olduğunu söylemek mümkündür.

2.1.4.2. Öğretim Programına Bağlılığa Etki Eden Faktörler

Alanyazın incelendiğinde öğretim programına etki eden faktörleri farklı araştırmacıların çeşitli boyutlarda ele alındığı görülmektedir. Fullan ve Pompert (1977) de programlardaki hedeflerin, yenilik ve değişimlerin uygulayıcılar tarafından anlaşılmasının ve uygulayıcıların bu konudaki yeterlilik ve istekliliklerinin önemli olduğunu belirtmiştir. Ayrıca; okullarda programın uygulanması için gerekli alt yapının bulunması ve örgütsel anlamda da yenilenmiş programların uygulanması için elverişli ortamın bulunmasının programa bağlılığı etkileyen etkenler olduğuna vurgu yapılmıştır. Fullan (2007) öğretim programına bağlılığı etkileyen faktörleri daha sonra üç başlık altında toplamıştır.



Değişimin Özellikleri: Programlarda katılımcı ihtiyaçlarının dikkate alınarak, hedeflerin ve amaçların açıkça belirtildiği, basit ve uygulanabilir biçimde gerçekleştirilen yenilikler programa bağlılığı etkileyen önemli faktörlerdir. Böylece programlar daha kolay yürütülebilmektedir.

Bölgesel veya Kurumsal Faktörler: Bir bölge veya kurumda değişim süreci başlatıldığında, kurumun içinde bulunduğu sosyal yapı, kurum yöneticileri ve öğretmenlerin özellikleri programa bağlılığı etkileyen faktörlerdir.

Dışsal Faktörler: Kamu kurum ve kuruluşları arasında yer alan üniversiteler ve Bakanlık ile bazı toplumsal kuruluşlar programa bağlılığı etkileyen faktörler içerisinde yer almaktadır. Bu etkenler de devlet politikasıyla, bürokrasiyle veya bilimsel çalışmalarla programlardaki değişimlere yön verebilmektedirler.

Dusenbury ve arkadaşları (2003) ise, programa bağlılığı etkileyen faktörleri dört ana başlık altında toplamıştır. Bunlar;

Öğretmen
Özellikleri

Program
Özellikleri

Öğretmen
Eğitimi

Kurum
Özellikleri

Öğretmen Özellikleri: Öğretmenlerin birbirinden farklı özellikleri sahip olmaları programları benimseyip benimsememeleri üzerinde önemli bir etkidir. Öğretmenlerin yeniliğe açık olup olmamaları, yenilenmiş öğretim programına karşı olumlu veya olumsuz tutuma sahip olmaları programa bağlılıklarını etkilemektedir.

Program Özellikleri: Programın karmaşık veya basit olması programa bağlılığı etkileyen önemli bir etkidir. Karmaşık programda birçok beceri veya kişinin sürece dahil edilmesi gerekirken; açık ve sade bir program etkili bir şekilde uygulanabilir. Programın yeterli ve etkili olup olmadığına dair inançla programın uygulanıp uygulanmaması, programı destekleyen kurumların bilinmesi ve program yönetiminin kolaylığı da bağlılığa etki eden faktörler arasında yer almaktadır.

Öğretmen Eğitimi: Yenilenen programın başarılı biçimde uygulanması için en önemli faktördür. Bu sebeple yenilenen programlar ile ilgili olarak öğretmenlere hizmet öncesi veya hizmet içi eğitimler verilmesi gerektiği söylenebilir (Bümen vd., 2014).

Kurum Özellikleri: Tasarlanan programın kurum içerisinde uygulanıp uygulanmaması kurumun yeniliklere ve değişime açıklığı ile yakından ilişkilidir. Ayrıca öğretmen özyeterlilikleri, okul kültürü, kurum personelinin iletişim becerileri, yöneticilerin etkili liderlik özellikleri ile personele sağladıkları olanaklar, personelin morali vb. programın uygulanması için gerekli olan kurumsal hazırbulunuşluğu ve öğretim programına kurumsal açıdan bağlılığı belirleyen etkenler arasında yer almaktadır (Dusenbery vd., 2003).

Hasson (2010) sağlık alanındaki uygulamalara bağlılığı etkileyen etmenleri; Carroll vd. (2007) ise yaptıkları çalışmalarında öğretim programına bağlılığı etkileyen faktörleri dört başlık altında ele almaktadır.

Uygulamanın
Karmaşıklığı

Kolaylaştırıcı
Stratejiler

Uygulamanın
Kalitesi

Katılımcı
Tepkileri

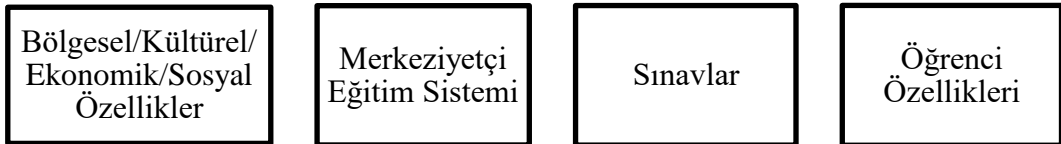
Uygulamanın Karmaşıklığı: Bir uygulama basit veya karmaşık, detaylı ya da belirsiz olarak tanımlanabilir. Detaylı ve basit tanımlanan uygulamalar, belirsiz ve karmaşık olarak tanımlanan uygulamalara oranla daha fazla bağlılıkla uygulanma olanağına sahip olduğu söylenebilir.

Kolaylaştırıcı Stratejiler: Yönergeler, uygulama kılavuzları, eğitimler, gözlem ve uygulamanın gerçekleşmesi sürecindeki geribildirimleri kapsamaktadır. Stratejilerin uygulamayı iyi ya da kötü etkileyip etkilemediği net biçimde ortaya konulmasa da süreçte dikkate alınması gerektiği söylenebilir.

Uygulamanın Kalitesi: Programın tasarlandığı şekliyle başarılı olması adına uygun biçimde gerçekleştirilmesi gerekmektedir. İçeriği kötü sunulan programın ne derece gerçekleştirilebildiğini anlamak güçleşebilir.

Katılımcı Tepkileri: Programı kendisiyle ilişkili görmeyen uygulayıcı, programa bağlılık göstermez ve uygulamaya katılmak istemez. Bu durum da düşük bağlılık sebebiyle programın başarısızlığa uğramasına neden olabilir.

Bümen vd. (2014) yaptıkları alan yazın çalışması sonucunda Türkiye’de de etkili olan öğretim programına bağlılığı etki eden faktörleri; programın özellikleri öğretmenlerin özellikleri, kurumsal özellikler ve öğretmenlerin eğitimi olarak diğer araştırmacılar gibi listelemenin yanında aşağıdaki ekstra dört faktörün de programa etki edeceğini ileri sürmektedirler.



Bölgesel/Kültürel/Ekonomik/Sosyal Özellikler: okulun yer aldığı sosyal, kültürel ve ekonomik özellikler programa bağlılığı önemli bir şekilde etkilemektedir. Öğrenciler arasındaki sosyo-ekonomik farklılıklar, öğrenciler arasında gruplaşmalara neden olarak öğretim sürecini de olumsuz etkilemektedir (Balkar, 2008). Bölgesel sebeplerden dolayı okullardaki alt yapı farklılıkları, bölgelere göre yaşanan farklı sorunlar (terör, anadil farklılığı vb) da öğretim programına bağlılığı etkilemektedir.

Merkeziyetçi Eğitim Sistemi: Merkezi sistemle hazırlanan programlar, programa bağlılığı pozitif yönde etkilemesine karşın; bireysel, toplumsal, ekonomik, bölgesel

ve okullar arasındaki altyapı farklılıkları sebebiyle programa bağlılığı olumsuz da etkileyebilmektedir.

Sınavlar: Öğrencilerin geleceğini etkileyen sınavlar sebebiyle müzik, beden eğitimi, gibi bazı derslerin önemsenmezken, sınavlarda sorulan ders ve konuların daha derinlemesine incelendiği; ayrıca programda yer alan öğrenen merkezli anlayış doğrultusunda hazırlanmış etkinliklerin uygulanamadığı söylenebilir. Bu durumlar programa bağlılığı önemli ölçüde etkilemektedir.

Öğrenci Özellikleri: Öğrenen özellikleri ve öğrencilerin akademik anlamdaki başarıları uygulama aşamasında programa erki etmektedir (Bümen vd., 2014). Öğrencilerin sınav odaklı çalışmaları, ezberleyerek öğrenmeyi tercih etmeleri ve sınıfta pasif kalmayı tercih etmeleri öğretmenlerin program uygulamalarını ve programa bağlılıklarını etkileyen faktörler arasında yer almaktadır (Yaşar ve Sözbilir, 2012). Bununla birlikte, öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin fazla olduğu sınıflarda program uygulaması sırasında bazı konularda değişimlere gidildiği ya da konuların işlenemediği de görülmektedir (Öztürk, 2012).

2.1.4.3. Öğretim Programına Bağlılığın Ölçülmesi

Alan yazın çalışmalarında programa bağlılığın ölçülmesinde kullanılabilecek standartlaştırılmış yöntem veya boyutlara yönelik fikir birliği bulunmamakla birlikte uygulamanın ölçülmesi için kritik öneme sahip unsurların belirlenmesi doğrultusunda bir eğilim olduğu görülmektedir (Dhillon vd., 2015). Nicel veya nitel yöntemlerle yapılan çalışmalarda, nitel yöntemler arasında uzman puanlamaları, doküman inceleme, gözlem ve görüşmelere yer verilirken; nicel yöntemler olarak anketler kullanılmıştır (Mowbray vd., 2003).

Literatür incelendiğinde araştırmacılar, öğretim programına bağlılığın ölçülmesinde beş boyut üzerinde durmaktadır (Bümen vd., 2014; Dane ve Schneider, 1998; O'Donnell, 2008;). Bunlar;

Uyma Boyutu (Adherence): Tasarlanan programda yer alan öğelerin, etkinliklerin, materyallerin, araç - gereçlerin programın uygulanma süreci içerisinde etkin şekilde uygulanması ilgili olan boyuttur.

Süre Boyutu (Exposure): Program uygulamalarının ne kadar sıklıkta veya sürede gerçekleştiği ile ilgili olan boyuttur. Uygulanan programın oturum sayısı, oturum uzunluğu veya programda yer alan tekniklerin uygulanma sıklığı olarak da ifade edilebilir.

Uygulamanın Kalitesi Boyutu (Quality of Delivery): Program uygulayıcılarının niteliksel yönleri (uygulayıcının istekli olması gibi) ifade etmesinin yanında programda bulunan yöntem ve tekniklerin uygulanma biçimini de kapsayan boyuttur.

Katılımcı Tepkileri Boyutu (Participant Responsiveness): Program uygulayıcılarının programın etkinliklerine ve içeriğine katılma, programla ilgilenme düzeylerini ve yeniliğe bakış açılarını içeren boyuttur.

Program Farklılıkları Boyutu (Program Differentiation): Yeni öğretim programını eski öğretim programından ayıran, eski programda olmayan ancak yeni programda yer alan bilgi, beceri, teknik, modül ve ölçme- değerlendirme yaklaşımlarını içeren boyuttur.

Öğretim programına bağlılığın ölçülmesinde her boyutun ele alınmasına özen gösterilmesi gerekmektedir (Dane ve Schneider, 1998). Ancak bu boyutların tek bir yöntemle ölçülemeyeceği de belirtilmektedir. Bu nedenle bu boyutlar iki gruba ayrılmıştır. Uyma ve süre boyutları programa yapısal açıdan bağlılık arasında yer aldığı, uygulama kalitesi ve program farklılıklarının sürece yönelik bağlılık içerisinde bulunduğu, katılımcı tepkilerinin ise her iki grupta da bulunduğu ifade edilmektedir (Mowbray vd., 2003). Öğretim programına bağlılığın ölçülüp belirlenmesinde bütün boyutların kullanılıp kullanılmayacağı açısından tam olarak netlik bulunmamakla birlikte yapılan çalışmaların doğru şekilde açıklanabilmesi için farklı metotların ve kaynakların kullanılması uygun bir yol olarak görülmektedir (Johns vd., 2006).

2.1.4.4.Öğretim Programına Bağlılık ile Eğitim Felsefesi Arasındaki İlişki

Resmi kurumlar tarafından hazırlanarak uygulanmak amacıyla okullara gönderilen formal programlar ile öğretmenler tarafından sınıflarda uygulanan programların aynı olmadığı bilinmektedir. Öğretmenler sınıflarda uygulama sürecinde programlarla ilgili değişiklikler ve düzenlemeler yapabilmektedir. Alan

yazına bakıldığında yapılan birçok araştırma sonucunda, öğretim programlarının sınıflarda değişikliğe uğradığı sonucuna ulaşılmaktadır (Bümen ve Yazıcılar, 2020). Dusenbery ve arkadaşlarının (2003) yaptıkları çalışmalar doğrultusunda, öğretim programına bağlılığı etkileyen faktörlerden birisi de öğretmen özellikleridir.

Her öğretmenin farkında olsun veya olmasın, eğitim ile ilgili benimsedikleri veya sahip oldukları inanışları ve felsefi eğilimleri bulunmaktadır. Felsefi eğilimleri de doğal olarak eğitime bakış açılarını, öğrencilere verdikleri eğitimin niteliğini etkilemektedir (Yılmaz vd., 2011; Doğanay ve Sarı, 2003).

Bandura'nın (1977) birey tarafından benimsenen inançların davranışlar üzerinde bireyin yaşantısından daha çok etkili olduğu düşüncesinden hareketle, öğretim programının uygulayıcısı olan öğretmenlerin temele aldıkları inanç ve felsefelerinin programın tasarlandığı gibi uygulanmasında önemli bir etken olduğu söylenebilir. Çünkü tasarlanan program ile uygulanan program arasındaki uyum programın etkinliğinin belirlenmesinde ve programın başarıya ulaşip ulaşmadığının değerlendirilmesinde önemli bir unsurdur. Öğretmenler uygulamalarında tasarlanan programı dikkate almıyorlarsa gerçekleştirilen program doğrultusunda elde edilen olumlu veya olumsuz bulgularda tasarlanan programın etkisinden söz etmek mümkün değildir. Bu nedenle, eğitim sistemi kapsamında eğitim ve öğretim uygulamalarına denk gelen programa bağlılıkta öğretmenlerin özellikleri en önemli belirleyicilerden birisi olarak karşımıza çıkmaktadır (Bümen vd., 2014).

Sonuç olarak, öğretmenlerin temele aldıkları eğitim felsefesi ile uyumlu olan öğretim programlarının öğretmenler tarafından benimsedikleri, daha iyi bilgi sahibi oldukları ve sınıflarda daha etkili uygulandıkları varsayıldığında, öğretmenlerce benimsenen eğitim felsefesi doğrultusunda hazırlanmayan öğretim programlarının da sınıflarda etkili bir biçimde uygulanamayacağı söylenebilir.

2.1.4.5. Öğretim Programına Bağlılık ile Hayat Boyu Öğrenme Arasındaki İlişki

İnsanların yaşamları boyunca yeni bilgi ve beceri öğrenebilmeleri, yeniliklere ayak uydurabilmeleri için sadece hayat boyu öğrenme becerilerine ve yeterliklerine sahip olmaları gerekmektedir. Bu gerçekliğin sağlanabilmesi için en önemli görevlerden birisi de öğretmenlere düşmektedir. Çünkü bireylerin hayat boyu

öğrenme becerilerini kazanabilmeleri için öncelikle bu beceriye sahip öğretmenler tarafından yetiştirilmeleri gerekmektedir (Erten ve Kuzu, 2016).

Öğretmenlerin mesleki bakımdan kendilerini geliştirmeleri gerektiği tartışılan bir durum (Clarke and Ericson, 2006) olmakla birlikte, öğretmenlerin hayat boyu öğrenen bireyler oldukları ve üniversite eğitimlerinden sonra da devam eden mesleki gelişimlerinin birbiriyle bağlantılı olduğu unutulmamalıdır (Evin Gencel, 2013).

Dusenbery ve arkadaşlarına (2003) göre öğretim programına bağlılığa etki eden faktörler arasında öğretmenlerin özellikleri ve öğretmenlerin eğitimi yer almaktadır. Öğretmenlerin programı benimseyip benimsememeleri, yeniliklere açık olup olmamaları hatta değişime direnç göstermeleri, yenilenmiş öğretim programına karşı olumlu veya olumsuz tutum geliştirmelerine neden olmaktadır. Bu durum da resmi kurumlarca tasarlanan programın öğretmenler tarafından sınıfta uygulanmasını etkilemektedir. Ayrıca; öğretmenlerin yenilenen öğretim programını istenildiği biçimde sınıfta uygulayabilmesi için, öğretmenlere hizmet öncesinde ve hizmet içinde eğitimler verilmesi de oldukça önemlidir (Bümen vd., 2014). Çünkü tasarlanan programın başarıyla değerlendirilmesi ancak öğretmenlerin uygulama sürecinde tasarlanan programa bağlı kalmaları ile gerçekleşmektedir.

Öğretmenlerin öğretim programına bağlılık bağlamında, yeni programlara uyum sağlamak amacıyla meslek içerisinde aldıkları eğitimler ile gelişime açık olarak birer öğrenen olmaları hayat boyu öğrenme eğilimleri kapsamında değerlendirilebilir. Değişime ve yeniliklere açık, yeni bilgiler öğrenmeye yönelik motivasyonu yüksek öğretmenlerin öğretim programına bağlılıklarının da yüksek olabileceği varsayılabilir. Bu sebeple hayat boyu öğrenme ile öğretim programına bağlılık arasında ilişkinin bulunduğunu söylemek mümkündür.

2.2. İlgili Araştırmalar

Çalışmanın bu bölümünde, eğitim felsefesi eğilimi, hayat boyu öğrenme eğilimi ve öğretim programına bağlılığa yönelik hem yurt içinde hem de yurt dışında yapılan araştırmalar bulunmaktadır.

2.2.1. Eğitim Felsefesi İle İlgili Araştırmalar

Bu bölümde, eğitim felsefesi ile ilgili doğrudan veya dolaylı ilişkisi olduğu düşünülen çalışmalara yönelik bulgular tarih sıralamasına dikkat edilerek aşağıda sunulmuştur.

2.2.1.1. Eğitim Felsefesi İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

İlköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin eğitim felsefesine yönelik algılarını ve görüşlerini inceleyen Doğanay ve Sarı (2003), öğretmenlerin eğitim felsefesine yönelik algılarının cinsiyet ve branş değişkenine göre değişmediği, en çok sahip oldukları felsefi eğilimin ilerlemecilik iken; geleneksel anlayışın ise en az sahip oldukları felsefi eğilimin olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Öğretmen adaylarının eğitim felsefesine yönelik görüşlerinin öğrenim gördükleri bölümler açısından farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemeyi amaçlayan Ekiz (2007), üniversite 4. sınıfta öğrenim gören 314 adaya kendi geliştirdiği ve 40 ilkeyi içeren bir anket uygulamıştır. Verilerin analizi sonucunda, tüm programlardaki öğretmen adaylarının eğitim felsefesi hakkındaki görüşlerinin programlara göre esasicilik (özcülük) akımı hariç farklılık gösterdiği saptanmıştır.

Öğretmen adaylarının temele aldıkları eğitim felsefesine yönelik bir diğer araştırma da Duman ve Ulubey'e (2008) aittir. Üniversitelerin farklı programlarında öğrenim gören son sınıf öğretmen adaylarının teknoloji ve internet kullanımlarının benimsedikleri felsefe açısından değişip değişmediğini inceleyen çalışan araştırmacılar, teknoloji kullanımıyla eğitim felsefesi arasında anlamlı bir ilişkiye ulaşamazken; öğrencilerin en çok ilerlemeci eğitim felsefesini benimsediklerini belirtmişlerdir.

İlköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin eğitim inançlarını belirlemek amacıyla Altinkurt ve arkadaşları (2012), Kütahya ilinde görevli 379 öğretmene tarama türünde araştırma yapmışlardır. Araştırmacı, öğretmenlerin eğitim inançlarının branş ve mesleki kıdem açısından anlamlı biçimde farklılaştığı sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca öğretmenlerin en fazla varoluşçuluk en az ise esasicilik yönünde eğitim inançlarının olduğunu ileri sürmüştür.

Öğretmenlerin hem eğitim inançları hem de mesleki değerleri arasındaki ilişkiyi inceleyen bir çalışma da Tunca vd. (2015) tarafından yapılmıştır. Afyon ilinde görev yapan farklı branşlardan 253 öğretmene araştırmacının da geliştirdiği iki farklı ölçek uygulanmıştır. Uygulama sonucunda, öğretmenlerin eğitim inançları boyutlarında en yüksek katılımı varoluşçuluk, en az katılımı ise esasicilik boyutunda gösterdiği görülmüştür. Ayrıca öğretmenlerin eğitim inançları düzeylerinin öğrenim seviyesi ve okulun sosyoekonomik düzeyi bakımından farklılaştığı belirlenmiştir. Öğretmenlerin eğitim inançları ile mesleki değerleri arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Öğretmen adaylarının eğitim felsefesine yönelik eğilimlerini araştıran Aytaç (2020), çeşitli sınıf düzeyinde ve branşta öğrenim göre 1621 öğrenciye, kendi geliştirdiği ölçek de dahil olmak üzere üç farklı ölçekle tarama araştırması yapmıştır. Araştırmacı, cinsiyete göre anlamlı fark bularak, kadın öğretmen adayların çağdaş felsefeye yönelik eğilimlerinin olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca çeşitli değişkenler bakımından da yine eğitim felsefesine yönelik eğilimlerin farklılaştığı sonucuna ulaşmıştır.

Öğretmenlerin farklı değişkenler açısından eğitim felsefesi eğilimlerini incelemeyi amaçlayan Demir ve Aktı Aslan (2021) ise, farklı branşlardan 265 öğretmen ile çalışmışlardır. Araştırmacılar, öğretmenlerin en yüksek varoluşçuluk en düşük ise esasicilik eğitim felsefesini benimsediklerini belirlemişlerdir. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin daha varoluşçu bir eğilim gösterdiğini, erkek öğretmenlerin daha esasici bir yaklaşıma sahip olduklarını ve eğitim fakültesinden mezun öğretmenlerin daha yeniden kurmacı temelinde felsefi bir eğilimlerinin bulunduğunu belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin eğitim felsefesi inançları ve değerler eğitimi tutumlarını farklı değişkenler açısından incelemeyi aralarında ilişki olup olmadığını bulmayı amaçlayan Ayaz (2022), Diyarbakır ilinde ilköğretim kademesinde görev yapan farklı branşlardan 370 öğretmenle çalışma yapmıştır. Araştırmacı, öğretmenlerin en az esasicilik en çok ise varoluşçuluk eğitim felsefesine yönelik bir eğilime sahip olduklarını ortaya çıkarmıştır. Ayrıca öğretmenlerin eğitim felsefesi inançlarıyla değerler eğitime yönelik tutumlarının arasında pozitif yönde ilişki olduğunu belirtmiştir.

2.2.1.2. Eğitim Felsefesi İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Cetinic (2005) Hırvatistan'da görev yapan öğretmenlerin eğitim felsefesi eğilimlerini belirlemeyi amaçladığı çalışmasında ilkokul, ortaokul, lise ve meslek yüksekokulları olmak üzere toplam 90 okulda görev yapan 1624 öğretmenin katılımıyla veriler elde etmiştir. Araştırma sonucu doğrultusunda; cinsiyet, mesleki kıdem, bulunulan eğitim kademesi gibi değişkenlerin öğretmenlerin eğitim felsefesi eğilimlerini etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca araştırmaya katılan öğretmenlerin en az esasicilik ve varoluşçuluk; en fazla ise ilerlemecilik eğitim felsefesine yönelik eğilime sahip olduğu ortaya çıkmıştır.

İlkokulda görev yapan öğretmenlerin eğitim inançlarını belirlemek amacıyla Sang vd. (2009), Çin'de farklı bölgelerde görev yapan 820 ilkokul öğretmeni üzerinde çalışmalar yapmıştır. Araştırma sonucunda, cinsiyet, okulun bulunduğu çevre ve konu değişkenlerinin öğretmenlerin eğitim inançları üzerinde etkili olduğu, şehir merkezinde yaşayan öğretmenlerin kırsal kesimde görev yapan öğretmenlere oranla daha yapılandırmacı bir anlayışa sahip oldukları görülmüştür.

Öğretmenlerin eğitim inançları ile sınıf içi uygulamaları arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlayan Mansour (2013) ise, Mısır'da dört farklı okulda görev yapan dört fen bilgisi öğretmeninden veriler toplamıştır. Topladığı veriler doğrultusunda, geleneksel anlayışa sahip öğretmenlerin sınıf içi uygulamaları arasında tutarlılıkların olduğunu, çağdaş felsefi anlayışa sahip öğretmenlerin ise inançları ile sınıftaki uygulamaları arasında bir takım çelişkilerin bulunduğunu tespit etmiştir.

Letonya'da görev yapan matematik öğretmenlerinin benimsedikleri eğitim inançları ile sınıftaki uygulamalar arasındaki ilişkiyi inceleyen Sapkova (2013) çalışma sonucunda; öğretmenlerin yapılandırmacı anlayışa sahip olduklarını belirtmelerine rağmen sınıf içi uygulamalarda daha geleneksel bir anlayışla davrandıkları görülmüştür. Ayrıca, öğretmen görüşlerinin çeşitli demografik ve bölgesel özellikler bakımından da anlamlı biçimde farklılık gösterdiği belirlenmiştir.

Öğretmen adaylarının eğitim felsefesi eğilimlerini belirlemeye yönelik çalışma yapan Tupas ve Pendon (2016), West Visayas State University'de öğrenim göre 67 öğrencinin katılımıyla veriler elde etmiştir. Araştırma sonucunda, öğrencilerin daha çok varoluşçuluk ve ilerlemecilik eğitim felsefesine eğilimlerinin olduğu görülmüştür.

2.2.2. Hayat Boyu Öğrenme İle İlgili Araştırmalar

Bu bölümde, hayat boyu öğrenme ile ilgili doğrudan veya dolaylı ilişkisi olduğu düşünülen hem yurt içinde hem de yurt dışında yapılan çalışmalara yönelik bulgular tarih sıralamasına dikkat edilerek aşağıda sunulmuştur.

2.2.2.1. Hayat Boyu Öğrenme İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Üniversite öğrencilerinin hayat boyu öğrenmeye yönelik eğilimlerini farklı değişkenler bakımından incelemeyi amaçlayan Diker Coşkun (2009), 2 farklı üniversitede 1. ve 4. sınıfta öğrenim gören öğrencilere kendi geliştirdiği ölçeği uygulamıştır. Araştırmacı, öğrencilerin cinsiyet, sınıf seviyesi ve üniversite bakımından hayat boyu öğrenmeye yönelik eğilimlerinin anlamlı biçimde değiştiği sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca üniversite öğrencilerinin hayat boyu öğrenmeye yönelik eğilimlerinin de seviye olarak düşük olduğunu belirtmiştir.

Türkiye’de hayat boyu öğrenmenin gelişimini ve hayat boyu öğrenmeye yönelik temel yeterlikleri belirlemek amacıyla Tortop (2010), Avrupa Birliği, Milli Eğitim Bakanlığı, ilgili kurum ve kuruluşlara ait hayat boyu öğrenmeyle ilgili raporlar, belgeler ve çalışmalar incelenerek doküman analizi yapılmıştır. Yaptığı analiz sonucunda; hayat boyu öğrenmenin bireyin yaşam kalitesini arttırdığı, bu nedenle bireylere fırsat eşitliği sağlanması gerektiğini belirtmiştir. Bununla birlikte Türkiye’de istihdam ile hayat boyu öğrenmeyi ilişkilendirmiştir. Ayrıca; eğitim programlarının hayat boyu öğrenme çerçevesinde geliştirilmesi gerektiğini, öğretmenlerin süreçte kilit rol oynadığını vurgulamıştır.

Öğretmen adaylarının hayat boyu öğrenmeye yönelik algılarını belirlemeye yönelik Gencel (2013) Çanakkale Üniversitesi’nde farklı branşlarda öğrenim gören 551 öğrenci ile çalışmalar yapmıştır. Araştırmacı, öğretmen adaylarının kendilerini yabancı dil ve sosyal vatandaşlık alanlarında kendilerinin yetersiz; anadilde iletişim bakımından ise yeterli gördüğü sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca öğrencilerin hayat boyu öğrenme eğilimlerinin branş ve cinsiyet açısından değiştiği görülmüştür.

Öğretmenlerin hayat boyu öğrenme yeterliklerini farklı değişkenler bağlamında inceleyen Şahin ve Arcagök (2014), Çanakkale il merkezinde ilköğretim kademesinde görev yapan 206 öğretmene yönelik bir tarama araştırması yapmıştır. Araştırmacılar, farklı branşlarda, öğrenim seviyesinde ve farklı kıdeme sahip

öğretmenler arasında hayat boyu öğrenme yeterliği bakımından cinsiyet açısından anlamlı farka ulaşamazken, mesleki kıdem, branş ve öğrenim durumu değişkenleri açısından anlamlı sonuçlar elde etmişlerdir.

İlköğretim kademesinde görev yapan farklı branştaki öğretmenlerin hem yenilikçilik düzeylerini hem de hayat boyu öğrenmeye yönelik eğilimlerini araştıran Kılıç (2015) araştırma sonucunda, öğretmenleri hayat boyu öğrenme açısından eğilimlerinin yüksek olduğunu belirtmiştir. Ayrıca cinsiyet ve kıdem değişkenlerinin yaşam boyu öğrenmede etkisi olurken, branş değişkeninin etkisinin bulunmadığını dile getirmiştir. Son olarak ise, hayat boyu öğrenme ile yenilikçilik arasında bazı alt boyutlarda anlamlı düzeyde ilişkinin olduğu ortaya çıkmıştır.

Lisansüstü eğitim gören öğrencilere yönelik araştırmasında Adabaş (2016), öğrencilerin hayat boyu öğrenme yeterliklerini belirlemeye çalışmıştır. 262 lisansüstü öğrenciye uyguladığı çalışmasının sonucunda araştırmacı, ana dilde iletişim yeterliğinde cinsiyet açısından kadın öğrenciler lehinde; lisansüstü eğitim aşamasında ise tez sürecinde bulunan öğrenciler lehinde anlamlı sonuçlara ulaşmıştır. Ayrıca; fen bilimleri enstitüsünde okuyan öğrencilerin daha yüksek anahtar yeterliklere sahip olduğunu ortaya koymuştur.

Pedagojik formasyon alan öğrencilerin hem hayat boyu öğrenme eğilimleri hem özyeterlilik beklentileri hem de kişilik özellikleri arasındaki ilişkiyi inceleyen Ekşioğlu ve arkadaşları (2017), farklı üniversitelerde öğrenim gören 352 öğrenciyle çalışmışlardır. Araştırmacılar, öğrencilerin hayat boyu öğrenmeye yönelik eğilimlerinin düşük seviyede olduğu, cinsiyet açısından da anlamlı farkın bulunduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca duygusal iniş çıkışların hayat boyu öğrenme eğilimleri etkilediği sonucuna ulaşmışlardır.

Öğretmen adaylarının hem bilgi okuryazarlık düzeyleri hem de hayat boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişkiyi inceleyen Yasa (2018), farklı sınıf düzeyi ve branşlarda toplam 410 öğrenci ile çalışmasını tamamlamıştır. Araştırmacı, yaş, branş ve sınıf düzeyi açısından anlamlı farklar bulmuştur. Ayrıca bilgi okuryazarlığı ile hayat boyu öğrenme arasında negatif yönlü ilişkinin olduğunu tespit etmiştir.

Öğretmen adaylarına yönelik çalışmasında Çelik (2020), öğrencilerin öz yeterlik inançları ile hayat boyu öğrenme yeterliklerini incelemiştir. Hem nicel hem de nitel yöntemleri kullanarak 10 öğretim elemanından, 4. sınıfta öğrenim gören 334

öğrenciden ve 27 öğretmen adayından topladığı veriler sonucunda, öğretmen adaylarının hayat boyu öğrenme anahtar yeterliklerinden sosyal ve beşeri ilişkiler yeterliği açısından kendilerini yeterli görürken; inisiyatif alma ve girişimcilik yeterlikleri açısından yeterli görmedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretim elemanlarının mevcut programlarla anahtar yeterlikler ile ilgili eksikler bulunduğu ve öğretmen adaylarını bu anlamda yeterli görmedikleri saptanmıştır.

İngilizce öğretmenlerine yönelik yaptığı çalışmasında Şen (2021), 561 İngilizce öğretmenin teknoloji kullanımı, mesleki yeterlik ve hayat boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişkiyi bulmayı amaçlamıştır. Araştırmacının üç farklı ölçek kullanarak elde ettiği sonuçlar içerisinde teknoloji kullanımı ve mesleki yeterliliğin hayat boyu öğrenmeyi anlamlı şekilde yordadığı belirlenmiştir.

Halk eğitim merkezlerinde öğrenim gören yetişkinlere yönelik yaptığı çalışmasında Ceviz (2022), 301 öğrencinin hem hayat boyu öğrenme eğilimlerini hem de kaygı ve umutsuzluk düzeylerini incelemiştir. Araştırmacı, umutsuzluk ile hayat boyu öğrenme arasında negatif yönlü ilişkinin olduğunu hatta umutsuzluğun hayat boyu öğrenme üzerinde etkisinin bulunduğunu belirtmiştir.

2.2.2.2. Hayat Boyu Öğrenme İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Öğrencilerin epistemolojik inançlarının hayat boyu öğrenmeye yönelik eğilimlerini yordayıp yordamadığını incelemeye çalışan Bath ve Smith (2009), üniversitede öğrenim gören 110 öğrencinin belirli demografik özelliklerini göz önüne almıştır. Sonuç olarak da, öğrencilerin özyeterlik ve epistemolojik inanışlarının hayat boyu öğrenmeyi etkilediği ve anlamlı bir yordayıcı görevi gördüğünü belirtmiştir.

Meslek hayatlarının daha başında olan 2 ilkokul 5. sınıf öğretmenin yıl boyunca sınıflarında öğrencilere hayat boyu öğrenme temelli yaptıkları çalışmalarını inceleyen Smith (2012), Vaka (durum) çalışması niteliğindeki araştırma sonucunda çocukların nasıl öğrendiği ve öğrenmeyi nasıl gördükleri hakkında öğretmenlerin birçok benzer görüş ve inanca sahip olduğunu ortaya çıkarmıştır. Öğretmenlerin öğrencilerin yanı sıra pedagojik yeterlikleri, etik bakış açıları, deneyimleri, kültürleri ve inanç sistemleri açısından kendilerini keşfetmeleri imkanı bulduklarını gösteren farklı temalara ulaşılmıştır.

Kaoni (2012) Yunanistan'da kadınların hayat boyu öğrenme konusundaki anlayışlarını, motivasyonlarını ve bunun iş ve yaşamları üzerindeki etkisini incelediği çalışmasında, yükseköğrenim bağlamında öğrenmeye tekrar tekrar katılan ve iş hayatında aktif çalışan 23 kadına yer vermiştir. Yapılan nitel araştırma sonucunda, kadınların hayat boyu öğrenmeyi, işlerini daha iyi yapmak, sosyal statülerini arttırmak ve sosyalleşmek için temel motivasyon faktörü olarak gördükleri, eşlerin ve ailenin olumlu rolünün kadınların hayat boyu öğrenmeye daha fazla katılımını desteklediği ve beşeri sermaye teorisinin hayat boyu öğrenmeyle ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Mwaikokesya'nın (2014) Tanzanya'da lisans öğrencilerinin hayat boyu öğrenme özelliklerinin gelişimini incelediği çalışmasında, öğrencilerin kişisel ve kurumsal deneyimlerinin, hayat boyu öğrenenler olarak değişme ve gelişme kapasitelerini ne ölçüde etkilediğini bulmayı amaçlamıştır. Bir devlet üniversitesinde eğitim gören 23 öğrencinin yanında üniversite personelinin de yer aldığı toplam 59 katılımcıyla yürütülen araştırmada, öğrencilerin kişisel inançlarının, işleme ve düzenleme stratejilerinin seçimiyle ilişkili olduğunu, öğrenme yönelimlerinin de işleme ve düzenleme stratejilerinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Üniversite personeline göre ise, öğrencilerin sosyal ortamlarının hayat boyu öğrenme özelliklerinin gelişiminde önemli bir yordayıcı olduğu görüşü ortaya çıkmıştır.

Sockalingam'ın (2015) psikiyatri asistanlarının akademik motivasyon ve hayat boyu öğrenme arasındaki ilişkisini incelediği çalışmasında, Toronto Üniversitesi'ndeki 105 psikiyatri asistanından veriler toplanmıştır. Araştırma sonucunda, katılımcıların hayat boyu öğrenmeye yönelik eğilimleri, akademik motivasyon toplam puanları ve içsel motivasyonları arasında önemli ölçüde anlamlı ilişki bulunurken; hayat boyu öğrenme eğilimi ile dışsal motivasyon arasında anlamlı bir ilişkiye ulaşılamamıştır. Katılımcıların eğitim yılı, cinsiyeti ve yaşıyla hayat boyu öğrenme veya akademik motivasyon puanları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Salleh ve arkadaşları (2019) tarafından öz yönelimli öğrenme ile hayat boyu öğrenmeyi etkileyebilecek sosyal ağlar arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu doğrultuda, 170'i yüksek lisans,140'ı doktora öğrencisi olan toplam 310 öğrenciden üç farklı ölçek kullanılarak veriler toplanmıştır. Çalışma sonucunda; öz yönelimli öğrenmenin

hayat boyu öğrenmeyi olumlu etkilediği, sosyal ağların öz yönelimli öğrenme ile hayat boyu öğrenme arasında olumlu bir kısmi araç olduğu ve sosyal ağdan etkilenen öz yönelimli öğrencilerin hayat boyu öğrenmelerini olumlu yönde etkilediği görülmüştür.

Chukwuedo vd.'nin (2021) öz yönetim yoluyla öğrencilerin akademik katılımını ve hayat boyu öğrenme eğilimlerini belirlemeyi amaçladıkları çalışmalarında, deney ve kontrol grubu olmak üzere 243 öğrenci yer almıştır. Yapılan nicel araştırma sonucunda; deney grubunun kontrol grubuna oranla öğrenmeye bağlılıklarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca hayat boyu öğrenmeye yönelik çeşitli alt boyutlarda deneysel grup lehine sonuçlara da rastlanmıştır.

Tayland'da dil bölümünde öğrenim gören öğrencilerin hayat boyu öğrenme eğilimini belirlemeye yönelik Wei ve Weerasawainon (2022) tarafından yapılan çalışmaya 383 öğrenci katılmıştır. Araştırmacılar tarafında tekrar dizyn edilen ölçeğin uygulama sonucu olarak, demografik özellikler bakımından üniversitede öğrenim görülen sınıf ile hayat boyu öğrenme eğiliminin ilişkili olduğu bulunmuştur. Öğrencilerin hayat boyu öğrenmeye yönelik eğilimleri de yüksek çıkmıştır.

2.2.3. Öğretim Programına Bağlılık İle İlgili Araştırmalar

Bu bölümde, öğretim programına bağlılık ile ilgili doğrudan veya dolaylı ilişkisi olduğu düşünülen yurt içinde ve yurt dışında yapılmış olan çalışmalara yönelik bulgular tarih sıralamasına dikkat edilerek aşağıda sunulmuştur.

2.2.3.1. Öğretim Programına Bağlılık İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Öğretim programına bağlılığın önemini, tarihçesini, ölçülmesi amacıyla ortaya konulan boyutları ele alan çalışmasıyla Bümen vd. (2014), programa bağlılığı etkileyen faktörleri de incelemeye çalışmıştır. Sonuç olarak, programa bağlılığa etki eden sekiz faktörün bulunduğunu dile getirmiştir. Ayrıca, uzman ve yöneticilerce belirlenen öğretim programını sadece uygulamakla yükümlü olarak görülen öğretmen anlayışının, programı kendi bölgesel-sınıfsal veya okulsal şartlara uyarlamakta zorlanan bir kadroya sebep olduğunu, bu durumun öğretmenlerin planlamada ayrı sınıfta ayrı program uygulamalarına yol açtığı belirtilmiştir.

Öğretim programına bağlılığa yönelik ölçek geliştirme çalışması yapan Yaşaroğlu ve Manav (2015), ilk olarak taslak bir form oluşturmuşlardır. Hazırlanan taslak form ile ilgili uzman görüşlerini alarak, taslak forma son halini vermiş ve Bingöl merkez ilçede görev yapan 167 öğretmene uygulamışlardır. Uygulama sonrası ölçeğin geçerlik, güvenirlik, madde toplam korelasyonu ve AFA yapılarak 16'sı pozitif, 4'ü negatif maddelerden oluşan toplam 20 maddelik likert türü ölçek geliştirilmiştir. Geliştirilen ölçeğin, çeşitli öğretim programlarına olan bağlılık derecelerini ölçmek amacıyla kullanılabilmesi belirtilmiştir.

Matematik dersi öğretim programına bağlılığı incelemek amacıyla Dikbayır ve Bümen (2016), üç farklı okul türünde dokuzuncu sınıf derslerine giren üç farklı öğretmenle görüşme yapmış, ders gözleminde bulunmuş ve doküman analizi yapmışlardır. Betimsel analiz yöntemiyle analiz edilen veriler sonucunda; öğretmenlerin programda bulunmayan hedeflere ve kazanımlara yönelik sorular sordukları ayrıca programdaki bazı konularda da öğrenci seviyesine bağlı olarak değişiklik yaptıkları görülmüştür. Bununla birlikte, matematik konularında ilişki kurma bakımından sıkıntı yaşadıkları, öğrencileri değerlendirmek için alternatif değerlendirme araçlarını kullanmadıkları ortaya çıkmıştır.

Öğretmenlerin öğretme ve öğrenme anlayışları ile öğretim programına bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkiyi inceleyen Baş ve Şentürk (2017), Niğde ilinde görev yapan 215 öğretmenle ilişkisel tarama modelinde bir çalışma yapmışlardır. Sonuç olarak, öğretmenlerin programa bağlılık seviyeleri ile öğretme ve öğrenme anlayışları arasında olumlu yönde ilişkinin olduğu görülmüştür. Bunun yanında yapılandırmacı öğretme-öğrenme anlayışının öğretim programının anlamlı bir yordayıcısı olduğu sonucuna da ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin benimsedikleri program tasarım yaklaşımlarının öğretim programına bağlılık düzeyleri ile ilişkisini incelemeyi amaçlayan Burul (2018), Balıkesir ilinde görev yapan 319 öğretmen ile çalışmıştır. İlişkisel tarama ve nedensel karşılaştırma desenlerinin kullanıldığı araştırma sonucunda, öğretmenlerin programa bağlılık seviyesi yüksek çıkarken, bazı değişkenlerin bağlılığı etkilemediği görülmüştür. Ayrıca, öğretim programına bağlılığı en yüksek şekilde yordayan değişkenin ise öğrenen merkezli program tasarımı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin öğretim programına bağlılıklarını araştıran Kabaş (2020) araştırmasında 288 sınıf öğretmeni ile çalışmıştır. Bulgular neticesinde, sınıf öğretmenlerinin öğretim programına bağlılıklarının yüksek düzeyde olduğu ve öğretmenlerin öz yeterlik algılarının öğretim programına bağlılıklarını etkilediği görülmüştür.

Öğretmenlerin mesleğe yönelik bağlılıkları ile programa yönelik bağlılıkları arasındaki ilişkiyi araştıran Maral Polat (2021), Bolu ilinde görev yapan 318 sınıf öğretmeniyle çalışmıştır. İlişkisel tarama modelindeki araştırma sonucunda, öğretmenlerin programa bağlılıkları yüksek çıkmıştır. Çeşitli değişkenler açısından öğretim programında anlamlı fark görülmezken; öğretmenlerin mesleğe bağlılıkları ile programa bağlılıkları arasında pozitif yönde ilişkiye rastlanmıştır.

İlköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin temele aldıkları eğitim felsefeleri ile öğretim programına bağlılıkları arasındaki ilişkiyi araştıran Çavuşoğlu (2022), Trabzon ilindeki 503 öğretmenle çalışmıştır. İlişkisel tarama modelindeki araştırma sonucunda, öğretmenlerin öğretim programına bağlılıklarının bulunduğu, çeşitli değişkenlerin öğretim programına bağlılığı etkilediği görülmüştür. Ayrıca, öğretmenlerin eğitim felsefesi eğilimleri ile öğretim programına bağlılık düzeyleri arasında pozitif yönde ilişkiye rastlanmıştır.

2.2.3.2. Öğretim Programına Bağlılık İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

1980-1994 yılları arasında yayınlanan programları inceleyen Dane ve Schneider (1998), programlara yönelik bağlılığın boyutlarını da belirlemeye çalışmışlardır. Programa bağlılığın program bütünlüğü olarak tanımlandığı çalışmada, incelemeler sonucunda 162 çalışmanın yalnızca 39'unda programa bağlılığın ele alındığı hatta bu çalışmalardan da 13'ünde programın etkilerinin analizinde bağlılığın değişken olarak dikkate alındığı görülmüştür. Ayrıca bağlılığın beş boyutu olarak kabul edilen uyuma, süre, katılımcı tepkisi, uygulamanın kalitesi, program farklılıkları tanımlanmış ve bu boyutlar bağlılığın ölçülmesi amacıyla yapılan çalışmalarda göz önüne alınmıştır.

Zararlı madde kullanımını önlemeye yönelik yapılan çalışmalara yardımcı olmak ve bilgilendirmelerde bulunmak amacıyla Dusenbury vd. (2003) tarafından 25

yıllık dönemi kapsayan bir literatür taraması yapılmıştır. Yapılan araştırma sonucunda, bağlılığın beş boyutun bulunduğu; ayrıca yüksek düzeyde bağlılık için öğretmen eğitimi, programın, öğretmenin ve organizasyonun özelliklerinin önemli olduğu belirtilmiştir.

Fen dersine yönelik program bağlılığını inceleyen O'Donnell ve Lynch (2008), ortaokulda öğrenim gören ve rastgele seçilen 48 öğrenciyle çalışma yapmışlardır. 24 öğrencinin deney grubu ve 24 öğrencinin kontrol grubu olarak katıldığı deneysel desendeki araştırma sonucunda, gözlemlenen öğretim stratejileri ile bağlılık arasında ilişkinin bulunduğu, programa bağlılığın yüksek olarak uygulandığı deney grubunda yüksek oranda sınıf başarısının olduğu görülmüştür. başka bir ifade ile, fen bilimleri programı içerisinde öğretmenlerin programa uygun materyal kullanımlarının ve programa bağlılıklarının öğrenci başarısının da olumlu yönde etkileneceği vurgulanmıştır.

Okul öncesi öğretmenlerinin dil odaklı öğretim programına bağlılık düzeylerini incelemeyi amaçlayan Pence vd. (2008), rastgele seçilen 14 okul öncesi öğretmeni, bir akademik yıl boyunca farklı zamanlarda üç kez programa bağlılık kontrol listesi ile gözlemlenmiştir. Çalışma sonucunda, dil odaklı öğretim programına bağlı kalarak etkinlikleri bu doğrultuda zenginleştiren öğretmenlerin sınıflarında, dil gelişiminde olumlu yönde belirgin bir farklılaşma olduğu görülmüştür. Ayrıca bu programa bağlı kalan öğretmenlerin programın kendilerine sağladığı kolaylıktan dolayı derste kendilerini daha rahat ve istekli hissettikleri bu nedenle de programa her gün daha fazla bağlandıkları belirtilmiştir.

Bir sınıf yönetimi programının okul içi uygulamaları ile bu uygulamaların ilkokul öğrencilerinin sosyal ve akademik durumlarıyla ilişkisini inceleyen Burke ve arkadaşları (2011), iki, üç ve dördüncü sınıflarda görev yapan toplam 56 öğretmenle çalışmalarını yürütmüşlerdir. Ders gözlemleri, öğretmenlerin öz değerlendirmeleri ve yönetici görüşleri ile veriler toplanmıştır. Araştırma sonucunda, programa bağlı kalınan sınıflarda öğrencilerin dikkat sürelerinin arttığı ve dersi daha iyi dinledikleri ve istenmeyen davranışların görülme sıklığının azalarak akademik başarının arttığı gözlenmiştir.

Programın uygulanmasını etkileyen faktörleri ve öğretmenlerin programa bağlılıkla ilgili yaşadıkları sorunları belirlemeyi amaçlayan Nevenglosky (2018), 8

öğretmen ve 2 yöneticinin yer aldığı nitel durum çalışması yapmışlar ve anket, görüşme ve gözlem yoluyla veriler toplanmaya çalışmışlardır. Sonuç olarak, öğretmenlerin öğretim programına yönelik zaman zaman güncel bilgilere gereksinim duydukları, yöneticiler tarafından desteklenmeyi bekledikleri, akran işbirliği ve program değişikliklerinde programa bağlılıkları için endişelerinin giderilmesi amacıyla gerekli çalışmaların yapılmasının önemli olduğu ortaya çıkmıştır.

Endonezya'da 2013 yılında kullanılmaya başlanan eğitim programına öğretmenlerin bağlılık düzeylerini inceleyen Allo (2020), nitel araştırma yöntemini kullanmıştır. Araştırmacının geliştirdiği görüşme formuyla 20 öğretmenin görüşleri alınmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin 2013 programının metodolojisini tam olarak öğrenemedikleri, bunun sebebinin ise eğitim programının uygulanma öncesinde hazırlık sürecinin eksikliği olduğu belirtilmiştir. Bunun yanında öğretmenlerin programı uygularken süre açısından sorun yaşadıkları; ayrıca öğrenci duyuşsal özelliklerini göz ardı ettikleri ve öğrenci katılımındaki istekliliği ortaya çıkarmadıkları dile getirilmiştir. Öğretmenlerin yeni programı içselleştirmedikleri için yeni programa bağlılık düzeylerinin düşük olduğu, hala eski programı sınıflarda uygulamaya çalıştıkları ve geleneksel yöntemi kullandıkları görülmüştür.

Yapılan çalışmalar incelendiğinde; eğitim felsefesi açısından hem yurt içinde hem de yurt dışında elde edilen sonuçlar doğrultusunda, öğretmenlerin çağdaş eğitim felsefeleri içerisinde yer alan ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık eğitim felsefelerini benimsedikleri görülmektedir. Hayat boyu öğrenme eğilimi bakımından, yurt içinde yapılan çalışmalarda öğretmenlerin hayat boyu öğrenme eğilimlerinin düşük veya orta düzeyde olduğu; yurt dışı çalışmalarda, hayata boyu öğrenmenin öğretmenlik mesleğinde önemli bir faktör olarak ele alındığı söylenebilir. Öğretim programına bağlılık açısından, yurt içinde ve yurt dışında yapılan çalışmalar öğretmenlerin genel olarak programa bağlılığın eğitim sürecinde ne kadar önemli olduğunun farkında olduklarını gösterir niteliktedir. Ayrıca, yurt içi ve yurt dışında yapılmış araştırmalarda öğretmenlerin benimsedikleri eğitim felsefeleri, hayat boyu öğrenme eğilimleri ve öğretim programına bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkiyi inceleyerek, değişkenlerin birbirlerine etkisinin olup olmadığını belirleyen bir çalışmaya rastlanmaması alanyazındaki eksikliği tamamlaması açısından bu çalışmanın önemini ortaya koymaktadır.

3. YÖNTEM

Çalışmanın bu bölümünde, yapılan araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama araçları ve teknikleri, veri toplama süreci ve verilerin analizinde kullanılan istatistiki yöntemler açıklanmıştır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma, öğretmenlerin eğitim felsefesi eğilimleri, hayat boyu öğrenme eğilimleri ve öğretim programına bağlılık düzeylerinin belirlenmesi yönüyle genel tarama, bu düzeyler açısından alan (Sosyal Bilimler, Fen/Matematik Bilimleri), kıdem (1-10 yıl arası kıdem, 11-20 yıl arası kıdem, 21 yıl ve üstü kıdem) ile çalışılan okul düzeyi/türü(ilkokul, ortaokul) değişkenlerine göre farklılaşmanın olup olmadığının belirlenmesi yönüyle nedensel karşılaştırma türündedir. Nedensel karşılaştırmanın, mevcut bir olayın ya da durumun nedenleri ile bu nedenlere etki eden değişkenleri belirlemenin yanında bir etkinin neticesini de ortaya çıkarmak amacıyla yapılan araştırma türü olduğu söylenebilir (Büyüköztürk vd., 2015). Araştırma, değişkenlerin birlikte değişip değişmediğinin belirlenmesi yönüyle ilişkisel tarama modelindedir. İlişkisel tarama modelindeki araştırmaların amacı ise; iki ya da daha çok değişkenin arasındaki ilişkiyi değişkenlere herhangi bir müdahalede bulunmadan incelemeye çalışmaktır (Sönmez ve Alacapınar, 2018). Araştırma, öğretmenlerin eğitim felsefesi eğilimlerinin ve hayat boyu öğrenme eğilimlerinin öğretim programına bağlılıklarını yordama düzeylerini belirlemesi bakımından ise yordayıcı korelasyonel desendedir. Yordayıcı korelasyonel araştırma, değişkenlerin birbiriyle ilişkilerin incelenerek değişkenlerin bir tanesinden yola çıkılarak diğer değişkenin yordandığı çalışmalar olarak ifade edilebilir (Büyüköztürk vd., 2015).

3.2. Evren ve Örneklem

Evren, soruları yanıtlamak amacıyla gereksinim duyulan verilerin elde edildiği cansız ya da canlı varlıkların yer aldığı büyük grup olarak ifade edilebilir. Örneklem, evrenden seçilerek, evrenin özelliklerine yönelik bilgi toplanan evrenin sınırlı bir bölümüdür, şeklinde tanımlanabilir (Büyüköztürk vd., 2015). Bu çerçevede bu çalışmanın genel evrenini, Türkiye’de ilkökul ve ortaokulda görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma evrenini ise, 2021-2022 eğitim öğretim yılında Balıkesir ili merkez Karesi ve Altıeylül ilçelerinde Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı devlet okullarındaki ilkökullarda ve ortaokullarda görevli 1895 öğretmen oluşturmuştur. Örneklem seçiminde orantısız küme örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Orantısız küme örnekleme yönteminde, evren küme adı verilen gruplara ayrılarak her grup bir örneklem birimi olarak tanımlanmaktadır. Ayrıca bu gruplar tesadüfi olarak belirlenirse de orantısız küme örnekleme yapılmış olur (Karasar, 1994). Bu doğrultuda araştırmanın örnekleme; Balıkesir il merkezi Karesi ve Altıeylül ilçelerinde Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı ilkökullarda ve ortaokullarda görevli toplam 383 öğretmenden toplanan ve 281 kullanılabilir veriden oluşmaktadır. Örneklem hesaplamasına yönelik çalışma yapılırken Bartlett, Kotrlik ve Higgins’in (2001) örneklem tablosunda, sürekli değişkene sahip verilerde, p değerinin .05 ve t değerinin 1.96 olarak kabul edildiği 2000 kişilik çalışma evreninden 112 kişilik örneklemin yeterli olduğu görülmektedir. Bu sebeple Bartlett ve arkadaşlarının hazırladığı örneklem tablosu dikkate alınmış ve .05’lik hata payındaki örneklem büyüklüğü doğrultusunda elde edilen 281 verinin yeterli olduğu kabul edilmiştir. Örneklemde yer alan öğretmenlerin cinsiyet, okul türü ve branş bilgileri Tablo 2.’de verilmiştir.

Tablo 2. Örneklem İlişkin Cinsiyet, Okul Türü ve Branş Bilgileri

		Öğretmen Sayısı	Yüzde
Cinsiyet	Kadın	196	69.8
	Erkek	85	30.2
Cinsiyet Toplam		281	100
Okul Türü	İlkokul	172	61.2
	Ortaokul	109	38.8
Okul Türü Toplam		281	100

Tablo 2. Devamı

	Sınıf Öğrt.	135	48
	Türkçe Öğrt.	23	8.2
	Sosyal Bilgiler Öğrt.	11	3.9
	DKAB Öğrt.	11	3.9
Branş	Matematik Öğrt.	21	7.5
	Fen Bilimleri Öğrt.	12	4.3
	Bilişim Teknolojileri Öğrt.	7	2.5
	Rehber Öğrt.	15	5.5
	İngilizce Öğrt.	46	16.4
	Branş Toplam	281	100

Tablo 2 doğrultusunda, araştırmadaki kadın öğretmen sayısının 196 (% 69.8), erkek öğretmen sayısının 85 (% 30.2) olduğu görülmektedir. Ayrıca, araştırmada yer alan öğretmenlerin 172'si (%61.2) ilkokulda görev yaparken, 109'u (% 38.8) ortaokulda görev yapmaktadır. Öğretmenlerin branş bilgileri incelendiğinde, araştırmada 135 (% 48) Sınıf Öğretmeni, 23 (% 8.2) Türkçe Öğretmeni, 11 (% 3.9) Sosyal Bilgiler Öğretmeni, 11 (%3.9) Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmeni, 21 (%7.5) Matematik Öğretmeni, 12 (% 4.3) Fen Bilgisi Öğretmeni, 7 (% 2.5) Bilişim Teknolojileri Öğretmeni, 15 (%5.5) Rehber Öğretmen ile 46 (%16.4) İngilizce Öğretmeni yer aldığı görülmektedir.

Araştırmada öğretmenler alan bakımından, Sınıf Öğretmeni, Sosyal Bilgiler Öğretmeni, Türkçe Öğretmeni, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmeni, İngilizce Öğretmeni ve Rehber Öğretmen olanlar Sosyal Bilimler Alanı'nda; Matematik Öğretmeni, Fen Bilgisi Öğretmeni ve Bilişim Teknolojileri Öğretmeni olanlar ise Fen ve Matematik Bilimleri Alanı'nda görev yapan öğretmenler olarak gruplandırılmıştır.

3.3. Veri Toplama Araçları ve Teknikleri

Araştırma sürecinde gerekli olan veriler; çalışmaya katılan öğretmenler hakkında bilgi toplamaya yönelik hazırlanan "Kişisel Bilgiler Formu" ile "Eğitim Felsefelerine Yönelik Eğilimleri Belirleme Ölçeği" (Ek-1), "Hayat (Yaşam) Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği" (Ek-2) ve "Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği" (Ek-3)

olmak üzere üç ölçek kullanılarak elde edilmiş ve kullanılan ölçekler Ekler Bölümü'nde sunulmuştur. Veriler toplanırken kullanılan bu ölçeklere yönelik gerekli bilgiler aşağıda verilmiştir.

3.3.1.Kişisel Bilgiler Formu

Verilerin toplanmasında dört bölümden oluşan ölçek formundan yararlanılmıştır. Ölçeğin ilk bölümünde öğretmenlerin kişisel bilgilerini içeren 6 adet çoktan seçmeli soru kullanılmıştır. Kişisel bilgiler formunda öğretmenlerin cinsiyetleri, yaşları, çalıştıkları okul türü, eğitim düzeyleri, branşları/alanları(Sosyal Bilimler Alanı/ Fen ve Matematik Bilimleri Alanı) ve kıdemlerine yönelik bilgi toplamak için altı madde yer almaktadır.

3.3.2.Eğitim Felsefelerine Yönelik Eğilimleri Belirleme Ölçeği

Öğretmenlerin eğitim felsefelerine yönelik eğilimlerini belirlemek amacıyla, Uyangör vd.(2016) tarafından geliştirilen “Eğitim Felsefelerine Yönelik Eğilimleri Belirleme Ölçeği” kullanılmıştır. Daimicilik, esasicilik, ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık olmak üzere toplam 4 alt boyuta sahip ölçekte 36 tane madde bulunmaktadır. Her alt boyut için 9’ar madde bulunan ölçek 1’ den (kesinlikle katılmıyorum) 5’e kadar (kesinlikle katılıyorum) derecelenmiş beşli likert türündedir. Ölçeğin güvenilirlik katsayıları geliştiricileri tarafından daimicilik için .67, esasicilik için .72, ilerlemecilik için .88, yeniden kurmacılık için .86 ve ölçeğin tümü için ise .84 olarak hesaplanmıştır (Uyangör vd., 2016).

Araştırma kapsamında ölçeğin güvenilirlik analizi elde edilen veriler doğrultusunda araştırmacı tarafından tekrar yapılmıştır. Öğretmenlerin eğitim felsefelerine yönelik eğilimlerini belirlemek amacıyla, Uyangör vd. (2016) tarafından geliştirilen 36 maddelik ölçeğin daimicilik boyutuna yönelik Cronbach Alpha değeri $\alpha=0.70$; esasicilik boyutuna yönelik Cronbach Alpha değeri, $\alpha=0.74$; ilerlemecilik boyutuna yönelik Cronbach Alpha değeri, $\alpha=0.78$ ve yeniden kurmacılık boyutuna yönelik Cronbach Alpha değeri, $\alpha=0.79$ olarak bulunmuştur. Ölçeğin tümüne yönelik Cronbach Alpha değeri ise; $\alpha=0.82$ olarak tespit edilmiştir.

Araştırmada kullanılan “Eğitim Felsefelerine Yönelik Eğilimleri Belirleme Ölçeği” nin yapı geçerliğinin öngörüldüğü biçimde olup olmadığını belirlemek için Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) uygulanmıştır.

3.3.2.1. Eğitim Felsefelerine Yönelik Eğilimleri Belirleme Ölçeğine Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları

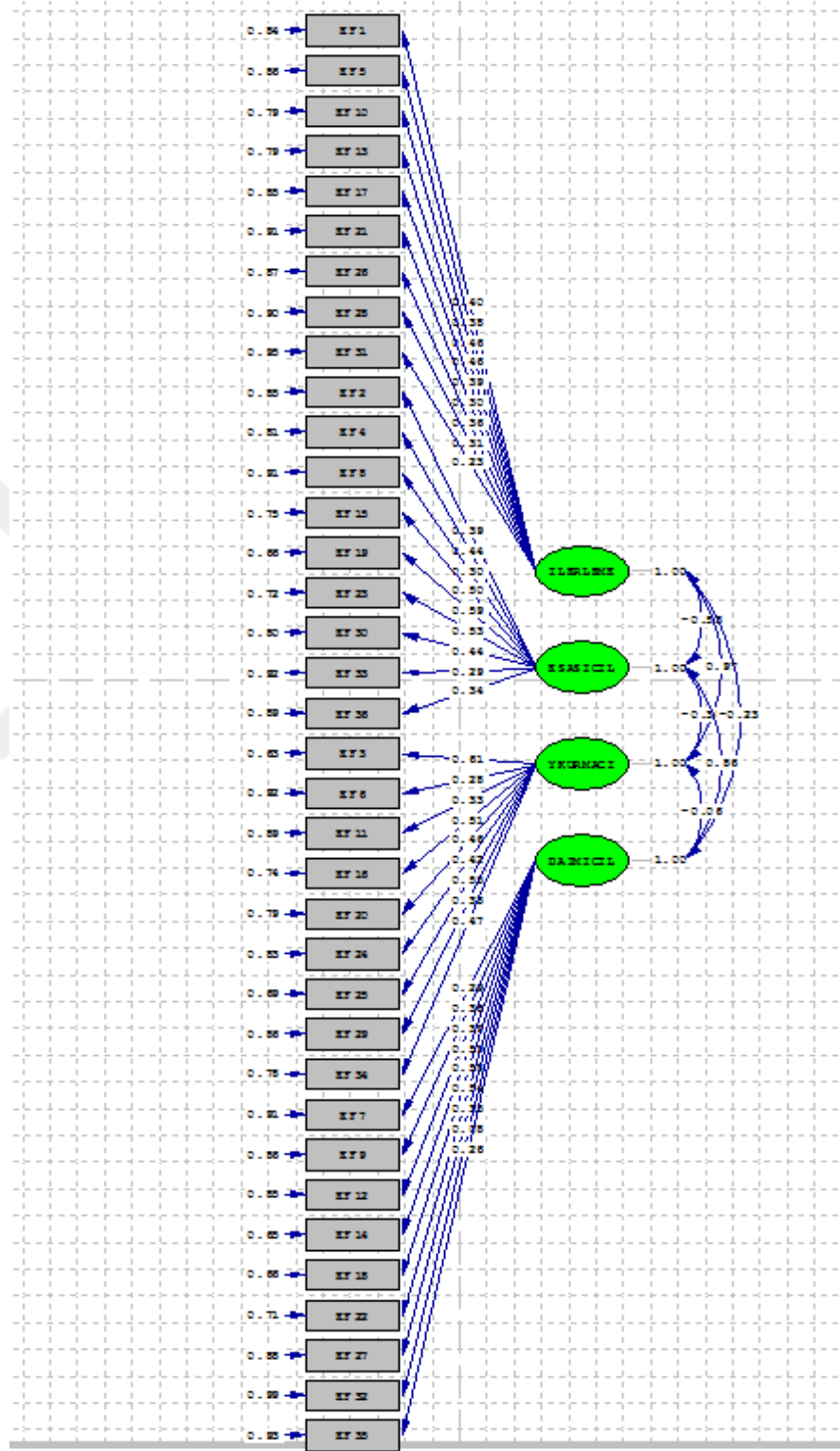
Öğretmenlerin eğitim felsefelerine yönelik eğilimlerini belirlemek amacıyla, Uyangör vd.’nin (2016) geliştirdiği “Eğitim Felsefelerine Yönelik Eğilimleri Belirleme Ölçeği” nin 4 faktörlü bir yapı gösterip göstermediği, modelin doğruluğunun test edilmesi amacıyla kullanılan uyum indeksleri ve faktörlerdeki yapıların uygunluğuna ilişkin indekslere ait değerler Tablo 3’te verilmiştir. Uyum indeks ve değerlerinin yorumlanmasında Schermelleh-Engel vd.’nin (2003) belirlediği katsayı değerleri göz önüne alınmıştır.

Tablo 3. Doğrulayıcı Faktör Analizine İlişkin Uyum İndeksleri ve Değerleri

	Uyum İndeksleri	Değerler	Karar
χ^2		857.18	
sd		565	
χ^2/sd	<3= Mükemmel	1.5	kabul
GFI	>.95= Mükemmel	0.85	kabul
AGFI	>.90(AGFI).95<=Uyumlu	0.83	kabul
CFI	>.95= Mükemmel	0.92	kabul
NFI	>.95= Mükemmel	0.80	kabul
NNFI	>.95= Mükemmel	0.91	kabul
SRMR	<.05= Mükemmel	0.078	kabul
RMR	>.05=RMR<.081=Uyumlu	0.060	kabul
RMSEA	<.05= Mükemmel	0.043	kabul
RFI	>.95= Mükemmel	0.77	kabul
IFI	>.95= Mükemmel	0.92	kabul

Eğitim Felsefelerine Yönelik Eğilimleri Belirleme Ölçeği’ne yapılan Doğrulayıcı Faktör Analizi’ne yönelik uyum indekslerini göstene Tablo 3 incelendiğinde, Eğitim Felsefelerine Yönelik Eğilimleri Belirleme Ölçeği’ nin yapısal

geçerlilik açısından uygun olduğunu söylemek mümkündür. Uyum indeksleri ve değerlerinin yanında Eğitim Felsefelerine Yönelik Eğilimleri Belirleme Ölçeği'ne yönelik maddelerin birbiri ile ilişkisini gösteren şema ise Şekil 3'te verilmiştir.



Chi-Square=857.18, df=565, P-value=0.00000, RMSEA=0.043

Şekil 3. Eğitim Felsefelerine Yönelik Eğilimleri Belirleme Ölçeği Yol Şeması

Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) sonuçları incelendiğinde, Eğitim Felsefelerine Yönelik Eğilimleri Belirleme Ölçeği'nin, Uyangör vd. (2016) tarafından geliştirildiği şekilde 36 madde ve 4 faktörden oluştuğu belirlenmiştir.

3.3.3.Hayat (Yaşam) Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği

Diker Coşkun'un (2009) geliştirdiği, 27 madde ve 4 alt boyuttan oluşan "Hayat Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği" öğretmenlerin hayat boyu öğrenme yönelik eğilimlerini belirlemek amacıyla kullanılmıştır. Ölçeğin 6 maddeden oluşan motivasyon eğilimi, 6 maddeden oluşan sebat eğilimi, 6 maddeden oluşan öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk eğilimi ve 9 maddeden oluşan merak yoksunluğu eğilimi alt boyutları bulunmaktadır. Ölçeği maddeleri altılı likert türünde dizaynedilmiş ve 1'den (hiç uymuyor) 6'ya (çok uyuyor) kadar derecelendirilmiştir. Ölçeğin geliştiricisi her bir alt boyutuna yönelik güvenilirlik analizi bilgilerine yer verilmemekle birlikte ölçeğin toplamı için güvenilirlik katsayısı .89 olarak bulunmuştur (Diker Coşkun, 2009).

Araştırma kapsamında ölçeğin güvenilirlik analizi araştırmacı tarafından yeniden yapılmıştır. Diker Coşkun'un (2009) geliştirmiş olduğu 27 maddelik ve 4 alt boyuta sahip "Hayat Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği"nin motivasyon eğilimi boyutuna ilişkin Cronbach Alpha değeri $\alpha=0.90$; sebat eğilimi boyutuna yönelik Cronbach Alpha değeri $\alpha=0.89$; öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk eğilimi boyutuna yönelik Cronbach Alpha değeri $\alpha=0.76$ ve merak yoksunluğu alt boyutuna ilişkin Cronbach Alpha değeri $\alpha=0.88$ olarak bulunmuştur. Ölçeğin geneline yönelik Cronbach Alpha değeri ise; $\alpha=0.78$ olarak hesaplanmıştır.

Araştırmada kullanılan "Hayat Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği" nin yapı geçerliğinin öngörüldüğü biçimde olup olmadığını belirlemek için Doğrulayıcı Faktör Analizi'ne (DFA) başvurulmuştur.

3.3.3.1. Hayat Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeğine Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları

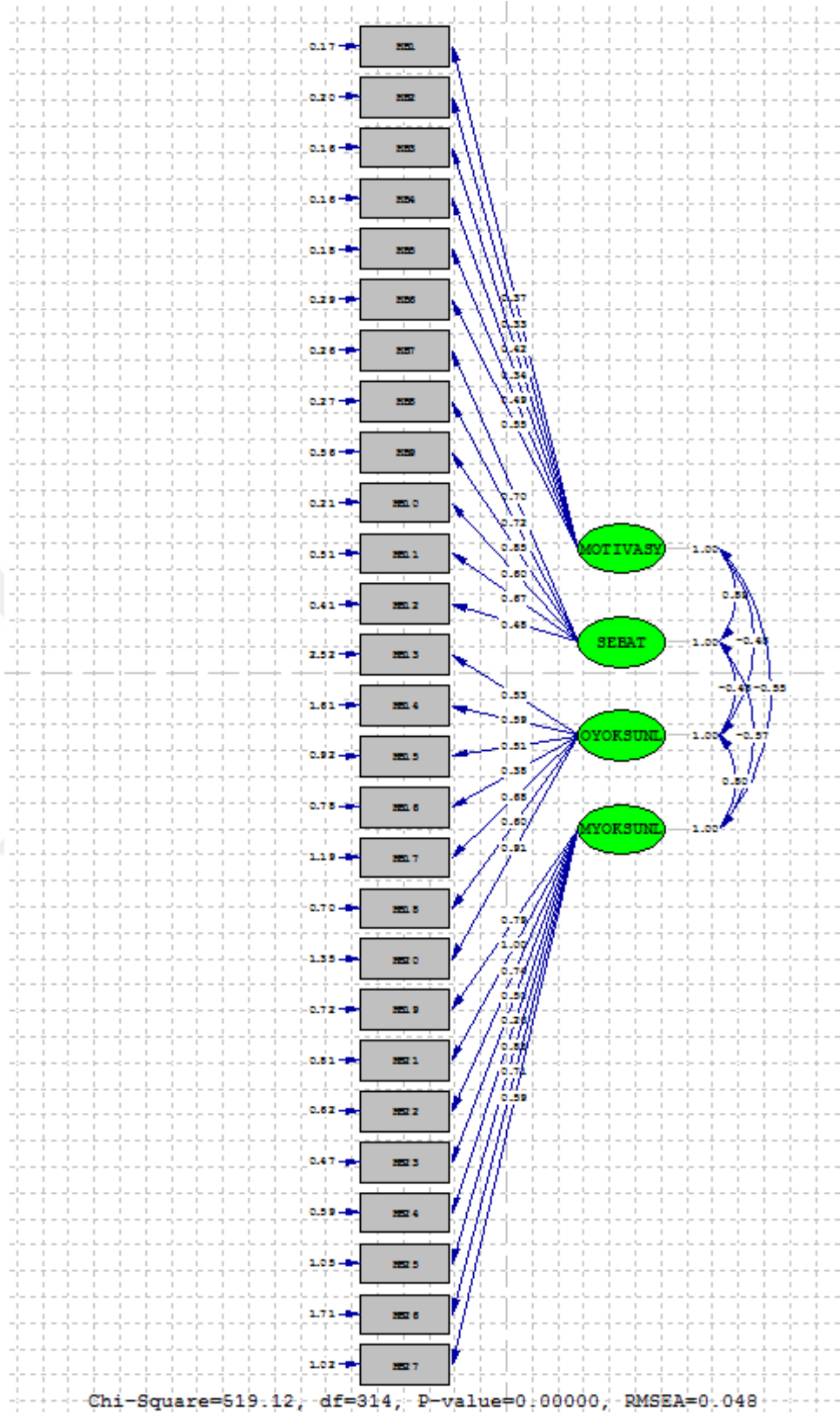
Öğretmenlerin hayat boyu öğrenmeye yönelik eğilimlerini belirlemek amacıyla, Diker Coşkun'un (2009) geliştirdiği 27 maddelik "Hayat Boyu Öğrenme

Eğilimleri Ölçeği'nin 4 faktörlü bir yapı gösterip göstermediği, faktörsel olarak yapıların uygun olup olmadığını ve modelin doğruluğunu gösteren uyum indeksleri Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Doğrulayıcı Faktör Analizine İlişkin Uyum İndeksleri ve Değerleri

	Uyum İndeksleri	Değerler	Karar
χ^2		519.12	
sd		314	
χ^2/sd	<3= Mükemmel	1.6	kabul
GFI	>.95= Mükemmel	0.88	kabul
AGFI	>.90(AGFI).95<=Uyumlu	0.85	kabul
CFI	>.95= Mükemmel	0.97	kabul
NFI	>.95= Mükemmel	0.94	kabul
NNFI	>.95= Mükemmel	0.97	kabul
SRMR	<.05= Mükemmel	0.053	kabul
RMR	>.05=RMR<.081=Uyumlu	0.068	kabul
RMSEA	<.05= Mükemmel	0.048	kabul
RFI	>.95= Mükemmel	0.93	kabul
IFI	>.95= Mükemmel	0.97	kabul

Hayat Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği'ne yapılan Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) analizle elde edilen uyum indekslerini ve değerlerini gösteren Tablo 4'e bakıldığında, Hayat Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği'nin yapısal olarak geçerli ve uygun olduğu tespit edilmiştir. Uyum indeksleri ve değerleri incelendikten sonranın yanınd Hayat Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği'nin maddelerinin birbiriyle ilişkisini gösteren şemaya bakılmış ve Şekil 4'te gösterilmiştir.



Şekil 4.Hayat Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği Yol Şeması

Yapılan Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) sonucunda, Hayat Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği'nin, geliştirici tarafından belirlendiği şekliyle 27 madde ve 4 faktörden oluştuğu belirlenmiştir.

3.3.4.Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği

Burul'un (2018) geliştirdiği, 42 maddeden ve 7 alt boyuttan oluşan "Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği" öğretmenlerin öğretim programına bağlılıklarını incelemek amacıyla kullanılmıştır. Ölçek geliştiricisi tarafından 1'den (Kesinlikle Katılmıyorum) 5'e (Kesinlikle Katılıyorum) kadar derecelendirilmiş ve beşli likert türünde hazırlanmıştır. Ölçekte 8 maddeden oluşan uyma, 5 maddeden oluşan süre, 5 maddeden oluşan uygulamanın kalitesi, 7 maddeden oluşan katılımcıların tepkileri, 5 maddeden oluşan program farklılıkları, 8 maddeden oluşan öğretmen eğitimi ve okul 4 maddeden oluşan iklimi alt boyutları yer almaktadır. Burul tarafından ölçeğin alt boyutlarına yönelik tek tek Cronbach's Alpha güvenirlik analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları doğrultusunda; uyma boyutunda 0.84, süre boyutunda 0.90, uygulamanın kalitesi boyutunda 0.82, katılımcıların tepkileri boyutunda 0.89, program farklılıkları boyutunda 0.86, öğretmen eğitimi boyutunda 0.91, okul iklimi boyutunda 0.79 ve ölçeğin genelinde 0.91 olarak hesaplanmıştır (Burul, 2018).

Ölçeğin güvenirlik analizi araştırmacı tarafından yeniden yapılmıştır. Burul (2018) tarafından geliştirilen 42 maddeden ve 7 alt boyuttan oluşan "Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği"nin uyma boyutuna yönelik Cronbach Alpha değeri $\alpha=0.88$; süre boyutuna yönelik Cronbach Alpha değeri $\alpha=0.78$; uygulamanın kalitesi boyutuna yönelik Cronbach Alpha değeri $\alpha=0.78$; katılımcıların tepkileri boyutuna yönelik Cronbach Alpha değeri $\alpha=0.83$; program farklılıkları boyutuna yönelik Cronbach Alpha değeri $\alpha=0.74$; öğretmen eğitimi boyutuna yönelik Cronbach Alpha değeri $\alpha=0.85$ ve okul iklimi boyutuna yönelik Cronbach Alpha değeri $\alpha=0.87$ olarak bulunmuştur. Ölçeğin genelinin Cronbach Alpha değeri $\alpha=0.96$ olduğu görülmüştür.

Araştırmada kullanılan "Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği" nin yapı geçerliğinin tahmin edildiği biçimde olup olmadığını anlamak için Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılarak sonuçları incelenmiştir.

3.3.4.1. Öğretim Programına Bağlılık Ölçeğine Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları

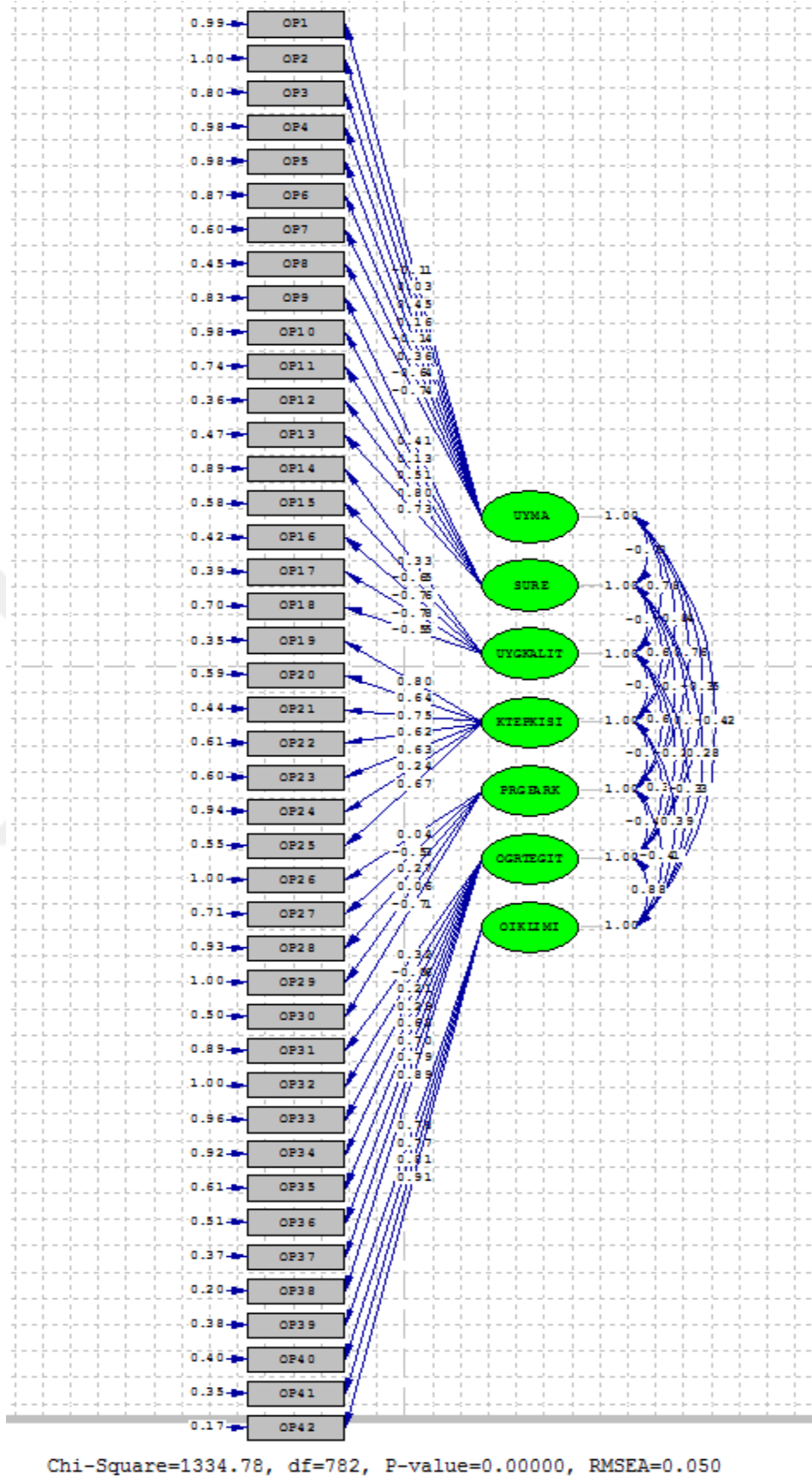
Öğretmenlerin öğretim programına bağlılıklarını ölçmek üzere; 42 madde ve 7 faktörlü bir yapıda olup olmadığını görmek, ayrıca faktörlerin yapısal uygunluğuna ve modelin doğruluğuna yönelik uyum indekslerine bakmak için Burul'un (2018)

geliştirdiği “Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği” ne DFA yapılmış ve indeks değerleri Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5. Doğrulayıcı Faktör Analizine İlişkin Uyum İndeksleri ve Değerleri

	Uyum İndeksleri	Değerler	Karar
χ^2		1334.78	
sd		782	
χ^2/sd	<3= Mükemmel	1.7	kabul
GFI	>.95= Mükemmel	0.81	kabul
AGFI	>.90(AGFI).95<=Uyumlu	0.79	kabul
CFI	>.95= Mükemmel	0.96	kabul
NFI	>.95= Mükemmel	0.90	kabul
NNFI	>.95= Mükemmel	0.95	kabul
SRMR	<.05= Mükemmel	0.071	kabul
RMR	>.05=RMR<.081=Uyumlu	0.064	kabul
RMSEA	<.05= Mükemmel	0.050	kabul
RFI	>.95= Mükemmel	0.89	kabul
IFI	>.95= Mükemmel	0.96	kabul

Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği’ne yapılan Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) sonucunda ulaşılan indeks değerlerini gösteren Tablo 5’e bakıldığında, ölçeğin yapısal açıdan geçerli uygun olduğu söylenebilir. Uyum indekslerine yönelik değerler incelendikten sonra Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği’nde yer alan, maddelerin birbirleriyle ilişkisine bakılmış ve ilişkiyi gösteren şema Şekil 5’te verilmiştir.



Şekil 5.Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği Yol Şeması

DFA sonucunda, Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği'nin, geliştiricisinin belirlediği biçimde 42 madde ve 7 faktörden oluştuğu görülmüştür.

3.4. Verilerin Toplanma Süreci

Süreçte öncelikli olarak dört bölümden oluşan veri toplama formu oluşturulmuştur. Formun birinci bölümünde katılımcıların cinsiyet, yaş, çalışılan okul türü, eğitim düzeyi, branş (Sosyal Bilimler Alanı/ Fen ve Matematik Bilimleri Alanı) ve kıdemleri ile ilgili seçeneklerden oluşan bulunmaktadır. İkinci bölümde “Eğitim Felsefelerine Yönelik Eğilimleri Belirleme Ölçeği”, üçüncü bölümde “Hayat Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği” ve dördüncü bölümde ise “Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği” veri formuna yerleştirilmiştir.

Veri toplama aşamasında daha sonra araştırma yapmak amacıyla kullanılacak ölçekler için gerekli olan izinler alınmıştır. Ölçekleri geliştirenlerden alınan ölçek kullanım izinleri de Ek-4'te sunulmuştur. Sürecin bir sonraki aşamasında 2021-2022 eğitim-öğretim yılının 2. yarısında Balıkesir ili Altıeylül ve Karesi ilçelerinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı devlet okullarında çalışan, ilkökul ve ortaokulda görevli olan öğretmenlere bizzat araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Veriler, öğretmenlerin derlerini aksatmayacakları bir zaman diliminde toplanmıştır. Uygulama sonrası veriler, yine araştırmacı tarafından bilgisayara aktarılmış ve veriler analiz yapmaya hazır hale getirilmiştir. Veri formunda eksik doldurulmuş 53 adet ölçek analiz sürecinde değerlerde sapmalara neden olabileceği düşüncesi ile analiz dışında bırakılmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Verilerin analizi aşamasında ilk adım olarak, verilerin normallik varsayımları incelenmiştir. Bu amaçla verilerde uç değer kontrolü yapılmış ve yapılan analiz sonucunda 49 adet ölçek uç değer olarak tespit edilerek veri setinden çıkarılmıştır. Çünkü alışılmalı değerlerin dışında veya aşırı değerlere sahip olan denekler istatistiksel verilerin sonuçlarını değiştirebilirler (Can, 2014).

Normallik varsayımlarında çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerleri bakımından literatürde farklı görüşler bulunmaktadır. Morgan vd. (2004)

çarpıklık ve basıklık değerleri -1 ile +1 arasında olması halinde normallik varsayımının sağlandığını kabul etmiştir. Tabachnick ve Fidell (2013) ise bu değerlerin -1,5 ve +1,5 arasında bulunmasının normallik varsayımı için yeterli görmektedir. George ve Mallery'e (2021) göre ise çarpıklık ve basıklık değerlerinin -2 ile +2 arasında yer almasının normal dağılım varsayımı için kabul edilebilir değerler olduğu görülmektedir. Literatür çalışması doğrultusunda, yapılan çalışmada çarpıklık ve basıklık için -1,5 ile +1,5 değerleri dikkate alınmıştır. Bu doğrultuda ölçekler ve alt boyutlarına ilişkin çarpıklık ve basıklık değerleri Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6. Ölçeklere İlişkin Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

Ölçek	Boyutlar	N	Çarpıklık	Standart Hata	Basıklık	Standart Hata
Eğitim	DEFE	281	-.011	.145	-.352	.290
Felsefesi	EEFE	281	.392	.145	-.229	.290
Eğilimleri	İEFE	281	-1.090	.145	.704	.290
Ölçeği	YEFE	281	-1.119	.145	.497	.290
Hayat	ME	281	-.748	.145	-.308	.290
Boy	SE	281	-.632	.145	-.266	.290
Öğrenme	ÖYE	281	.743	.145	-.281	.290
Eğilimleri	MYE	281	.948	.145	.066	.290
Ölçeği	UYUM	281	-.153	.145	-.059	.290
Öğretim	SURE	281	.196	.145	-.591	.290
Programına	UKALITE	281	.088	.145	-.025	.290
Bağlılık	KATTEP	281	-.008	.145	-.980	.290
Ölçeği	PFARK	281	.281	.145	-.385	.290
	OEGT	281	-.072	.145	-.269	.290
	OKIKLIM	281	-.341	.145	-.394	.290

DEFE: *Daimici Eğitim Felsefesi Eğilimi*, EEFE: *Esasici Eğitim Felsefesi Eğilimi*, İEFE: *İlerlemeci Eğitim Felsefesi Eğilimi*, YEFE: *Yenidenkurmacı Eğitim Felsefesi Eğilimi*; ME: *Motivasyon Eğilimi*, SE: *Sebat Eğilimi*, ÖYE: *Öğrenme Yoksunluğu Eğilimi*, MYE: *Merak Yoksunluğu Eğilimi*; UYUM: *Uyma*, SURE: *Süre*, UKALITE: *Uygulamanın Kalitesi*, KATTEP: *Katılımcıların Tepkileri*, PFARK: *Program Farklılıkları*, OEGT: *Öğretmen Eğitimi*, OKIKLIM: *Okul İklimi*

Tablo 6 incelendiğinde, araştırmada kullanılan tüm alt boyutların çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1.5 ile +1.5 arasında olduğu görülmektedir. Çarpıklık değerlerinin -1.119 ile .948 arasında; basıklık değerlerinin ise -.980 ile .704 arasında olması sebebiyle verilerin alt boyutlarda normal dağılıma sahip olduğu kabul edilmiştir.

Araştırmada 1.alt problem doğrultusunda betimsel analiz istatistikleri kullanılmıştır. Betimsel analiz yapılırken beşli likert türünde olan eğitim felsefelerine yönelik eğilimlerin ve öğretim programına bağlılık düzeyinin belirlenmesi, açıklanması ve yorumlanmasında 5.00-4.21, 4.20-3.41, 3.40-2.61, 2.60-1.81 ve 1.80-1.00 aralıkları kullanılmıştır. Bununla birlikte, öğretmenlerin temele aldıkları eğitim felsefeleri yorumlanırken her bir alt boyutun farklı bir felsefi eğilimi yansıtması sebebiyle sadece alt boyutlara yönelik puan ortalamaları dikkate alınmıştır. Bu doğrultuda, 5.00-3.41 aralığı *yüksek*, 3.40-2.61 aralığı *orta* ve 2.60-1.00 aralığı ise *düşük eğilim veya düzey* olarak yorumlanmıştır. Öğretmenlerin hayat boyu öğrenme eğilimleri altılı likert türüne uygun biçimde puanlanarak 6.00-4.34 aralığında ise *yüksek*, 4.33-2.67 aralığında ise *orta* ve 2.66-1.00 aralığında ise *düşük* eğilim ifadesi olarak yorumlanmıştır.

Araştırmada 2. alt problem kapsamında Tip 1 hatasını önlemek, birden çok faktöre bağlı olarak oluşturulan grupların yine birden çok bağımlı değişken bakımından anlamlılık gösterip göstermediğini belirlemek için Çift Yönlü MANOVA analizi yapılmıştır. Çift Yönlü MANOVA yapılmadan önce varsayımları test edilmiştir. İlk sayıltı için varyans-kovaryans matrislerinin eşitliği şartı olarak Box Matrixlerin Eşitliği Testi (Box Test of Equality of Covariance Matrices) kontrol edilmiştir. Box's M test sonuç tablosundaki p değerinin 0.05'ten büyük olması matrislerin eşit sayılabileceği anlamına gelmekte ve MANOVA'nın varyans-kovaryans matrislerinin eşit olması sayıltısını sağladığını göstermektedir (Can, 2014). Çift Yönlü MANOVA'nın bir diğer sayıltısı ise, hata varyanslarının eşitliğidir. Bu sayıltının kontrolü için de Levene Testi yapılmıştır. Levene Testi'nin yapılmasının amacı, hata varyansları arasında anlamlı bir farkın olmadığı hipotezini test etmek yani varyansların eşit olduğunu göstermektir. Varyansların eşitliği için ise Levene Testi'nde p değerinin 0.05'ten büyük olması gerekmektedir (Can, 2014; Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2016). MANOVA kapsamında, 3 farklı bölümde incelenmeye çalışılan 2. Alt problem doğrultusunda, 4 alt boyuttan oluşan

“Eğitim Felsefelerine Yönelik Eğilimleri Belirleme Ölçeği” ilk bağımlı değişken olarak yer alırken, “çalışılan okul türü (ilkokul/ortaokul), kıdem ve branş (Sosyal Bilimler Alanı / Fen ve Matematik Bilimleri Alanı)” bağımsız değişkenler olarak kabul edilmiştir. Benzer şekilde 4 alt boyuta sahip “Hayat Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği” ile 7 alt boyuta sahip “Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği” de ayrı ayrı bağımlı değişkenler olarak ele alınmış ve her biri bağımlı değişken için “çalışılan okul türü, kıdem ve alan” bağımsız değişkenleri tek tek irdelenmiştir.

3. alt problem doğrultusunda öğretmenlerin eğitim felsefesi eğilimleri ile öğretim programına bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkiliyi belirlemek 4. alt problem doğrultusunda ise öğretmenlerin hayat boyu öğrenmeye yönelik eğilimleri ile öğretim programına bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkiliyi belirlemek amacıyla Pearson Korelasyon Analizi yapılmıştır. Pearson Korelasyon Analizi’nde katsayı değeri 0.30 değerinden küçükse ilişkinin zayıf olduğu değerleri, 0.30- 0.70 arasında ise ilişkinin orta düzeyde olduğu, 0.70 değerlerinden büyük bir değerse yüksek düzeyde ilişkinin bulunduğu kabul edilmiştir (Büyüköztürk vd., 2015).

5. alt problem kapsamında, öğretmenlerin eğitim felsefesi eğilimlerinin ve hayat boyu öğrenme eğilimlerinin öğretim programına bağlılık düzeylerinin anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığını belirlemek amacıyla aşamalı doğrusal regresyon analizinden yararlanılmıştır. Aşamalı doğrusal regresyon analizinde, bağımlı değişken ile en yüksek ilişkinin olduğu düşünölen bağımsız değişken modelde birinci sırada yer alınırken, ikinci sırada ilişkili olan bağımsız değişken modele sonradan dahil edilerek tekrar regresyon analizi yapılır. Böylece iki regresyon modeli oluşturulması sağlanabilir (Alkaya vd., 2016). Bu nedenle, eğitim felsefesi eğilimleri bağımsız değişkeni bağımlı değişkenle yüksek düzeyde ilişkili olduğu için modele ilk sırada dahil edilmiş, sonrasında bir diğer bağımsız değişken olan hayat boyu öğrenme eğilimleri dahil edilerek regresyon analizi tamamlanmıştır.

4. BULGULAR VE YORUMLAR

Çalışmanın bu bölümünde, öğretmenlerin eğitim felsefesi eğilimleri ile hayat boyu öğrenmeye yönelik eğilimlerinin öğretim programına bağlılık düzeylerine etkisini incelemek amacıyla yapılan analiz sonuçları ile analizler doğrultusunda elde edilen bulgular ve bulgulara ait yorumlar yer almaktadır.

Bulgular bölümünde ilk olarak, öğretmenlerin eğitim felsefesi eğilimleri, hayat boyu öğrenme eğilimleri ile öğretim programına bağlılık düzeyleri incelenmiştir. Daha sonra bu düzeylerin çalışılan okul türü, kıdem ve alan değişkenleri açısından anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığı test edilmiştir. Bir sonraki aşamada, öğretmenlerin eğitim felsefesi eğilimleri ile öğretim programına bağlılık düzeyleri arasındaki ilişki, ardından da öğretmenlerin hayat boyu öğrenmeye yönelik eğilimleri ile öğretim programına bağlılık düzeyleri arasındaki ilişki irdelenmiştir. Son aşamada ise, öğretmenlerin eğitim felsefesi eğilimleri ile hayat boyu öğrenme eğilimlerinin öğretim programına bağlılıklarını yordama düzeyi hesaplanarak yorumlanmıştır.

4.1. Öğretmenlerin Eğitim Felsefesi Eğilimleri, Hayat Boyu Öğrenme Eğilimleri ve Öğretim Programına Bağlılıkları Düzeylerine İlişkin Betimsel Analiz Sonuçları

Araştırmanın bu bölümünde, birinci alt problem doğrultusunda, öğretmenlerin eğitim felsefesi eğilimleri ile hayat boyu öğrenme eğilimlerinin neler olduğunu ve öğretim programına bağlılıklarının düzeyini belirlemek amacıyla yapılan betimsel analiz sonuçları yer almaktadır.

Eğitim felsefelerine yönelik eğilimlerinin belirlenmesi, açıklanması ve yorumlanmasında beşli likert türüne uygun olarak 5.00-4.21, 4.20-3.41, 3.40-2.61,

2.60-1.81 ve 1.80-1.00 aralıkları kullanılmıştır. Bu bakımdan tüm alt boyutlara yönelik betimsel analiz sonuçları Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7. Öğretmenlerin Eğitim Felsefesi Eğilimlerine Yönelik Betimsel Analiz Sonuçları

Boyutlar	N	\bar{X}	SS	Çarpıklık	Basıklık
DEFE	281	3.29	.64	-.011	-.352
EEFE	281	2.18	.59	.392	-.229
İEFE	281	4.76	.25	-1.090	.704
YEFE	281	4.74	.27	-1.119	.497

DEFE: *Daimici Eğitim Felsefesi Eğilimi*, EEFE: *Esasici Eğitim Felsefesi Eğilimi*, İEFE: *İlerlemeci Eğitim Felsefesi Eğilimi*, YEFE: *Yenidenkurmacı Eğitim Felsefesi Eğilimi*.

Öğretmenlerin eğitim felsefesi eğilimlerine yönelik betimsel analiz sonuçlarını gösteren Tablo 7. incelendiğinde, İlerlemeci Eğitim Felsefesi eğiliminin en yüksek ortalamaya (\bar{X} =4.76, SS: .25) sahip olduğu görülmektedir. İlerlemeci Eğitim Felsefesi Eğilimi’ni sırasıyla Yeniden Kurmacı Eğitim Felsefesi Eğilimi (\bar{X} =4.74, SS: .27), Daimici Eğitim Felsefesi Eğilimi (\bar{X} =3.29, SS: .64) ve Esasici Eğitim Felsefesi Eğilimi (\bar{X} =2.18, SS: .59) alt boyutları izlemektedir.

Öğretmenlerin hayat boyu öğrenme eğilimleri altılı likert türüne uygun biçimde puanlanarak yorumlanmıştır. Bu doğrultuda öğretmenlerin hayat boyu öğrenme eğilimlerine yönelik betimsel analiz sonuçları Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8. Öğretmenlerin Hayat Boyu Öğrenme Eğilimlerine Yönelik Betimsel Analiz Sonuçları

Boyutlar	N	\bar{X}	SS	Çarpıklık	Basıklık
ME	281	5.53	.45	-.748	-.308
SE	281	5.09	.69	-.632	-.266
ÖYE	281	1.84	.71	.743	-.281
MYE	281	1.77	.75	.948	.066
HBÖE	281	3.36	.33	.348	.118

ME: *Motivasyon Eğilimi*, SE: *Sebat Eğilimi*, ÖYE: *Öğrenme Yoksunluğu Eğilimi*, MYE: *Merak Yoksunluğu Eğilimi*, HBÖE: *Hayat Boyu Öğrenme Eğilimi*.

Öğretmenlerin hayat boyu öğrenme eğilimlerine yönelik betimsel analiz sonuçlarını gösteren Tablo 8 incelendiğinde, Motivasyon Eğilimi'nin en yüksek ortalamaya ($\bar{X}=5.53$, SS: .45) sahip olduğu görülmektedir. Motivasyon Eğilimi alt boyutunu daha sonra sırasıyla Sebat Eğilimi ($\bar{X}=5.09$, SS: .69), Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk Eğilimi ($\bar{X}=1.84$, SS: .71) ve Merak Yoksunluğu Eğilimi ($\bar{X}=1.77$, SS: .75) alt boyutlarının izlediği görülmektedir. Hayat Boyu Öğrenme Eğilimlerine yönelik ortalamanın orta düzeyde ($\bar{X}=3.36$, SS: .33) olduğu görülmektedir..

Öğretmenlerin öğretim programına bağlılık düzeylerinin belirlenmesinde, açıklanmasında ve yorumlanmasında beşli likert türüne uygun olarak yorumlanmıştır. Öğretmenlerin öğretim programına bağlılık düzeylerine ilişkin betimsel analiz sonuçları Tablo 9'da gösterilmiştir.

Tablo 9. Öğretmenlerin Öğretim Programına Bağlılık Düzeylerine Yönelik Betimsel Analiz Sonuçları

Boyutlar	N	\bar{X}	SS	Çarpıklık	Basıklık
UYUM	281	3.38	.51	-.153	-.059
SURE	281	4.20	.44	.196	-.591
UKALITE	281	3.88	.38	.088	-.025
KATTEP	281	4.33	.43	-.008	-.980
PFARK	281	3.41	.44	.281	-.385
OEGT	281	3.67	.55	-.072	-.269
OKIKLİM	281	3.78	.81	-.341	-.394
ÖPB	281	3.79	.30	.193	-.234

UYUM: *Uyma*, SURE: *Süre*, UKALITE: *Uygulamanın Kalitesi*, KATTEP: *Katılımcıların Tepkileri*, PFARK: *Program Farklılıkları*, OEGT: *Öğretmen Eğitimi*, OKIKLİM: *Okul İklimi*, ÖPB: *Öğretim Programına Bağlılık*.

Öğretmenlerin öğretim programına bağlılık düzeylerine ilişkin betimsel analiz sonuçlarını gösteren Tablo 8 incelendiğinde, Katılımcı Tepkisi alt boyutunun en yüksek ortalamaya ($\bar{X}=4.33$, SS: .43) sahip olduğu görülmektedir. Bu alt boyutu sırasıyla Süre ($\bar{X}=4.20$, SS: .44), Uygulama Kalitesi ($\bar{X}=3.88$, SS: .38), Okul İklimi ($\bar{X}= 3.78$, SS: .81), Öğretmen Eğitimi ($\bar{X}=3.67$, SS: .55), Program Farklılığı ($\bar{X}=3.41$, SS: .44) ve Uyma ($\bar{X}= 3.38$, SS: .51) alt boyutları takip etmektedir. Öğretim Programına Bağlılık Düzeyine yönelik ortalamanın ise yüksek düzeyde ($\bar{X}= 3.79$, SS: .30) olduğu görülmektedir.

4.2. Öğretmenlerin Eğitim Felsefesi Eğilimleri, Hayat Boyu Öğrenmeye Yönelik Eğilimleri ve Öğretim Programına Bağlılık Düzeylerine İlişkin Çift Yönlü MANOVA Sonuçları

İkinci alt problem kapsamında, öğretmenlerin eğitim felsefesi eğilimleri, hayat boyu öğrenmeye yönelik eğilimleri ve öğretim programına bağlılık düzeylerinden her birisi tek tek bağımlı değişken biçiminde düşünülmüş ve her bir değişkenin çalışılan okul türü, kıdem ve alan (Sosyal Bilimler Alanı ve Fen / Matematik Bilimleri Alanı) bağımsız değişkenleri bakımından anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadıkları belirlenmeye çalışılmıştır. Bağımlı değişkenlerin birden fazla boyuta sahip olması ve bağımsız değişkenlerin sayısının da yine birden fazla olması sebebiyle Çok Değişkenli Varyans Analizi olan Çift Yönlü MANOVA yapılmıştır.

Tüm bağımlı değişkenler için uygulanan Çift Yönlü MANOVA sonuçları ayrı başlıklar altında açıklanmaya çalışılmıştır.

4.2.1. Öğretmenlerin Eğitim Felsefesi Eğilimlerine İlişkin Çift Yönlü MANOVA Sonuçları

Öğretmenlerin eğitim felsefesi eğilimlerine yönelik bulgulara ulaşmak amacıyla yapılan Çift Yönlü MANOVA Analizi için, ilk varsayım olan varyans-kovaryans matrislerinin eşitliği şartının sağlanıp sağlanmadığını anlamak için Box's M Testi yapılmış olup sonuçları Tablo 10'da gösterilmiştir.

Tablo 10. Eğitim Felsefesi Eğilimleri Ölçeğine İlişkin Box's M Çok Değişkenli Analiz Testi Sonuçları

Box's M	130.002
F	1.389
Df1	80
Df2	3693.586
p	.013

Not. Bağımsız değişkenlerin gözlemlenen kovaryans matrislerinin gruplar arasında eşit olduğuna dair boş hipotezi test eder.

Varyans eşitliği testinin sonuçlarını gösteren Tablo 9'a bakıldığında, p değerinin 0.05'ten küçük olduğu görülmektedir. [Box's M= 130.002, F (80,

3693.586) = 1.389, $p=.013$.] Varyans- kovaryans matrislerinin eşitliği koşulunun sağlanamadığı durumlarda ($p<0.05$), analize devam edilebilir. Bu doğrultuda analize devam edilmiş ve MANOVA tablosunda Pillai's Trace bölümü dikkate alınmıştır.

Box M testinden sonra Çift Yönlü MANOVA'nın bir diğer varsayımı olan hata varyanslarının eşitliği şartı Levene Testi ile kontrol edilmiş ve test sonuçları Tablo 11'de gösterilmiştir.

Tablo 11.Eğitim Felsefesi Eğilimleri Ölçeğine İlişkin Levene Testi Sonuçları

Boyutlar	F	df1	df2	p
DEFE	1.006	8	272	.432
EEFE	.860	8	272	.551
İEFE	1.414	8	272	.190
YEFE	1.193	8	272	.303

Bağımsız değişkenin hata varyanslarının gruplar arasında eşit olduğuna dair boş hipotezi test eder.

DEFE: *Daimici Eğitim Felsefesi Eğilimi*, EEFE: *Esasici Eğitim Felsefesi Eğilimi*, İEFE: *İlerlemeci Eğitim Felsefesi Eğilimi*, YEFE: *Yenidenkurmacı Eğitim Felsefesi Eğilimi*.

Levene Testi sonuçlarını gösteren Tablo 11 incelendiğinde, öğretmenlerin Eğitim Felsefesi Eğilimleri'ne yönelik Daimicilik alt boyutunun p değerinin.432; Esasicilik alt boyutunun p değerinin .551; İlerlemecilik alt boyutunun p değerinin .190 ve Yenidenkurmacılık alt boyutunun p değerinin .303 olduğu görülmüştür. Bu doğrultuda, varyansların eşit olduğu kabul edilmiştir.

Levene Testi sonrasında öğretmenlerin Eğitim Felsefesi Eğilimleri'nde yer alan alt boyutların; çalışılan okul türü, kıdem ve alan değişkenleri ile aralarında anlamlı farklılıkların olup olmadığını görmek üzere Çift Yönlü MANOVA yapılmış ve sonuçları Tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 12. Eğitim Felsefesi Eğilimleri Ölçeğine İlişkin Çift Yönlü MANOVA Sonuçları

Etki		Değer	F	Hipotez df	Hata df	p.
Kesişme	Pillai's Trace	.996	16018.630 ^b	4.000	269.000	.000
Okul_Türü	Pillai's Trace	.026	1.808 ^b	4.000	269.000	.127
Alan	Pillai's Trace	.004	.242 ^b	4.000	269.000	.915

Tablo 12. Devamı

Kıdem	Pillai's Trace	.056	1.938	8.000	540.000	.052
Okul_Türü * Alan	Pillai's Trace	.000	. ^b	.000	.000	.
Okul_Türü * Kıdem	Pillai's Trace	.025	.847	8.000	540.000	.562
Alan * Kıdem	Pillai's Trace	.076	2.677	8.000	540.000	.007
Okul_Türü * Alan * Kıdem	Pillai's Trace	.000	. ^b	.000	.000	.

*p< .05

Eğitim Felsefesi Eğilimleri Ölçeği'nin çok değişkenli varyans analizi sonuçlarını gösteren Tablo 12 incelendiğinde, Daimicilik, Esasicilik, İlerlemecilik ve Yeniden Kurmacılık alt boyutlarından birini veya birden fazlasını alan ve kıdem değişkenlerinin birlikte (Pillai's Trace= .076; F= 2.677; p=.007) etkilediği görülmektedir. Diğer değişkenlerin istatistiksel açıdan bir etkilerinin olmadığını söylemek mümkündür.

Alan ve kıdem değişkenlerinin bağımlı değişkenler olan Eğitim Felsefesi Eğilimleri Ölçeği'nin alt boyutlarından hangisini ya da hangilerini etkilediğini anlamak için boyutların arasındaki etkileşime (Test of Between – Subjects Effects) bakılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 13'te gösterilmiştir.

Tablo 13. Eğitim Felsefesi Eğilimleri Ölçeğine İlişkin Boyutlar Arası Etkileşim Testi (Test of Between - Subjects Effects) Sonuçları

Kaynak	Bağımlı Değişken	Tip III Kareler Toplamı	df	Ortalama Kare	F	p	Kısmi Eta Kare
Düzeltilmiş Model	İEFE	.754 ^a	8	.094	1.592	.127	.045
	EEFE	9.033 ^b	8	1.129	3.427	.001	.092
	YEFE	1.465 ^c	8	.183	2.609	.009	.071
	DEFE	7.776 ^d	8	.972	2.448	.014	.067
Kesişme	İEFE	2707.702	1	2707.702	45758.467	.000	.994
	EEFE	584.008	1	584.008	1772.607	.000	.867
	YEFE	2685.446	1	2685.446	38250.482	.000	.993
	DEFE	1269.892	1	1269.892	3197.855	.000	.922
Okul_Türü	İEFE	.017	1	.017	.295	.587	.001
	EEFE	1.020	1	1.020	3.096	.080	.011
	YEFE	.086	1	.086	1.224	.270	.004
	DEFE	.337	1	.337	.848	.358	.003

Tablo 13. Devamı

Alan	İEFE	.030	1	.030	.499	.481	.002
	EEFE	.002	1	.002	.005	.943	.000
	YEFE	.011	1	.011	.158	.692	.001
	DEFE	.167	1	.167	.422	.517	.002
Kıdem	İEFE	.087	2	.043	.735	.481	.005
	EEFE	1.594	2	.797	2.419	.091	.017
	YEFE	.465	2	.232	3.309	.038	.024
	DEFE	2.541	2	1.270	3.199	.042	.023
Okul_Türü * Alan	İEFE	.000	0	.	.	.	.000
	EEFE	.000	0	.	.	.	.000
	YEFE	.000	0	.	.	.	.000
	DEFE	.000	0	.	.	.	.000
Okul_Türü * Kıdem	İEFE	.156	2	.078	1.319	.269	.010
	EEFE	.894	2	.447	1.357	.259	.010
	YEFE	.052	2	.026	.372	.690	.003
	DEFE	.059	2	.029	.074	.928	.001
Alan * Kıdem	İEFE	.644	2	.322	5.442	.005	.038
	EEFE	1.255	2	.627	1.904	.151	.014
	YEFE	.857	2	.428	6.102	.003	.043
	DEFE	1.782	2	.891	2.244	.108	.016
Okul_Türü * Alan * Kıdem	İEFE	.000	0	.	.	.	.000
	EEFE	.000	0	.	.	.	.000
	YEFE	.000	0	.	.	.	.000
	DEFE	.000	0	.	.	.	.000
Hata	İEFE	16.095	272	.059			
	EEFE	89.614	272	.329			
	YEFE	19.096	272	.070			
	DEFE	108.013	272	.397			
Toplam	İEFE	6373.862	281				
	EEFE	1437.416	281				
	YEFE	6346.947	281				
	DEFE	3158.483	281				
Düzeltilmiş Toplam	İEFE	16.849	280				
	EEFE	98.646	280				
	YEFE	20.561	280				
	DEFE	115.789	280				

a. R Kare = .045 (Düzeltilmiş R Kare = .017)

b. R Kare = .092 (Düzeltilmiş R Kare = .065)

c. R Kare = .071 (Düzeltilmiş R Kare = .044)

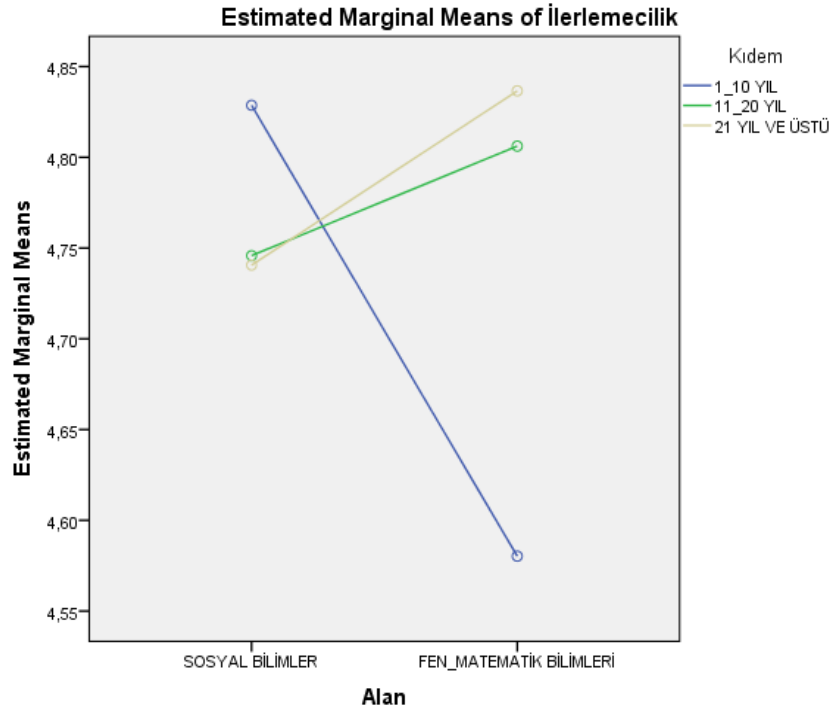
d. R Kare = .067 (Düzeltilmiş R Kare = .040)

DEFE: *Daimici Eğitim Felsefesi Eğilimi*, EEFE: *Esasici Eğitim Felsefesi Eğilimi*, İEFE: *İlerlemeci Eğitim Felsefesi Eğilimi*, YEFE: *Yenidenkurmacı Eğitim Felsefesi Eğilimi*.

Alan ve kıdem değişkenlerinin birlikte hangi alt boyutları etkilediğini belirlemek için boyutların arasındaki etkileşimi gösteren testin sonuçları

incelenmiştir. Bu doğrultuda Tablo 13 incelendiğinde ise, alan ve kıdem değişkenlerinin birlikte İlerlemecilik Eğitim Felsefesi alt boyutunu $p=.005$ değerinde ve Yeniden Kurmacılık Eğitim Felsefesi alt boyutunu $p=.003$ değerinde etkilediği görülmüştür.

Alan ve kıdem değişkenlerinin birlikte etkisiyle İlerlemecilik Eğitim Felsefesi alt boyutunda görülen anlamlı farkın yönünü belirlemek amacıyla Tahmini Ortalama Grafikleri (Estimated Marginal Means) incelenerek Şekil 6’da gösterilmiştir.

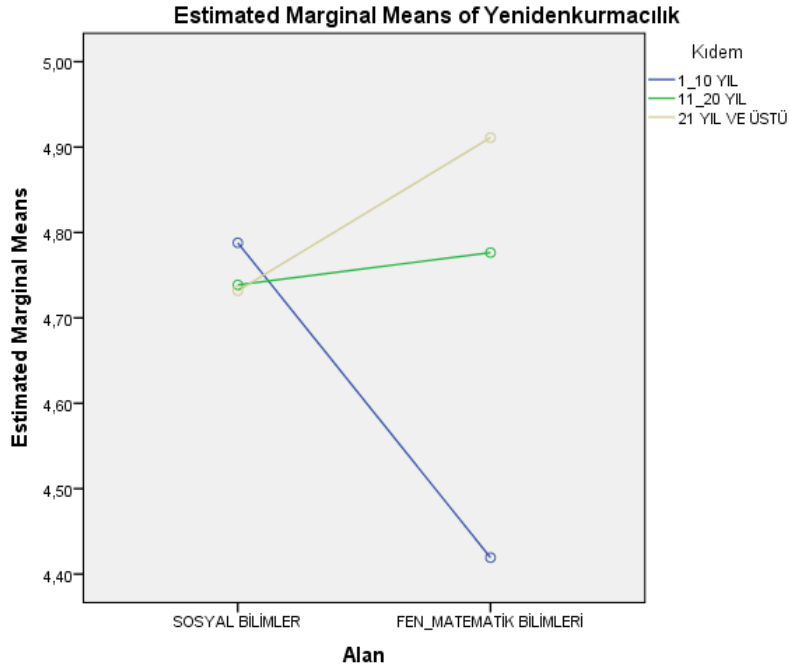


Şekil 6. İlerlemecilik Eğitim Felsefesi Profil Grafikleri

İlerlemecilik Eğitim Felsefesi'nin alan ve kıdem değişkenleri açısından aralarındaki farklılığın yönünü gösteren Şekil 6 incelendiğinde, 1-10 yıl arasında kıdemi bulunan sosyal bilimler alanındaki öğretmenlerin 1-10 yıl arasında kıdemi bulunan fen ve matematik bilimleri alanındaki öğretmenlere nazaran daha ilerlemeci bir anlayışa sahip oldukları görülmektedir. 11-20 yıl arasında kıdemi bulunanlar ile 21 yıl ve üstü kıdemi bulunan sosyal bilimler alanındaki öğretmenler arasında ve aynı kıdemlerdeki fen ve matematik bilimleri alanlarında görev yapan öğretmenlerin arasında ise ilerlemecilik eğitim felsefesi açısından anlamlı bir farka rastlanmamıştır.

Alan ve kıdem değişkenlerinin birlikte etkisiyle Yeniden Kurmacılık Eğitim Felsefesi alt boyutunda görülen anlamlı farkın yönünü belirlemek amacıyla Tahmini

Ortalama Grafikleri (Estimated Marginal Means) incelenerek Şekil 7’de gösterilmiştir.



Şekil 7.Yeniden Kurmacılık Eğitim Felsefesi Profil Grafikleri

Yeniden kurmacılık eğitim felsefesinin alan ve kıdem değişkenleri açısından aralarındaki farklılığın yönünü gösteren Şekil 7 incelendiğinde ise, 1-10 yıl arasında kıdemi bulunan sosyal bilimler alanındaki öğretmenlerin 1-10 yıl arasında kıdemi bulunan fen ve matematik bilimleri alanındaki öğretmenlere oranla daha yeniden kurmacı bir anlayışa sahip oldukları görülmektedir. 11-20 yıl arasında kıdemi bulunanlar ile 21 yıl ve üstü kıdemi bulunan sosyal bilimler alanındaki öğretmenler arasında ve aynı kıdemlerdeki fen ve matematik bilimleri alanlarında görev yapan öğretmenlerin arasında ise yeniden kurmacılık eğitim felsefesi açısından anlamlı bir fark bulunamamıştır.

4.2.2.Öğretmenlerin Hayat Boyu Öğrenme Eğilimlerine İlişkin Çift Yönlü MANOVA Sonuçları

Öğretmenlerin hayat boyu öğrenme eğilimlerine yönelik bulgulara ulaşmak amacıyla yapılan Çift Yönlü MANOVA Analizi için, varyans-kovaryans matrislerinin eşitliği şartının sağlanıp sağlanmadığını belirlemek amacıyla Box M Testi yapılmış ve sonuçları Tablo 14’te gösterilmiştir.

Tablo 14. Hayat Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği'ne İlişkin Box's M Çok Değişkenli Analiz Testi Sonuçları

Box's M	93.322
F	.997
Df1	80
Df2	3693.586
p	.487

Not. Bağımsız değişkenlerin gözlemlenen kovaryans matrislerinin gruplar arasında eşit olduğuna dair boş hipotezi test eder.

Hayat Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği'ne ilişkin Box's M Testi sonuçlarını gösteren Tablo 14 incelendiğinde, anlamlılık değerinin 0.05'ten büyük olduğu tespit edilmiştir. Bu durumda matrislerin eşit olduğu kabul edilmiştir. [Box's M= 93.322, F (80, 3693.586) =.997, p= 0.487].

Box's M testinden sonra Çift Yönlü MANOVA'nın bir diğer varsayımı olan hata varyanslarının eşitliği şartı olan Levene Testi ile kontrol edilmiş ve testin sonuçları Tablo 15'te gösterilmiştir.

Tablo 15. Hayat Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeğine İlişkin Levene Testi Sonuçları

Boyutlar	F	df1	df2	p
ME	.693	8	272	.698
SE	.615	8	272	.765
ÖYE	2.561	8	272	.051
MYE	1.392	8	272	.200

Bağımsız değişkenin hata varyanslarının gruplar arasında eşit olduğuna dair boş hipotezi test eder.

ME: *Motivasyon Eğilimi*, SE: *Sebat Eğilimi*, ÖYE: *Öğrenme Yoksunluğu Eğilimi*, MYE: *Merak Yoksunluğu Eğilimi*,

Levene Testi sonuçlarını gösteren Tablo 15 incelendiğinde, öğretmenlerin Hayat Boyu Öğrenme Eğilimleri'ne yönelik Motivasyon Eğilimi alt boyutunun p değerinin .698; Sebat Eğilimi alt boyutunun p değerinin .765; Öğrenme Yoksunluğu Eğilimi alt boyutunun p değerinin .51 ve Merak Yoksunluğu Eğilimi alt boyutunun p değerinin .200 olduğu görülmüştür. Bu doğrultuda, varyansların eşit olduğu kabul edilmiştir.

Levene Testi sonrasında öğretmenlerin Hayat Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği'nde bulunan boyutların; çalışılan okul türü, kıdem ve alan değişkenleri ile aralarında anlamlı farklılıkların var olup olmadığını anlamak amacıyla Çift Yönlü MANOVA yapılmış ve sonuçları Tablo 16'da verilmiştir.

Tablo 16. Hayat Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeğine İlişkin Çift Yönlü MANOVA Sonuçları

Etki		Değer	F	Hipotez df	Hata df	p
Kesişme	Wilks'	.010	6838.219 ^b	4.000	269.000	.000
	Lambda					
Okul_Türü	Wilks'	.988	.850 ^b	4.000	269.000	.495
	Lambda					
Alan	Wilks'	.996	.242 ^b	4.000	269.000	.914
	Lambda					
Kıdem	Wilks'	.971	1.005 ^b	8.000	538.000	.431
	Lambda					
Okul_Türü * Alan	Wilks'	1.000	. ^b	.000	270.500	.
	Lambda					
Okul_Türü * Kıdem	Wilks'	.915	3.057 ^b	8.000	538.000	.002
	Lambda					
Alan * Kıdem	Wilks'	.976	.821 ^b	8.000	538.000	.584
	Lambda					
Okul_Türü * Alan * Kıdem	Wilks'	1.000	. ^b	.000	270.500	.
	Lambda					

*p< .05

Hayat Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği'nin çok değişkenli varyans analizi sonuçlarını gösteren Tablo 16 incelendiğinde, Motivasyon Eğilimi, Süre Eğilimi, Öğrenme Yoksunluğu Eğilimi, Merak Yoksunluğu Eğilimi alt boyutlarından birini veya birden fazlasını çalışıla okul türü ve kıdem değişkenlerinin birlikte (Wilks' Lambda= .915; F= 3.057; p=.002) etkilediği görülmektedir. Diğer değişkenlerin istatistik açıdan bir etkilerinin olmadığını söylemek mümkündür.

Okul türü ve kıdem değişkenlerinin bağımlı değişkenler olan Hayat Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği'nin alt boyutlarından hangisini ya da hangilerini etkilediğini görmek için boyutların arasındaki etkileşime (Test of Between – Subjects Effects) bakılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 17'de gösterilmiştir.

Tablo 17. Hayat Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeğine İlişkin Boyutlar Arası Etkileşim Testi (Test of Between - Subjects Effects) Sonuçları

Kaynak	Bağımlı Değişken	Tip III Kareler Toplamı	df	Ortalama Kare	F	p
Düzeltilmiş Model	ME	3.829 ^a	8	.479	2.520	.012
	SE	5.940 ^b	8	.743	1.582	.130
	ÖYE	3.589 ^c	8	.449	.885	.530
	MYE	9.458 ^d	8	1.182	2.155	.031
Kesişme	ME	3640.218	1	3640.218	19166.273	.000
	SE	3098.340	1	3098.340	6602.615	.000
	ÖYE	418.616	1	418.616	825.624	.000
	MYE	400.428	1	400.428	729.837	.000
Okul_Türü	ME	.282	1	.282	1.487	.224
	SE	.066	1	.066	.140	.709
	ÖYE	.592	1	.592	1.168	.281
	MYE	.918	1	.918	1.672	.197
Alan	ME	.124	1	.124	.652	.420
	SE	.240	1	.240	.512	.475
	ÖYE	.211	1	.211	.417	.519
	MYE	.344	1	.344	.626	.429
Kıdem	ME	.385	2	.193	1.015	.364
	SE	.498	2	.249	.531	.589
	ÖYE	1.668	2	.834	1.644	.195
	MYE	.077	2	.038	.070	.933
Okul_Türü * Alan	ME	.000	0	.	.	.
	SE	.000	0	.	.	.
	ÖYE	.000	0	.	.	.
	MYE	.000	0	.	.	.
Okul_Türü * Kıdem	ME	2.875	2	1.437	7.568	.001
	SE	3.607	2	1.804	3.843	.023
	ÖYE	1.051	2	.525	1.036	.356
	MYE	7.486	2	3.743	6.822	.001
Alan * Kıdem	ME	.467	2	.234	1.230	.294
	SE	1.884	2	.942	2.008	.136
	ÖYE	1.999	2	.999	1.971	.141
	MYE	1.369	2	.685	1.248	.289
Okul_Türü * Alan * Kıdem	ME	.000	0	.	.	.
	SE	.000	0	.	.	.
	ÖYE	.000	0	.	.	.
	MYE	.000	0	.	.	.

Tablo 17. Devamı

Hata	ME	51.661	272	.190
	SE	127.639	272	.469
	ÖYE	137.912	272	.507
	MYE	149.234	272	.549
Toplam	ME	8655.028	281	
	SE	7424.188	281	
	ÖYE	1088.589	281	
	MYE	1036.675	281	
Düzeltilmiş Toplam	ME	55.490	280	
	SE	133.579	280	
	ÖYE	141.501	280	
	MYE	158.692	280	

a. R Kare = .069 (Düzeltilmiş R Kare = .042)

b. R Kare = .044 (Düzeltilmiş R Kare = .016)

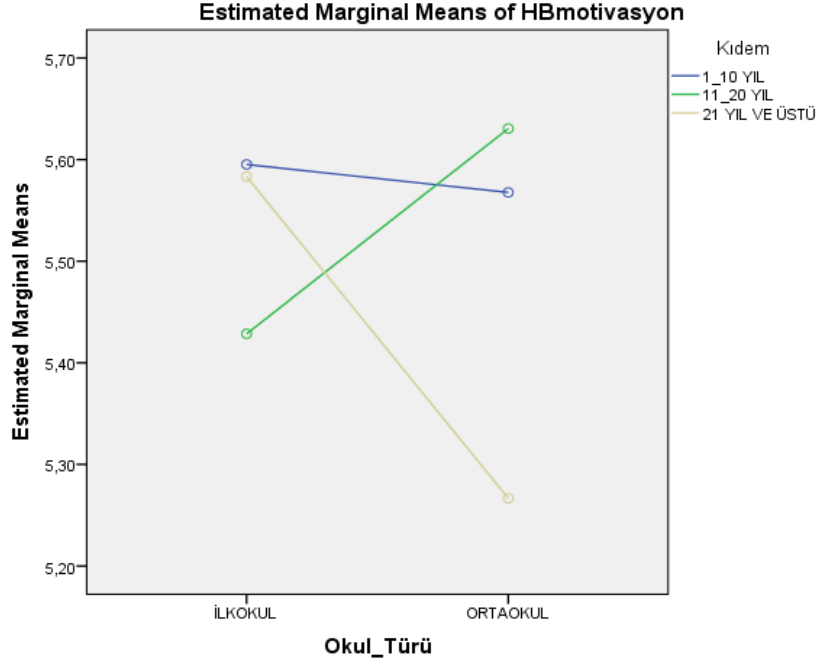
c. R Kare = .025 (Düzeltilmiş R Kare = -.003)

d. R Kare = .060 (Düzeltilmiş R Kare = .032)

ME: *Motivasyon Eğilimi*, SE: *Sebat Eğilimi*, ÖYE: *Öğrenme Yoksunluğu Eğilimi*, MYE: *Merak Yoksunluğu Eğilimi*.

Okul türü ve kıdem değişkenlerinin birlikte hangi alt boyutları etkilediğini belirlemek için boyutların arasındaki etkileşimi gösteren testin sonuçları incelenmiştir. Bu doğrultuda Tablo 17'ye bakıldığında ise, okul türü ve kıdem değişkenlerinin birlikte Motivasyon Eğilimi alt boyutunu $p=.001$ değerinde, Sebat Eğilimi alt boyutunu $p=.023$ ve Merak Yoksunluğu Eğilimi alt boyutunu $p=.001$ değerinde etkilediği görülmüştür.

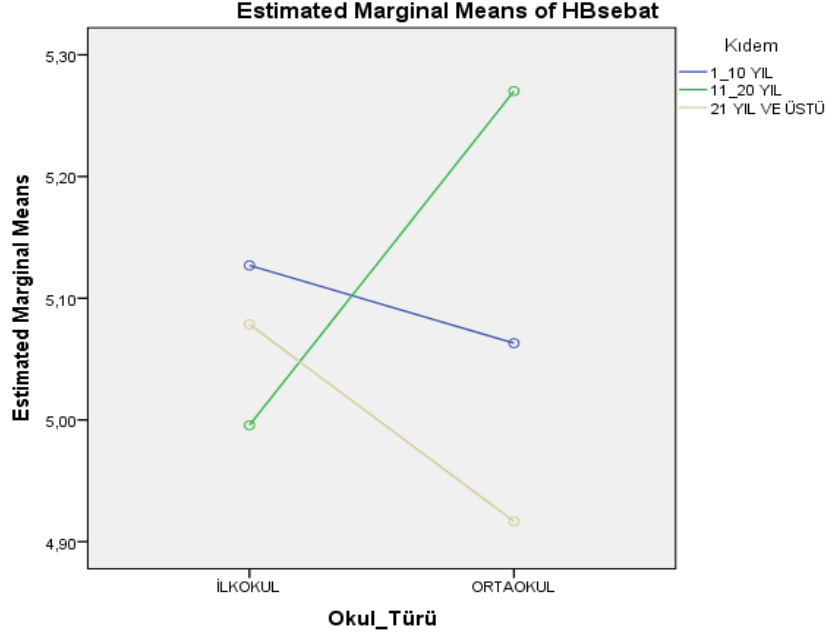
Okul türü ve kıdem değişkenlerinin birlikte etkisiyle Motivasyon Eğilimi alt boyutunda görülen anlamlı farkın yönünü belirlemek amacıyla Tahmini Ortalama Grafikleri (Estimated Marginal Means) incelenerek Şekil 8'de gösterilmiştir.



Şekil 8. Motivasyon Eğilimi Profil Grafikleri

Öğretmenlerin hayat boyu öğrenme eğilimleri bakımından Motivasyon Eğilimi alt boyutunda ilkokul ve ortaokulda görev yapan 1-10 yıl arasında kıdemi bulunan öğretmenlerin birbirinde yakın değerlere sahip olduğu görülmektedir. Bununla birlikte 11-20 yıl arasında kıdemi bulunan ortaokulda görev yapan öğretmenlerin motivasyonlarının daha fazla olduğunu söylemek mümkündür. Ayrıca ilkokulda görev yapan 11-20 yıl arasında kıdemi bulunan öğretmenlerin 21 yıl ve üstü kıdemi bulunan öğretmenlere nazaran daha düşük motivasyonlarının olduğu görülmektedir. İlkokulda görev yapan 1-10 yıl arasında kıdemi bulunan öğretmenler ve 21 yıl ve üstü kıdemi bulunan öğretmenlerin motivasyon eğilimleri arasında anlamlı farklılık olmadığı söylenebilir.

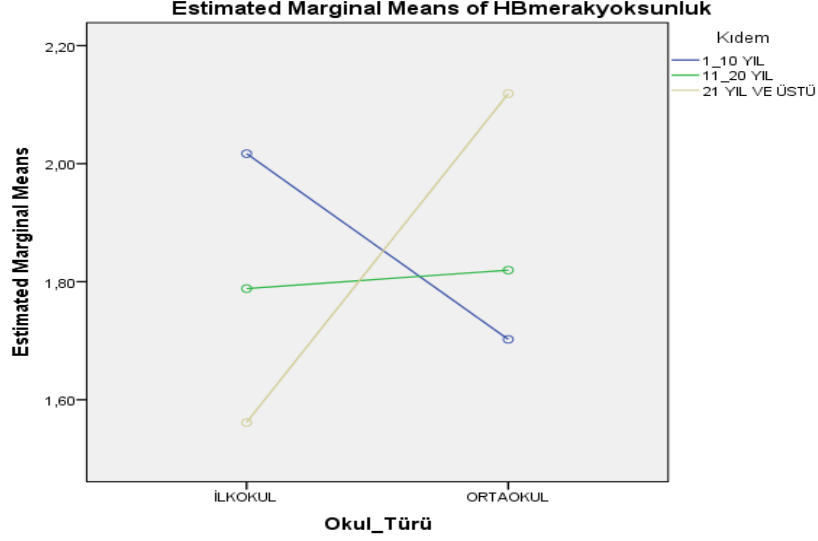
Okul türü ile kıdem değişkenlerinin birlikte etkisiyle Sebati Eğilimi alt boyutunda görülen anlamlı farkın yönünü belirlemek amacıyla Tahmini Ortalama Grafikleri (Estimated Marginal Means) incelenmiş ve Şekil 9'da gösterilmiştir.



Şekil 9. Sebat Eğilimi Profil Grafikleri

Öğretmenlerin hayat boyu öğrenme eğilimleri bakımından Sebat Eğilimi alt boyutunda ortaokulda görev yapan 11-20 yıl arasında kıdemi bulunan öğretmenlerin kendilerini geliştirmek amacıyla karar verdikleri etkinliklere katılımında ilkokulda görev yapan 11-20 yıl arasında kıdemi bulunan öğretmenlere göre daha kararlı oldukları görülmektedir. Bunun yanında 21 yıl ve üstü kıdemi bulunan ilkokulda görev yapan öğretmenlerin ise aynı kıdeme sahip ortaokulda görev yapan meslektaşlarına oranla daha sebatkar olduklarını söylemek mümkündür. İlkokulda görev yapan 1-10 yıl arasında kıdemi bulunan öğretmenler ile 21 yıl ve üstü kıdemi bulunan öğretmenler arasında Sebat Eğilimi açısından bir farka rastlanmamıştır.

Okul türü ve kıdem değişkenlerinin birlikte etkisiyle Merak Yoksunluğu Eğilimi alt boyutunda görülen anlamlı farkın yönünü belirlemek amacıyla Tahmini Ortalama Grafikleri (Estimated Marginal Means) incelenmiş ve Şekil 10'da gösterilmiştir.



Şekil 10. Merak Yoksunluğu Eğilimi Profil Grafikleri

Öğretmenlerin hayat boyu öğrenme eğilimleri bakımından Merak Yoksunluğu Eğilimi alt boyutunda ortaokulda görev yapan 21 yıl ve üstü kıdemi bulunan öğretmenlerin aynı kıdemde ilkokulda görev yapan öğretmenlere oranla merak açısından yoksun oldukları görülmektedir. İlkokulda görev yapan 1-10 yıl arasında kıdemi bulunan öğretmenlerin aynı okul türünde ancak farklı kıdeme sahip meslektaşlarına oranla daha az merak eğilimine sahip olduklarını söylemek mümkündür. 11 yıl ve üstü kıdeme sahip ilkokul ve ortaokulda görev yapan öğretmenler arasında ise istatistiki açıdan anlamlı bir farka rastlanmamıştır.

4.2.3.Öğretmenlerin Öğretim Programına Bağlılık Düzeylerine İlişkin Çift Yönlü MANOVA Sonuçları

Öğretmenlerin öğretim programına bağlılık düzeylerine yönelik bulgulara ulaşmak amacıyla yapılan Çift Yönlü MANOVA Analizi için, varyans-kovaryans matrislerinin eşitliği şartının sağlanıp sağlanmadığını belirlemek amacıyla Box's M Testi yapılmış ve sonuçları Tablo 18'de verilmiştir.

Tablo 18.Öğretim Programına Bağlılık Ölçeğine İlişkin Box's M Çok Değişkenli Analiz Testi Sonuçları

Box's M	271.466
F	1.138
Df1	196

Tablo 18. Devamı

Df2	8156.060
p	.093

Not. Bağımsız değişkenlerin gözlemlenen kovaryans matrislerinin gruplar arasında eşit olduğuna dair boş hipotezi test eder.

Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği'ne ilişkin Box's M Testi sonuçlarını gösteren Tablo 18 incelendiğinde, anlamlılık değerinin 0.05'ten büyük olduğu görülmektedir. Bu durumda matrislerin eşit olduğu kabul edilmiştir. [Box's M=271.466, F (196, 8156.060) =1.138, p= 0.093].

Box's M testinden sonra Çift Yönlü MANOVA'nın bir diğer varsayımı olan hata varyanslarının eşitliği şartı Levene Testi ile kontrol edilmiş ve testin sonuçları Tablo 19'da gösterilmiştir.

Tablo 19.Öğretim Programına Bağlılık Ölçeğine İlişkin Levene Testi Sonuçları

Boyutlar	F	df1	df2	p
UYUM	1.050	8	272	.399
SURE	1.749	8	272	.087
UKALITE	1.295	8	272	.246
KATTEP	1.478	8	272	.165
PFARK	1.924	8	272	.057
OEGT	1.100	8	272	.363
OKIKLIM	1.224	8	272	.285

Bağımsız değişkenin hata varyanslarının gruplar arasında eşit olduğuna dair boş hipotezi test eder.

UYUM: *Uyma*, SURE: *Süre*, UKALITE: *Uygulamanın Kalitesi*, KATTEP: *Katılımcıların Tepkileri*, PFARK: *Program Farklılıkları*, OEGT: *Öğretmen Eğitimi*, OKIKLIM: *Okul İklimi*.

Levene Testi sonuçlarını gösteren Tablo 19 incelendiğinde, öğretmenlerin Öğretim Programına Bağlılık'larına yönelik Uyum alt boyutunun p değerinin .399; Süre alt boyutunun p değerinin .087; Uygulama Kalitesi alt boyutunun p değerinin .246, Katılımcı Tepkisi alt boyutunun p değerinin .165, Program Farklılığı alt boyutunun p değerinin .057, Öğretmen Eğitimi alt boyutunun p değerinin 363 ve

Okul İklimi alt boyutunun p değerinin .285 olduğu görülmüştür. Bu doğrultuda, varyansların eşit olduğu kabul edilmiştir.

Levene Testi sonrasında öğretmenlerin Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği'nde yer alan alt boyutların; çalışılan okul türü, kıdem ve alan değişkenleri ile aralarında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek üzere Çift Yönlü MANOVA yapılmış ve sonuçları Tablo 20'de verilmiştir.

Tablo 20. Öğretim Programına Bağlılık Ölçeğine İlişkin Çift Yönlü MANOVA Sonuçları

Etki		Değer	F	Hipotez df	Hata df	P
Kesişme	Wilks' Lambda	.011	3450.970 ^b	7.000	266.000	.000
Okul_Türü	Wilks' Lambda	.972	1.076 ^b	7.000	266.000	.379
Alan	Wilks' Lambda	.938	2.497 ^b	7.000	266.000	.017
Kıdem	Wilks' Lambda	.913	1.771 ^b	14.000	532.000	.040
Okul_Türü * Alan	Wilks' Lambda	1.000	. ^b	.000	269.000	.
Okul_Türü * Kıdem	Wilks' Lambda	.898	2.102 ^b	14.000	532.000	.011
Alan * Kıdem	Wilks' Lambda	.919	1.635 ^b	14.000	532.000	.066
Okul_Türü * Alan * Kıdem	Wilks' Lambda	1.000	. ^b	.000	269.000	.

*p< .05

Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği'nin çok değişkenli varyans analizi sonuçlarını gösteren Tablo 20 incelendiğinde, Uyuma, Süre, Uygulamanın Kalitesi, Katılımcıların Tepkileri, Program Farklılığı, Öğretmen Eğitimi ve Okul İklimi alt boyutlarından birini veya birden fazlasını alan (Wilks' Lambda= .938; F= 2.497; p=.017), kıdem (Wilks' Lambda= .913; F= 1.771; p=.040) ile çalışılan okul türü ve kıdem değişkenlerinin birlikte (Wilks' Lambda= .898; F= 2.102; p=.011) etkilediği görülmektedir. Diğer değişkenlerin istatistiksel açıdan bir etkilerinin olmadığını söylemek mümkündür.

Alan, kıdem ile okul türü ve kıdem değişkenlerinin bağımlı değişkenler olan Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği'nin alt boyutlarından hangisini ya da hangilerini

etkilediğini görmek için boyutların arasındaki etkileşime (Test of Between – Subjects Effects) yönelik test uygulanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 21’de gösterilmiştir.

Tablo 21. Öğretim Programına Bağlılık Ölçeğine İlişkin Boyutlar Arası Etkileşim Testi (Test of Between - Subjects Effects) Sonuçları

Kaynak	Bağımlı Değişken	Tip III Kareler Toplamı	df	Ortalama Kare	F	p
Düzeltilmiş Model	UYUM	2.726 ^a	8	.341	1.321	.233
	SURE	.884 ^b	8	.111	.561	.809
	UKALITE	2.144 ^c	8	.268	1.922	.057
	KATTEP	2.646 ^d	8	.331	1.844	.069
	PFARK	1.691 ^e	8	.211	1.102	.362
	OEGT	6.889 ^f	8	.861	3.034	.003
	OKIKLIM	8.129 ^g	8	1.016	1.567	.135
Kesişme	UYUM	1297.874	1	1297.874	5030.586	.000
	SURE	2154.301	1	2154.301	10941.546	.000
	UKALITE	1842.635	1	1842.635	13219.231	.000
	KATTEP	2230.221	1	2230.221	12434.939	.000
	PFARK	1400.331	1	1400.331	7304.024	.000
	OEGT	1588.370	1	1588.370	5596.461	.000
	OKIKLIM	1681.585	1	1681.585	2593.014	.000
Okul_Türü	UYUM	.419	1	.419	1.626	.203
	SURE	.044	1	.044	.223	.637
	UKALITE	.158	1	.158	1.135	.288
	KATTEP	.071	1	.071	.395	.530
	PFARK	.031	1	.031	.164	.686
	OEGT	.595	1	.595	2.098	.149
	OKIKLIM	.009	1	.009	.013	.908
Alan	UYUM	1.659	1	1.659	6.429	.012
	SURE	.154	1	.154	.781	.378
	UKALITE	.876	1	.876	6.282	.013
	KATTEP	.031	1	.031	.174	.677
	PFARK	.109	1	.109	.571	.451
	OEGT	.034	1	.034	.119	.730
	OKIKLIM	.099	1	.099	.152	.697
Kıdem	UYUM	1.580	2	.790	3.062	.048
	SURE	.608	2	.304	1.543	.216
	UKALITE	1.275	2	.637	4.573	.011
	KATTEP	.597	2	.299	1.665	.191
	PFARK	1.314	2	.657	3.427	.034
	OEGT	.879	2	.440	1.549	.214
	OKIKLIM	1.394	2	.697	1.075	.343
Okul_Türü * Alan	UYUM	.000	0	.	.	.
	SURE	.000	0	.	.	.
	UKALITE	.000	0	.	.	.
	KATTEP	.000	0	.	.	.
	PFARK	.000	0	.	.	.
	OEGT	.000	0	.	.	.
	OKIKLIM	.000	0	.	.	.

Tablo 21. Devamı

Okul_Türü * Kıdem	UYUM	.201	2	.101	.390	.678
	SURE	.190	2	.095	.483	.618
	UKALITE	.266	2	.133	.955	.386
	KATTEP	1.327	2	.664	3.701	.026
	PFARK	.033	2	.016	.086	.918
	OEGT	2.398	2	1.199	4.225	.016
	OKIKLIM	1.016	2	.508	.783	.458
Alan * Kıdem	UYUM	1.679	2	.840	3.254	.040
	SURE	.381	2	.191	.969	.381
	UKALITE	.923	2	.462	3.312	.038
	KATTEP	1.087	2	.543	3.030	.050
	PFARK	.182	2	.091	.475	.623
	OEGT	.566	2	.283	.996	.371
	OKIKLIM	2.812	2	1.406	2.168	.116
Okul_Türü * Alan * Kıdem	UYUM	.000	0	.	.	.
	SURE	.000	0	.	.	.
	UKALITE	.000	0	.	.	.
	KATTEP	.000	0	.	.	.
	PFARK	.000	0	.	.	.
	OEGT	.000	0	.	.	.
	OKIKLIM	.000	0	.	.	.
Hata	UYUM	70.175	272	.258		
	SURE	53.555	272	.197		
	UKALITE	37.914	272	.139		
	KATTEP	48.784	272	.179		
	PFARK	52.148	272	.192		
	OEGT	77.198	272	.284		
	OKIKLIM	176.394	272	.649		
Toplam	UYUM	3277.936	281			
	SURE	5016.320	281			
	UKALITE	4265.435	281			
	KATTEP	5330.869	281			
	PFARK	3335.698	281			
	OEGT	3872.131	281			
	OKIKLIM	4196.313	281			
Düzeltilmiş Toplam	UYUM	72.901	280			
	SURE	54.439	280			
	UKALITE	40.058	280			
	KATTEP	51.430	280			
	PFARK	53.838	280			
	OEGT	84.087	280			
	OKIKLIM	184.522	280			

a. R Kare = .037 (Düzeltilmiş R Kare = .009)

b. R Kare = .016 (Düzeltilmiş R Kare = -.013)

c. R Kare = .054 (Düzeltilmiş R Kare = .026)

d. R Kare = .051 (Düzeltilmiş R Kare = .024)

e. R Kare = .031 (Düzeltilmiş R Kare = .003)

f. R Kare = .082 (Düzeltilmiş R Kare = .055)

Tablo 21. Devamı

g. R Kare= .044 (Düzeltilmiş R Kare = .016)
UYUM: *Uyma*, SURE: *Süre*, UKALITE: *Uygulamanın Kalitesi*, KATTEP: *Katılımcıların Tepkileri*, PFARK: *Program Farklılıkları*, OEGT: *Öğretmen Eğitimi*, OKIKLİM: *Okul İklimi*.

Alan, Kıdem, Okul türü ve kıdem ile alan ve kıdem değişkenlerinin birlikte hangi alt boyutları etkilediğini görmek amacıyla boyutların birbiriyle etkileşimini gösteren testin sonuçları incelenmiştir. Bu doğrultuda Tablo 21'e bakıldığında ise, alan değişkeninin Uyma alt boyutunu $p = .012$ ve Uygulamanın Kalitesi alt boyutunu $p = .013$ değerinde etkilediği görülmüştür. Kıdem değişkeninin Uyma alt boyutunu $p = .048$, Uygulamanın Kalitesi alt boyutunu $p = .011$ değerinde ve Program Farklılıkları alt boyutunu $p = .034$ değerinde etkilediği görülürken; okul türü ve kıdem değişkenlerinin birlikte Katılımcı Tepkileri alt boyutunu $p = .026$ değerinde, Öğretmen Eğitimi alt boyutunu $p = .016$ değerinde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Alan ve kıdem değişkenlerinin ise birlikte Uyma alt boyutunu $p = .040$, Uygulamanın Kalitesi alt boyutunu $p = .038$ değerinde ve Katılımcı Tepkileri alt boyutunu $p = .050$ değerinde etkilediği görülmüştür.

Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği'ne uygulanan boyutların birbiriyle etkileşimini gösteren testin (Test of Between – Subjects Effects) sonuçlarından sonra alan değişkeninin İkili Karşılaştırma (Pairwise Comparisons) sonuçlarına bakılarak Uyma ve Uygulamanın Kalitesi alt boyutlarında görülen anlamlı farkın yönü belirlenmeye çalışılmıştır. Tablo 22'de alan değişkeni için İkili Karşılaştırma (Pairwise Comparisons) tablosu verilmiştir.

Tablo 22. Alan Açısından Uyma Ve Uygulamanın Kalitesi Alt Boyutlarına Yönelik İkili Karşılaştırma Sonuçları

Bağımlı Değişken	(I) Alan	(J) Alan	Ortalama Fark (I-J)	Std. Hata	p	95% Farklılaştırılmış Güven Aralığı	
						Alt Sınır	Üst Sınır
UYUM	SOSYAL BİLİMLER	FEN MATEMATİK BİLİMLERİ	.259 ^{*.b}	.109	.018	.044	.474
	FEN MATEMATİK BİLİMLERİ	SOSYAL BİLİMLER	-.259 ^{*.c}	.109	.018	-.474	-.044

Tablo 22. Devamı

	SOSYAL BİLİMLER	FEN MATEMATİK BİLİMLERİ	-.194 ^{*.b}	.080	.016	-.352	-.037
UKALITE	FEN MATEMATİK BİLİMLERİ	SOSYAL BİLİMLER	.194 ^{*.c}	.080	.016	.037	.352

*p <.05

Uyma ve Uygulamanın Kalitesi alt boyutlarında alan değişkenine bağlı olarak Tablo 22 incelendiğinde, öğretmen görüşlerinin Uyma alt boyutunda p=.018, Uygulamanın Kalitesi alt boyutunda p=.016 anlamlı farkların olduğu görülmektedir. Ortalamalar farkına (Mean Difference) bakıldığında, bu anlamlı farkın Uyma alt boyutunda Sosyal Bilimler alanında görev yapan öğretmenlerin lehine olduğu görülürken; Uygulamanın Kalitesi alt boyutunda ise anlamlı farkın Fen ve Matematik Bilimleri alanında görev yapan öğretmenlerin lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kıdem değişkeninin İkili Karşılaştırma (Pairwise Comparisons) bölümüne bakılarak Uyma, Uygulamanın Kalitesi ve Program Farklılıkları alt boyutlarında görülen anlamlı farkın yönü belirlenmeye çalışılmış ve Tablo 23'te kıdem değişkeni için İkili Karşılaştırma (Pairwise Comparisons) tablosu verilmiştir.

Tablo 23.Kıdem Açısından Uyma, Uygulamanın Kalitesi ve Program Farklılıkları Alt Boyutlarına Yönelik İkili Karşılaştırma Sonuçları

Bağımlı Değişken	(I) Kıdem	(J) Kıdem	Ortalama Fark (I-J)	Std. Hata	p	95% Güven Aralığı	
						Alt Sınır	Üst Sınır
UYUM	1_10 YIL	11_20 YIL	-.1177	.08588	.358	-.3201	.0847
		21 YIL VE ÜSTÜ	-.0651	.09224	.760	-.2825	.1522
	11_20 YIL	1_10 YIL	.1177	.08588	.358	-.0847	.3201
		21 YIL VE ÜSTÜ	.0526	.06831	.722	-.1084	.2136
	21 YIL VE ÜSTÜ	1_10 YIL	.0651	.09224	.760	-.1522	.2825
		11_20 YIL	-.0526	.06831	.722	-.2136	.1084
UKALITE	1_10 YIL	11_20 YIL	-.0222	.06313	.934	-.1710	.1266
		21 YIL VE ÜSTÜ	-.1404	.06780	.098	-.3002	.0193
	11_20 YIL	1_10 YIL	.0222	.06313	.934	-.1266	.1710
		21 YIL VE ÜSTÜ	-.1182	.05021	.050	-.2366	.0001
	21 YIL VE ÜSTÜ	1_10 YIL	.1404	.06780	.098	-.0193	.3002
		11_20 YIL	.1182	.05021	.050	-.0001	.2366

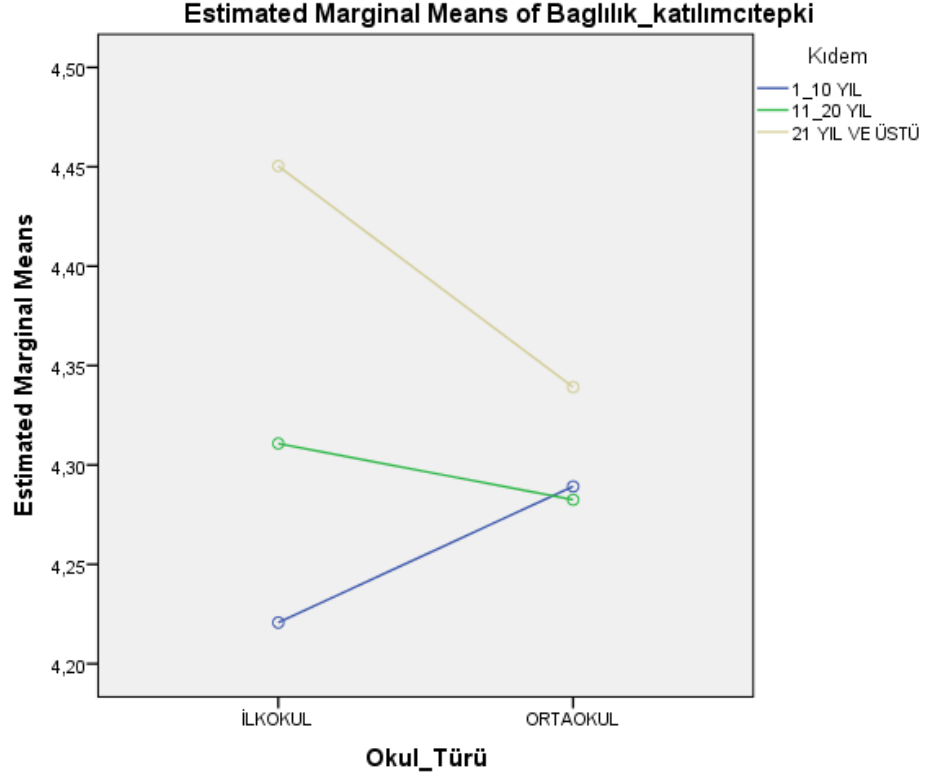
Tablo 23. Devamı

PFARK	1_10 YIL	11_20 YIL	-.1267	.07403	.203	-.3012	.0477
		21 YIL VE ÜSTÜ	-.2020*	.07951	.031	-.3894	-.0146
	11_20 YIL	1_10 YIL	.1267	.07403	.203	-.0477	.3012
		21 YIL VE ÜSTÜ	-.0753	.05888	.409	-.2140	.0635
	21 YIL VE ÜSTÜ	1_10 YIL	.2020*	.07951	.031	.0146	.3894
		11_20 YIL	.0753	.05888	.409	-.0635	.2140
		21 YIL VE ÜSTÜ	-.1892	.10830	.190	-.4444	.0660

*p <.05

Tablo 23 incelendiğinde, öğretmenlerin öğretim programına bağlılık düzeyleri açısından Uygulamanın Kalitesi alt boyutunda $p=.050$, Program Farklılıkları alt boyutunda $p=.031$ değerinde anlamlı farkların olduğu görülmektedir. Boyutlar Arası Etkileşim Testi'nde Uyma alt boyutunda anlamlı fark olduğu görülmüşse de İkili Karşılaştırma Sonuçları'na bakıldığında herhangi bir anlamlı farkın olmadığı ortaya çıkmıştır. Ortalamaların farklarına (Mean Difference) bakıldığında, Uygulamanın Kalitesi alt boyutunda anlamlı farkın 21 yıl ve üstü kıdemi bulunan öğretmenlerin lehine olduğu görülürken; Program Farklılıkları alt boyutunda da yine 21 yıl ve üstü kıdemi bulunan öğretmenlerin lehine sonuçlara ulaşılmıştır.

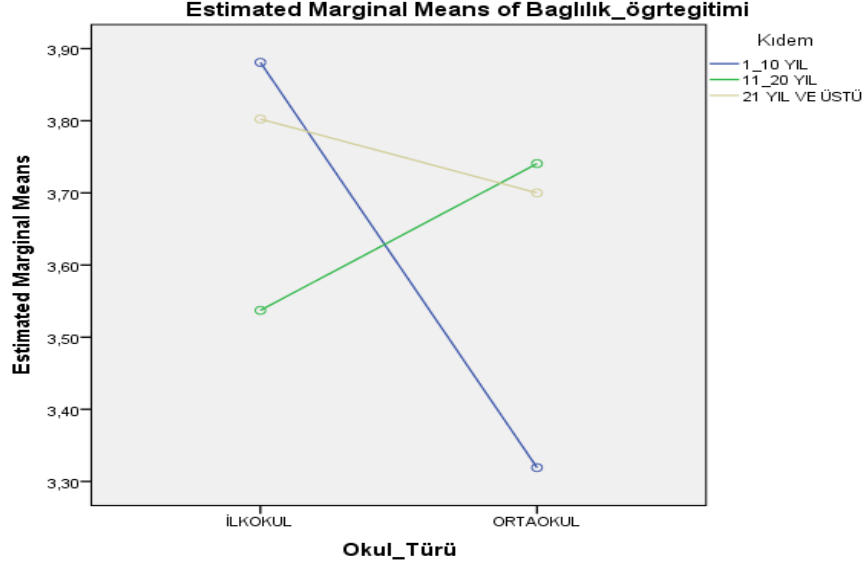
Okul türü ve kıdem değişkenlerinin birlikte etkisiyle Katılımcı Tepkileri alt boyutunda görülen anlamlı farkın yönünü belirlemek amacıyla Tahmini Ortalama Grafikleri (Estimated Marginal Means) incelenmiş ve Şekil 11'de gösterilmiştir.



Şekil 11. Katılımcı Tepkileri Profil Grafikleri

Öğretmenlerin öğretim programına bağlılık düzeyleri bakımından Katılımcı Tepkileri alt boyutunu gösteren Şekil 11 incelendiğinde, ilkokulda görev yapan 21 yıl ve üstü kıdemi bulunan öğretmenlerin diğer kıdemlere sahip öğretmenlere oranla programla ilgili değişikliklere daha fazla tepki gösterdikleri görülmektedir. İlkokulda görev yapan 1-10 yıl arasında kıdemi bulunan öğretmenlerin ise diğer kıdemlere oranla daha az tepkisel davrandıklarını söylemek mümkündür. Ortaokulda görev yapan 1-10 yıl arasında kıdemi bulunan öğretmenler ile 11-20 yıl arasında kıdemi bulunan öğretmenler arasında Katılımcı Tepkileri alt boyutunda anlamlı bir farka rastlanmamıştır.

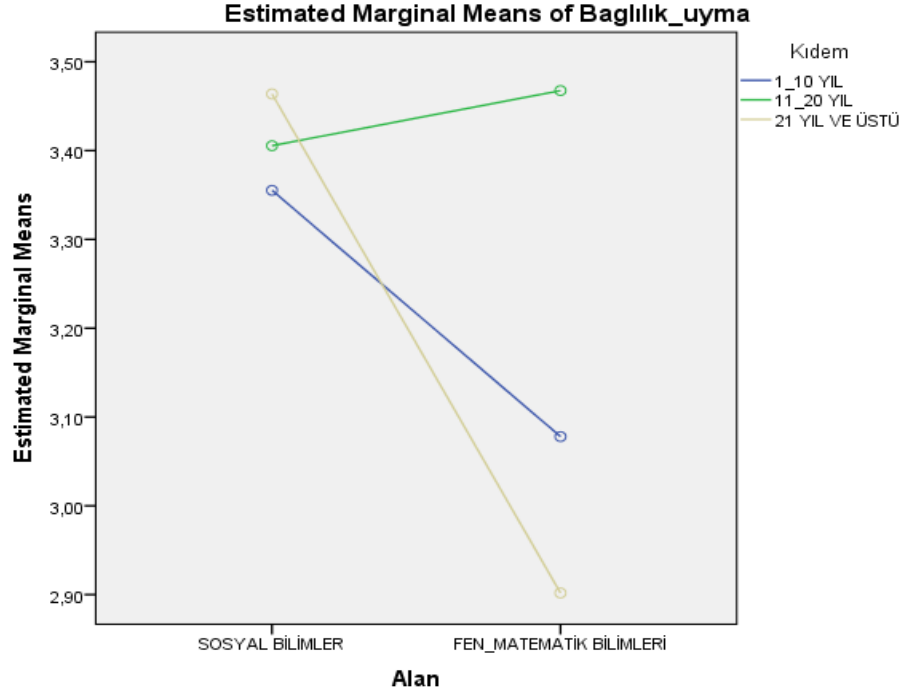
Okul türü ve kıdem değişkenlerinin birlikte etkisiyle Öğretmen Eğitimi alt boyutunda görülen anlamlı farkın yönünü belirlemek amacıyla Tahmini Ortalama Grafikleri (Estimated Marginal Means) incelenerek Şekil 12’de gösterilmiştir.



Şekil 12.Öğretmen Eğitimi Profil Grafikleri

Öğretmenlerin öğretim programına bağlılık düzeyleri açısından Öğretmen Eğitimi alt boyutunu gösteren Şekil 12 incelendiğinde, anlamlı farkın 1-10 yıl arasında kıdemi bulunan ilkokulda görev yapan öğretmenler lehine olduğu görülmektedir. İlkokulda görev yapan 11-20 yıl arasında kıdemi bulunan öğretmenler ile 21 yıl ve üstü kıdemi bulunan öğretmenler arasında belirli bir anlamlı fark görülürken; ortaokulda görev yapan 11-20 yıl arasında kıdemi bulunan öğretmenler ile 21 yıl ve üstü kıdemi bulunan öğretmenler arasında istatistiki açıdan anlamlılık bulunamamıştır.

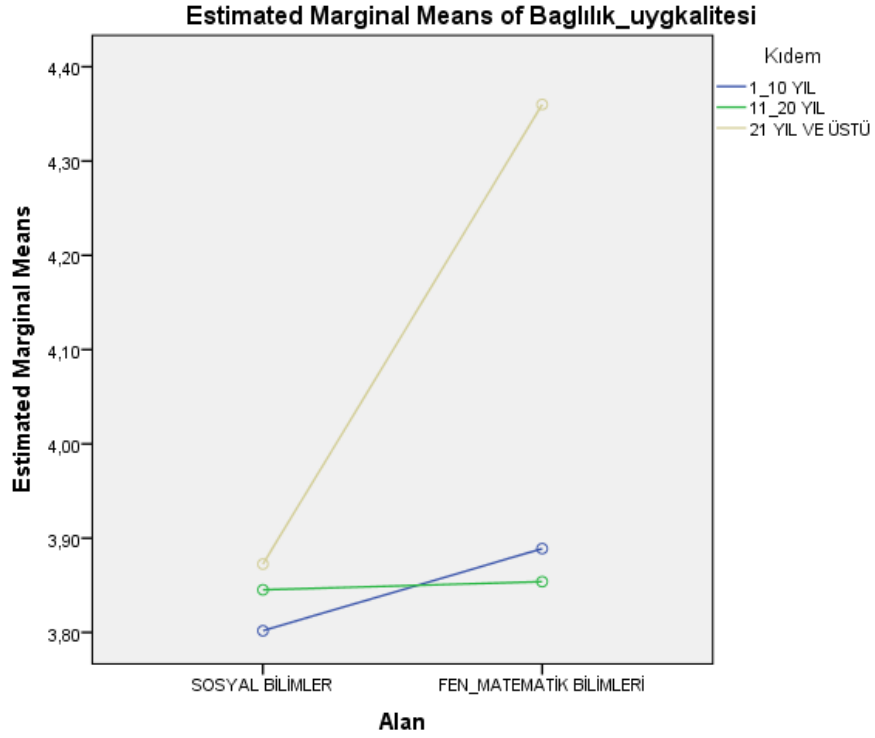
Alan ile kıdem değişkenlerinin birlikte etkisiyle Uyma alt boyutunda görülen anlamlı farkın yönünü belirlemek amacıyla Tahmini Ortalama Grafikleri (Estimated Marginal Means) incelenmiş ve Şekil 13'te gösterilmiştir.



Şekil 13. Uyma Profil Grafikleri

Öğretmenlerin öğretim programına bağlılık düzeyleri açısından uyma alt boyutunu alan ve kıdem değişkenleri açısından gösteren Şekil 13 incelendiğinde, Sosyal Bilimler alanında görev yapan öğretmenler arasında anlamlı bir fark görülmezken, Fen ve Matematik Bilimleri alanında 11-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin aynı alanda farklı kıdeme sahip öğretmenlere oranla programa daha fazla uyma eğiliminde oldukları görülmektedir.

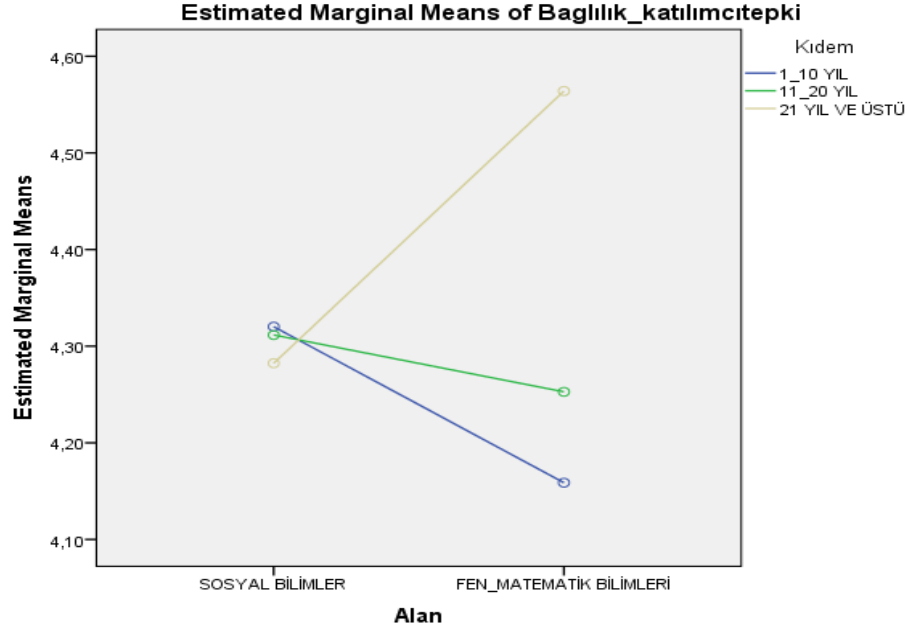
Alan ve kıdem değişkenlerinin birlikte etkisiyle Uygulamanın Kalitesi alt boyutunda görülen anlamlı farkın yönünü belirlemek amacıyla Tahmini Ortalama Grafikleri (Estimated Marginal Means) incelenmiş ve Şekil 14'te gösterilmiştir.



Şekil 14. Uygulamanın Kalitesi Profil Grafikleri

Uygulamanın Kalitesi alt boyutunu alan ve kıdem değişkenleri açısından gösteren Şekil 14 incelendiğinde, Sosyal Bilimler alanında 1-10 yıl arasında kıdemi bulunan, 11-20 yıl arasında kıdemi bulunan ve 21 yıl ve üstü kıdemi bulunan öğretmenler arasında anlamlı bir farka rastlanmazken; Fen ve Matematik Bilimleri alanında 21 yıl ve üstü kıdemi bulunan öğretmenlerin lehine anlamlı farka ulaşılmıştır. Fen/Matematik Bilimleri alanında görev yapan 1-10 yıl arasında kıdemi bulunan öğretmenler ile 11-20 yıl arasında kıdemi bulunan öğretmenler arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Alan ve kıdem değişkenlerinin birlikte etkisiyle Katılımcı Tepkileri alt boyutunda görülen anlamlı farkın yönünü belirlemek amacıyla Tahmini Ortalama Grafikleri (Estimated Marginal Means) incelenmiş ve Şekil 15'te gösterilmiştir.



Şekil 15. Katılımcı Tepkileri Profil Grafikleri

Öğretmenlerin öğretim programına bağlılık düzeyleri açısından Katılımcı Tepkileri alt boyutunu alan ve kıdem değişkenleri açısından gösteren Şekil 15'e göre, anlamlı farkın Fen ve Matematik Bilimleri alanlarında görev yapan 21 yıl ve üstü kıdemi bulunan öğretmenlerin lehine olduğu görülmektedir. Aynı alanda görev yapan 1-10 yıl arasında kıdemi bulunan ve 11-20 yıl arasında kıdemi bulunan öğretmenler ile Sosyal Bilimler alanında görev yapan 1-10 yıl arasında kıdemi bulunan, 11-20 yıl arasında kıdemi bulunan ve 21 yıl ve üstü kıdemi bulunan öğretmenler arasında farka rastlanmamıştır.

4.3. Öğretmenlerin Eğitim Felsefesi Eğilimleri İle Öğretim Programına Bağlılık Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Korelasyon Analizi Sonuçları

Bu alt problem doğrultusunda öğretmenlerin eğitim felsefesi eğilimleri ile öğretim programına bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek için öncelikle ölçeklerin bütününe Pearson Korelasyon Analizi uygulanmıştır. Yapılan analiz sonucu Tablo 24'te gösterilmiştir.

Tablo 24.Öğretmenlerin Eğitim Felsefesi Eğilimleri, Hayat Boyu Öğrenme Eğilimleri ve Öğretim Programına Bağlılıkları Arasındaki İlişki

Ölçekler	Eğitim Felsefesi Eğilimi	Öğretim Programına Bağlılık
	.328**	1
Eğitim Felsefesi Eğilimi	.000	
	281	281
Öğretim Programına Bağlılık	1	.328**
		.000
	281	281

*p<.05

Öğretmenlerin Eğitim Felsefesi Eğilimleri ile Öğretim Programına Bağlılık düzeyleri arasında düşük düzeyde ($r=.33$) pozitif yönlü ilişki bulunmuştur. Ölçeklerin tümüne yapılan Pearson Korelasyon Analizi daha sonra ölçeklerin tüm alt boyutları için de yapılarak, alt boyutlar arasındaki ilişki hesaplanmaya çalışılmış ve Tablo 25'te gösterilmiştir.

Tablo 25. Öğretmenlerin Eğitim Felsefesi Eğilimleri Alt Boyutları ile Öğretim Programına Bağlılık Düzeyleri Alt Boyutları Arasındaki İlişki

DEĞİŞKEN	UYUM	SURE	UKALITE	KATTEP	PFARK	ÖEGT	OKIKLİM
DEFE	.21**	.02	.05	.11	.06	.18**	.21**
EEFE	.14*	-.06	.07	.07	.06	.20**	.16**
İEFE	.09	.23**	.07	.22**	.08	.14*	.13*
YEFE	.05	.12	.05	.14*	.13*	.24**	.14*

** p<.01, * p<.05

DEFE: *Daimici Eğitim Felsefesi Eğilimi*, EEFE: *Esasici Eğitim Felsefesi Eğilimi*, İEFE: *İlerlemeci Eğitim Felsefesi Eğilimi*, YEFE: *Yenidenkurmacı Eğitim Felsefesi Eğilimi*; UYUM: *Uyma*, SURE: *Süre*, UKALITE: *Uygulamanın Kalitesi*, KATTEP: *Katılımcıların Tepkileri*, PFARK: *Program Farklılıkları*, ÖEGT: *Öğretmen Eğitimi*, OKIKLİM: *Okul İklimi*

Tablo 25 incelendiğinde; Öğretmenlerin Eğitim Felsefesi Eğilimleri'nden Daimicilik Eğitim Felsefesi Eğilimi alt boyutu incelendiğinde, öğretim programına bağlılık alt boyutlarından Uyma ($r_{Uyma} = .21$), Öğretmen Eğitimi ($r_{Öğretmen\ Eğitimi} = .18$) ve Okul İklimi ($r_{Okul\ İklimi} = .21$) ile pozitif yönlü düşük düzeyde ilişki olduğu

görülmektedir. Süre, Uygulamanın Kalitesi, Katılımcıların Tepkileri ve Program Farklılıkları alt anlamlı herhangi bir ilişkinin bulunmadığı saptanmıştır.

Öğretmenlerin Eğitim Felsefesi Eğilimleri'nden Esasicilik Eğitim Felsefesi Eğilimi alt boyutunun da, Öğretim Programına Bağlılık alt boyutlarından Uyma ($r_{Uyma} = .14$), Öğretmen Eğitimi ($r_{Öğretmen\ Eğitimi} = .20$) ve Okul İklimi ($r_{Okul\ İklimi} = .16$) ile pozitif yönlü düşük düzeyde ilişkili olduğu fakat Süre, Uygulamanın Kalitesi, Katılımcıların Tepkileri ve Program Farklılıkları alt boyutlarıyla anlamlı bir ilişkinin bulunmadığı görülmüştür.

Eğitim Felsefesi Eğilimleri'nden İlerlemecilik Eğitim Felsefesi Eğilimi alt boyutunda ise, Öğretim Programına Bağlılık alt boyutlarından Süre ($r_{Süre} = .23$), Katılımcıların Tepkileri ($r_{Katılımcıların\ Tepkileri} = .22$), Öğretmen Eğitimi ($r_{Öğretmen\ Eğitimi} = .14$) ve Okul İklimi ($r_{Okul\ İklimi} = .13$) ile pozitif yönlü düşük düzeyde ilişkinin olduğu belirlenirken; Uyma, Uygulamanın Kalitesi ve Program Farklılıkları alt boyutları ile anlamlı herhangi bir ilişkinin bulunmadığı saptanmıştır.

Eğitim Felsefesi Eğilimleri'nden Yeniden Kurmacılık Eğitim Felsefesi Eğilimi alt boyutuna bakıldığında, Katılımcıların Tepkileri ($r_{Katılımcıların\ Tepkileri} = .14$), Program Farklılıkları ($r_{Program\ Farklılıkları} = .13$), Öğretmen Eğitimi ($r_{Öğretmen\ Eğitimi} = .24$) ve Okul İklimi ($r_{Okul\ İklimi} = .14$) ile pozitif yönlü düşük düzeyde ilişki olduğu görülmüştür. Uyma, Süre ve Uygulamanın Kalitesi alt boyutlarında ise anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır.

4.4. Öğretmenlerin Hayat Boyu Öğrenme Eğilimleri İle Öğretim Programına Bağlılık Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Korelasyon Analizi Sonuçları

4.alt problem doğrultusunda, öğretmenlerin hayat boyu öğrenmeye yönelik eğilimleri ve öğretim programına bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek için ölçeklerin bütününe Pearson Korelasyon Analizi uygulanmıştır. Yapılan analiz sonucu Tablo 26'da gösterilmiştir.

Tablo 26.Öğretmenlerin Hayat Boyu Öğrenme Eğilimleri ve Öğretim Programına Bağlılıkları Arasındaki İlişki

Ölçekler	Eğitim Felsefesi Eğilimi	Hayat Boyu Öğrenme Eğilimi	Öğretim Programına Bağlılık
Hayat Boyu Öğrenme Eğilimi	-.004	1	.118*
Öğretim Programına Bağlılık	.951	.048	1
Öğretim Programına Bağlılık	.328**	.118*	.048
Öğretim Programına Bağlılık	.000	.048	.048
Öğretim Programına Bağlılık	.281	.281	.281

*p<.05

Öğretmenlerin Hayat Boyu Öğrenme Eğilimleri ile Öğretim Programına Bağlılık düzeylerinin de yine düşük düzeyde ($r=.12$) pozitif yönlü anlamlı ilişkiye sahip oldukları görülmektedir. Ölçeklerin tümüne yapılan Pearson Korelasyon Analizi daha sonra ölçeklerin alt boyutları için de uygulanarak, alt boyutlar arasındaki ilişki hesaplanmaya çalışılmış ve Tablo 27’de gösterilmiştir.

Tablo 27. Öğretmenlerin Hayat Boyu Öğrenme Eğilimleri Alt Boyutları İle Öğretim Programına Bağlılık Düzeyleri Alt Boyutları Arasındaki İlişki

DEĞİŞKEN	UYUM	SURE	UKALITE	KATTEP	PFARK	ÖEGT	OKIKLİM
ME	.09	.25**	.27**	.28**	.09	.20**	.25**
SE	.08	.22**	.25**	.25**	.12	.29**	.31**
ÖYE	.07	-.12*	-.06	-.14*	-.01	-.07	-.09
MYE	.16**	-.17**	-.23**	-.22**	-.01	-.14*	-.13*

** p<.01, * p<.05

ME: *Motivasyon Eğilimi*, SE: *Sebat Eğilimi*, ÖYE: *Öğrenme Yoksunluğu Eğilimi*, MYE: *Merak Yoksunluğu Eğilimi*; UYUM: *Uyma*, SURE: *Süre*, UKALITE: *Uygulamanın Kalitesi*, KATTEP: *Katılımcıların Tepkileri*, PFARK: *Program Farklılıkları*, ÖEGT: *Öğretmen Eğitimi*, OKIKLİM: *Okul İklimi*

Tablo 27 incelendiğinde; öğretmenlerin Hayat Boyu Öğrenme eğilimleri alt boyutunda yer alan Motivasyon Eğilimi alt boyutunun Öğretim Programına Bağlılık düzeyi alt boyutlarından Süre ($r_{\text{Süre}} = .25$), Uygulamanın Kalitesi ($r_{\text{Uygulamanın Kalitesi}} = .27$), Katılımcıların Tepkileri ($r_{\text{Katılımcıların Tepkisi}} = .28$), Öğretmen Eğitimi ($r_{\text{Öğretmen Eğitimi}}$

= .20) ve Okul İklimi ($r_{Okul\ İklimi} = .25$) ile pozitif yönlü düşük düzeyde ilişki olduğu görülürken; Uyma ve Program Farklılıkları alt boyutlarında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Hayat Boyu Öğrenme Eğilimi'nin Sebat Eğilimi alt boyutuna bakıldığında, Öğretim Programına Bağlılık düzeyi alt boyutlarından Süre ($r_{Süre} = .22$), Uygulamanın Kalitesi ($r_{Uygulamanın\ Kalitesi} = .25$), Katılımcıların Tepkileri ($r_{Katılımcıların\ Tepkileri} = .25$), Öğretmen Eğitimi ($r_{Öğretmen\ Eğitimi} = .29$) ve Okul İklimi ($r_{Okul\ İklimi} = .31$) ile pozitif yönlü düşük düzeyde ilişki olduğu görülürken; Uyma ve Program Farklılıkları alt boyutlarında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Hayat Boyu Öğrenme Eğilimi'nin Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk Eğilimi alt boyutu incelendiğinde, Öğretim Programına Bağlılık düzeyi alt boyutlarından Süre ($r_{Süre} = -.12$) ve Katılımcıların Tepkileri ($r_{Katılımcıların\ Tepkileri} = -.14$) ile negatif yönlü düşük düzeyde ilişki bulunurken, Öğretim Programına Bağlılık düzeyinin diğer alt boyutlarında anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır.

Hayat Boyu Öğrenme Eğilimi'nin Merak Yoksunluğu Eğilimi alt boyutuna bakıldığında, Öğretim Programına Bağlılık düzeyi alt boyutlarından Uyma ($r_{Uyma} = .16$) ile pozitif yönlü düşük düzeyde; Süre ($r_{Süre} = -.17$), Uygulamanın Kalitesi ($r_{Uygulamanın\ Kalitesi} = -.23$), Katılımcıların Tepkileri ($r_{Katılımcıların\ Tepkileri} = -.22$), Öğretmen Eğitimi ($r_{Öğretmen\ Eğitimi} = -.14$) ve Okul İklimi ($r_{Okul\ İklimi} = -.13$) ile negatif yönlü düşük düzeyde ilişki olduğu görülmüş ancak Program Farklılıkları alt boyutunda anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır.

4.5. Öğretmenlerin Eğitim Felsefesi Eğilimleri, Hayat Boyu Öğrenme Eğilimleri ve Öğretim Programına Bağlılık Düzeylerine Yönelik Regresyon Analizi Sonuçları

Bu alt problem doğrultusunda, öğretmenlerin eğitim felsefesi eğilimlerinin ve hayat boyu öğrenme eğilimlerinin öğretim programına bağlılık düzeylerinin anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığını belirlemek amacıyla Aşamalı Doğrusal Regresyon Analizi yapılmıştır. Analiz sonucu Tablo 28'de gösterilmiştir.

Tablo 28. Öğretmenlerin Eğitim Felsefesi Eğilimleri, Hayat Boyu Öğrenme Eğilimleri ve Öğretim Programına Bağlılıklarına Yönelik Aşamalı Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	B	R	R ²	β	Tahmini Std. Hata	p	Durbin-Watson
EFE	.334	.328	.107	.104	.27965	.000**	
EFE+ HBÖ	.105	.349	.122	.115	.27791	.035*	1.827

Bağımlı Değişken: Öğretim Programına Bağlılık
F_(EFE)=33.589, F_(EFE+HBÖ)=19.259
**p<.01, *p<.05

EFE: Eğitim Felsefesi Eğilimi, HBÖ: Hayat Boyu Öğrenme Eğilimi

Öğretim Programına Bağlılık'ın yordanmasına ilişkin aşamalı doğrusal regresyon analizini gösteren Tablo 26 incelendiğinde, Eğitim Felsefesi Eğiliminin tek başına Öğretim Programına Bağlılık'ın toplam varyansının %10'unu yordamaktadır (R=.328; R²=.0107; p=.000). Eğitim Felsefesi Eğiliminin Öğretim Programına Bağlılık düzeyi üzerindeki toplam etkisi β =.104'tür. Başka bir ifade ile, öğretmenlerin Eğitim Felsefesi Eğilimi Programa Bağlılık düzeylerinin %10'unu anlamlı bir şekilde açıklamaktadır.

Eğitim Felsefesi Eğilimi ile Hayat Boyu Öğrenme Eğilimi birlikte ise Öğretim Programına Bağlılık'ın toplam varyansının %12'sini yordamaktadır (R=.349; R²=.0122; p=.035). Eğitim Felsefesi Eğilimi ile Hayat Boyu Öğrenme Eğiliminin Öğretim Programına Bağlılık düzeyi üzerindeki toplam etkisi β=.115'tir. Kısaca, öğretmenlerin Eğitim Felsefesi Eğilimleri ve Hayat Boyu Öğrenme Eğilimleri Öğretim Programına Bağlılık düzeyinin %12'sini anlamlı bir şekilde açıklamaktadır.

Durbin-Watson değerinin 1.5 ile 2.5 aralığında bulunması gerektiği düşünüldüğünde, Aşamalı Regresyon Analizi sonucunu gösteren Tablo 25'e bakıldığında, araştırmanın Durbin-Watson değerinin 1.8 olduğu bulunmuştur. Ayrıca Regresyon analizinde, değişkenler arasında çoklu doğrusal bağlantı (multicollinearity) açısından herhangi bir sorunun bulunmaması gerekmektedir. Bu sebeple varyans artış faktörlerinin (VIF) tolerans değerlerine de bakılması önemlidir. Çoklu bağlantı sorunu yaşanmaması adına VIF değerinin ise 10'dan küçük olması gerekmektedir (Tanrıöven ve Aksoy, 2011). Yapılan analiz sonucunda çalışmanın VIF değerinin 1.00 olduğu tespit edilmiştir. VIF değerinin 10'dan küçük bulunması nedeniyle

değişkenler arasında çoklu doğrusal bağlantıya yönelik herhangi bir probleminin bulmadığını söylemek mümkündür.



5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, öğretmenlerin eğitim felsefesi eğilimleri ile hayat boyu öğrenmeye yönelik eğilimlerinin öğretim programına bağlılık düzeyine etkisinin ortaya konulmasına ilişkin yapılan araştırmanın sonuçlarına yer verilmiştir. Sonuçlar doğrultusunda da uygulamacılara ve araştırmacılara önerilerde bulunulmuştur.

5.1.Sonuçlar

Bu çalışmada, Balıkesir İli merkez Altıeylül ve Karesi İlçelerinde, hem ilkokullarda hem de ortaokullarda görevli öğretmenlerin eğitim felsefesi eğilimleri ile hayat boyu öğrenme eğilimlerinin öğretim programına bağlılık düzeyleri üzerindeki etkisi incelenmeye çalışılmış, bulgular doğrultusunda ulaşılan sonuçlar araştırmada yer alan alt problemlerinin sırasına uygun biçimde aşağıda tek tek sunulmaya çalışılmıştır.

5.1.1. Öğretmenlerin Eğitim Felsefesi Eğilimleri, Hayat Boyu Öğrenme Eğilimleri ve Öğretim Programına Bağlılıkları Düzeylerine İlişkin Sonuçlar

Araştırmadaki birinci alt problem doğrultusunda, öğretmenlerin eğitim felsefesi ve hayat boyu öğrenme eğilimlerinin neler olduğu ile öğretim programına bağlılıklarının hangi düzeyde olduğu incelenmiştir.

Öğretmenlerin eğitim felsefesi eğilimleri incelendiğinde, öğretmenlerin daha çok İlerlemeci ve Yeniden Kurmacı Eğitim Felsefesi Eğilimi'ne sahip oldukları söylenebilir. Daha sonra Daimici Eğitim Felsefesi Eğilimi'ne ve son olarak da Esasici Eğitim Felsefesi Eğilimi'ne sahip olduklarını söylemek mümkündür. Başka bir ifade ile öğretmenler temelde kendilerini yüksek düzeyde İlerlemeci ve Yeniden Kurmacı biçiminde algılamakta; Daimici ve Esasici olarak daha düşük düzeyde algıladıkları söylenebilir. Bu bağlamda öğretmenlerin, modern eğitim felsefelerine

yönelik eğilimlerinin daha fazla olduğu, öğrencilerini merkeze alarak derse aktif katılımlarının önemli olduğunu düşündükleri, deneyime dayalı yani öğrenci açısından yaparak yaşayarak öğrenmeyi temele alarak eğitim ortamının düzenlenmesi gerektiğinin farkında oldukları söylenebilir. Alanyazında yapılan birçok çalışma (Altinkurt vd., 2012; Aytaç, 2020; Can, 2020; Çavuşoğlu, 2022; Demir ve Aktı Aslan, 2021; Doğanay ve Sarı, 2003; Ekiz, 2007; Kumral, 2015; Şahan, 2020; Tunca vd., 2015; Yokuş, 2016; Zöğ, 2022) araştırmanın bu sonucunu desteklemektedir. Öğretmenlerin çağdaş eğitim felsefelerine yönelik eğilimlerinde 2005/2006 eğitim ve öğretim yılından başlayarak temele alınan Yapılandırmacı Yaklaşım doğrultusunda hazırlanan programların etkili olduğu söylenebilir. Böylece konu merkezli öğretim anlayışından, öğrenci merkezli öğrenme-öğretme anlayışına geçilmiş ve yeni programların sınıflarda uygulanması adına öğretmenlerin eğitim felsefesi eğilimlerini de bu doğrultuda değiştirmeleri ve geliştirmeleri gerekli hale gelmiştir. Öte yandan bazı araştırma sonuçları ise yapılan bu araştırma sonucu ile çelişmektedir. Üstüner (2008) tarafından ilkokulda görev yapan öğretmenler ile müfettişlerin eğitim felsefesi görüşlerini belirlemek amacıyla yapılan çalışmada, hem öğretmenlerin hem de müfettişlerin ağırlıklı olarak Daimici Eğitim Felsefesi Eğilimi'ne oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Üstüner'in bu sonuca ulaşmasının sebebi olarak ise; katılımcıların Daimici Eğitim Felsefesi yani geleneksel eğitim anlayışı ile eğitim görmüş ve mesleki yaşamlarında da geleneksel yöntemleri uygulamış olmalarından kaynaklandığı söylenebilir. Benzer doğrultuda Çetin vd. (2012) öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim felsefesi eğilimlerini farklı değişkenler açısından incelemeye yönelik yaptıkları çalışmada, öğretmen adaylarının geleneksel eğitim felsefesi kategorisinde yer alan Daimicilik ve Esasicilik Eğitim Felsefesi Eğilimlerine sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin hayat boyu öğrenme eğilimleri incelendiğinde genel olarak hayat boyu öğrenmeye yönelik eğilimlerinin orta düzeyde olduğu saptanmıştır. Alt boyutlar doğrultusunda, Motivasyon boyutunun en yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Daha sonra sırasıyla Sebat, Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk ve Merak Yoksunluğu boyutları izlemektedir. Öğretmenlerin Motivasyon eğilimlerinin yüksek olması öğretmenlik mesleği bakımından pozitif bir sonuç olarak kabul edilebilir. Alanyazında araştırmanın bu sonucunu destekleyen farklı çalışmalara rastlanmıştır. Öğretmen adaylarının hayat boyu öğrenme yeterliklerine yönelik

algularını incelediği çalışmasında Evin Gencil (2013), öğretmen adaylarının kendilerini ‘yeterli’ gördükleri sonucuna ulaşmıştır. Havacılık teknolojileri alanında ön lisans eğitimi alan öğrencilerin hayat boyu öğrenme eğilimlerini belirlemeye yönelik yaptığı çalışmasında Ödemiş (2013); öğretmen adaylarının eğitim felsefesi eğilimleri ile hayat boyu öğrenmeye yönelik eğilimleri ile öğrenme öğretme süreci yeterlikleri arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında Şahan (2020); yine öğretmen adaylarının hayat boyu öğrenmeye yönelik anahtar yeterliklerini incelediği çalışmasında Şahin ve arkadaşları (2010) ve sınıf öğretmenlerinin hayat boyu öğrenmeye yönelik görüşlerini incelediği tez çalışmasında Yıldırım (2015) da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Ancak araştırmanın bu sonucuyla tezatlık gösteren bazı çalışmalara da rastlanmıştır. Üniversite öğrencilerinin hayat boyu öğrenme eğilimlerini farklı etkenler açısından incelediği araştırmasında Diker Coşkun (2009) ve öğretmen adaylarının hayat boyu öğrenme eğilimlerini araştırdığı çalışmasında Tunca vd. (2015) katılımcıların hayat boyu öğrenmeye yönelik eğilimlerinin düşük düzeyde olduğu saptanmıştır. Araştırma sonuçlarındaki zıtlığın sebebi ise; örneklerde farklı niteliklere sahip katılımcıların yer almasından kaynaklanabilir.

Öğretmenlerin öğretim programına bağlılık düzeyleri incelendiğinde genel olarak öğretim programına bağlılık düzeylerinin yüksek düzeyde saptanmıştır. Bu doğrultuda öğretmenlerin öğretim programını benimsedikleri ve uygulamaya çalıştıkları ve programa bağlılığa yönelik olumlu bir bakış açısına sahip oldukları söylenebilir. Boyutlar bakımından ise; Katılımcı Tepkisi alt boyutunda en yüksek ortalamanın bulunduğu görülmektedir. Bu alt boyutu sırasıyla Süre, Uygulama Kalitesi, Okul İklimi, Öğretmen Eğitimi, Program Farklılığı ve Uyma alt boyutları takip etmektedir. Alanyazında araştırmanın bu sonucuyla tutarlı olan çalışmalara da rastlanmıştır. Burul (2018) yaptığı çalışmasında, öğretmenlerin alt boyutların yanında genel olarak da programa bağlılıklarının yüksek olduğunu ve olumlu bir bakış açılarının bulunduğunu ortaya koymuştur. Benzer şekilde, Can (2020) sınıf öğretmenlerinin programa bağlılıklarını araştırdığı tez çalışmasında programın geneline ve alt boyutlarına yönelik yüksek düzeyde bağlılık bulurken; Çavuşoğlu (2022) çalışmasında ilköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin programa bağlılıklarına yönelik düzeylerini bazı alt boyutlarda yüksek bazılarında orta düzeyde ve Zöğ (2022) de öğretmenlerin programa bağlılıklarını incelediği tez çalışmasında, öğretmenlerin öğretim programlarına bağlılıklarını yüksek düzeyde bulmuştur.

Ayrıca birçok çalışmada da (Arslan vd, 2014; Dinç ve Doğan, 2010; Kamber vd., 2011) programın yapısı ve uygulanması konusunda öğretmenlerin olumlu görüşe sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin programa bağlılıkları ve programı uygulamaya yönelik olumlu bakış açılarının programda gerçekleştirilen yeniliklerin amacına uygun şekilde sınıflarda uygulanmasına ve programdan beklenen gerçek sonuçlara ulaşılmasında katkı sağlayabilir. Bununla birlikte alanyazında araştırma sonucuyla zıtlık gösteren çalışmalara da rastlanmıştır. Örneğin; Dikbayır ve Bümen'in (2016) öğretmenlerin matematik dersi öğretim programına bağlılıklarını inceledikleri çalışmalarında, öğretmenlerin farklı sebeplerden kaynaklı olarak öğretim programını uygulamadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Kara vd. (2017) de öğretmenlerin sekizinci sınıf matematik programına yönelik teori ve uygulama uyumunu inceledikleri araştırmalarında, öğretmenlerin programın öğeleri bakımından sadece içerik bakımından programa uygun davrandıkları sonucuna ulaşmışlardır. Benzer biçimde Turan Özpolat (2015) öğretmenlerin programa uyumlarını incelediği çalışmasında, öğretmenler her ne kadar MEB tarafında belirlenen doğrultuda programı uyguladıklarını belirtse de sınıfta uygulama gözlemleri ve görüşmeler neticesinde öğretmenlerin programa tam anlamıyla uyumlu davranmadıkları sonucuna ulaşmıştır. Yapılan çalışmalar doğrultusunda, programa bağlılığın sağlanmasında, öğretmenlerin programla ilgili bilgi eksikliklerinin bulunması, materyal eksikliği, öğretmen özellikleri gibi farklı faktörlerin önemli etkiye sahip olduğu söylenebilir.

5.1.2. Öğretmenlerin Eğitim Felsefesi Eğilimleri, Hayat Boyu Öğrenme Eğilimleri ve Öğretim Programına Bağlılık Düzeylerine İlişkin MANOVA Sonuçları

Araştırmanın ikinci alt problemi doğrultusunda, öğretmenlerin eğitim felsefesi eğilimleri, hayat boyu öğrenmeye yönelik eğilimleri ve öğretim programına bağlılık düzeylerinden her birisi tek tek bağımlı değişken bağlamında analiz edilmiş ve her bir değişkenin çalışılan okul türü, kıdem ve alan (Sosyal Bilimler Alanı ve Fen/Matematik Bilimleri Alanı) bağımsız değişkenleri bakımından anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadıkları incelenmiştir.

Öğretmenlerin eğitim felsefesi eğilimleri okul türü, kıdem ve alan açısından incelendiğinde; İlerlemecilik Eğitim Felsefesi Eğilimi bakımından kıdem ve alan değişkenleri açısından anlamlı fark bulunmuştur. 1-10 yıl arasındanda kıdemi bulunan Sosyal Bilimler Alanındaki öğretmenlerin 1-10 yıl arasında kıdemi bulunan Fen ve Matematik Bilimleri Alanındaki öğretmenlere nazaran daha ilerlemeci bir anlayışa sahip oldukları görülmüştür. Ayrıca, öğretmenlerin Yeniden Kurmacılık Eğitim Felsefesi Eğilimi açısından alan ve kıdem değişkenleri bakımından aralarındaki farklılığın da yine, 1-10 yıl arasında kıdemi bulunan Fen ve Matematik Bilimleri Alanındaki öğretmenlere nazaran 1-10 yıl arasında kıdemi bulunan Sosyal Bilimler Alanında görev yapan öğretmenler lehine çıktığı tespit edilmiştir. Bu anlamlı farklılıkların sebebinin ise, Sosyal Bilimler Alanının Fen ve Matematik Bilimleri Alanına oranla toplumsal yapı gereği daha değişim odaklı olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Başka bir ifade ile, her iki alanın farklı bilgi doğasına sahip olmalarından kaynaklı olarak bu sonuca ulaşıldığı söylenebilir. Öğretmenlerin benimsedikleri eğitim felsefeleri eğiliminde alan açısından anlamlı farklılıkların olduğunu ortaya koyan çalışma, alanyazındaki araştırmaların sonuçlarıyla (Aybek ve Aslan, 2017; Duman, 2008; Şahan ve Terzi, 2015; Şahan, 2020) da tutarlılık göstermektedir. Örneğin; Çetin vd. (2012) öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim felsefesi eğilimlerine yönelik yaptıkları çalışmalarında; Sosyal Bilimler Öğretmenliği ile Sınıf Öğretmenliği alanında öğrenimine devam eden öğrencilerin, Fen Bilgisi Öğretmenliği ve Matematik Öğretmenliği alanında eğitim gören öğrencilere nazaran daha fazla çağdaş eğitim felsefesi anlayışına sahip oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Ancak alanyazında araştırma sonucuna tezat bir sonuçla da karşılaşmıştır. Kumral (2015) yaptığı çalışmada, Sosyal Bilimler Öğretmenliği, Okulöncesi Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği gibi Sosyal Bilimler Alanındaki öğretmen adaylarının geleneksel felsefe anlayışı daha fazla benimsedikleri sonucuna ulaşmıştır. Eğitim felsefesi eğilimini kıdem açısından inceleyen çalışmalara bakıldığında ise; Ağdacı'nın (2018) yaptığı tez çalışmada, öğretmenlerin eğitim felsefesi eğilimlerinin kıdem açısından farklılaştığı, 5-9 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin İlerlemeci Eğitim Felsefesi Eğilimlerinin diğer kıdem yıllarına sahip öğretmenlere oranla daha fazla olduğu görülmüştür. Bunun yanında, Çoban (2004) ile Karadağ vd. (2009) yaptıkları çalışmalarında, öğretmenlerin eğitim felsefesi eğilimlerinde kıdem değişkeninin anlamlı bir farklılık yaratmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Öğretmenlerin hayat boyu öğrenme eğilimleri okul türü, kıdem ve alan açısından irdelendiğinde; Motivasyon Eğilimi, Sebat Eğilimi ve Merak Yoksunluğu Eğilimi boyutlarında okul türü ve kıdem değişkenleri açısından anlamlı fark bulunmuştur. Motivasyon Eğilimi'ne alt boyutu okul türü ve kıdem değişkenleri doğrultusunda bakıldığında, 11-20 yıl arasında kıdemi bulunan ortaokulda görev yapan öğretmenlerin motivasyonlarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu durumun ortaokulda görev yapan öğretmenlerin branş öğretmeni olmaları sebebiyle boş günlerinin bulunması ve kendilerini geliştirmek için gerekli zamana ve dinlenmişliğe sahip olmalarından kaynaklandığı söylenebilir. Ayrıca ilkokulda görev yapan 11-20 yıl arasında kıdemi bulunan öğretmenlerin 21 yıl ve üstü kıdemi bulunan öğretmenlere nazaran mezuniyet bilgilerinin yeni olduğunu düşünmeleri sebebiyle daha düşük motivasyona sahipken; 21 yıl ve üstü öğretmenlerin yeni sisteme uyum sağlamak adına kendilerini geliştirmek için daha fazla motivasyona sahip oldukları düşünülmektedir. Sebat Eğilimi alt boyutu incelendiğinde ise, ortaokulda görev yapan 11-20 yıl arasında kıdemi bulunan öğretmenlerin ilkokulda görev yapan 11-20 yıl arasında kıdemi bulunan öğretmenlere göre kendilerini geliştirmek için karar verdikleri etkinliklere katılımında daha kararlı oldukları görülmektedir. Branş öğretmeni olmanın, ilkokulda görev yapan öğretmenlere kıyasla boş günlerinin bulunmasının Motivasyon Eğilimi'nde olduğu gibi Sebat Eğilimi'nde de etkili olduğu söylenebilir. Bunun yanında 21 yıl ve üstü kıdemi bulunan ilkokulda görev yapan öğretmenlerin ise benzer kıdemi bulunan ortaokulda görev yapan meslektaşlarına oranla daha sebatkar olduklarını söylemek mümkündür. İlkokul öğretmenlerinin eğitim sundukları öğrenci yaşının ortaokul öğrencilerine nazaran daha küçük olması ve daha çok sabırlı olmalarını gerekliliği ilkokul öğretmenlerinin karakterlerini sabırlı olma konusunda etkilemiş olabilir. Merak Yoksunluğu Eğilimi alt boyutunda ise, ortaokulda görev yapan 21 yıl ve üstü kıdemi bulunan öğretmenlerin benzer yıllar aralığında kıdemi bulunan ilkokulda görev yapan meslektaşlarına oranla merak açısından yoksun oldukları görülmektedir. Ortaokulda görev yapan öğretmenlerin sürekli ve her yıl aynı konuyu anlatmaları sebebiyle kendilerini geliştirme gereksinimi duymamış olmaları bu sonuçta etkili olabilir. Ayrıca, ilkokulda görev yapan 1-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin aynı okul türünde ancak farklı kıdeme sahip meslektaşlarına oranla daha az merak eğilimine sahip olduklarını söylemek mümkündür. Öğretmenlerin eğitim fakültelerinden yeni mezun olmalarının ve bu doğrultuda bilgilerinin güncel

olduğunu düşünmelerinin bu sonuçta etkili olduğu söylenebilir. Alanyazında araştırma sonucunu kıdem değişkeni açısından destekleyen çalışmalara rastlanmıştır. Örneğin; öğretmenlerin hayat boyu öğrenme eğilimlerini farklı değişkenler açısından incelediği çalışmasında Yılmaz (2016), 20 yıl ve üstü kıdemi bulunan öğretmenlerin hayat boyu öğrenme bakımında eğilimlerinin diğer farklı düzeylerde kıdemi bulunan öğretmenlere nazaran daha fazla olduğu sonucunu bulmuştur. Öğretmenlere yönelik çalışmasında Yıldırım (2015) ise, 21- 30 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin hayat boyu öğrenme algılarının diğer kıdemlere oranla daha yüksek olduğunu görmüştür. Benzer şekilde, Erdamar vd.'nin (2021) lisede görev yapan öğretmenlerin hayat boyu öğrenme eğilimlerini belirlemek için yaptıkları çalışmalarında, 1-5 yıl arasında kıdemi bulunan öğretmenler ile 21 yıl ve üstü kıdemi bulunan öğretmenlerin hayat boyu öğrenme eğilimlerinin diğer kıdeme sahip öğretmenlere nazaran daha yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Alanyazında araştırma sonucuna tezat çalışmalara (Kılıç, 2015; Şahan ve Arcagök, 2014; Şen, 2021) rastlanmakla beraber, hayat boyu öğrenme ile kıdem arasında anlamlı ilişkinin bulunmadığı çalışmalar (Ayaz, 2016; Özçiftçi ve Çakır, 2015; Çetinkaya vd., 2019; Sevinç ve Çelebi, 2020; Torun ve Güvercin Seçkin, 2021; Yalçın İncik, 2020) da görülmektedir. Alanyazında araştırma sonucunda olduğu gibi okul türü değişkeni açısından anlamlı farkın bulunduğu çalışmalara rastlanmıştır. Örneğin; Ayaz'ın (2016) öğretmenler yönelik yaptığı çalışmasında, sınıf öğretmenlerinin ortaokul ya da lisede görevli branş öğretmenlerine nazaran hayat boyu öğrenme eğilimlerinin daha fazla olduğunu ileri sürerken; Torun ve Güvercin Seçkin (2021) de araştırmalarında okul türü açısından anlamlı fark bulmuştur. Kesici (2023) ise, lisede görevli öğretmenlerin eğilimlerinin ortaokulda görev yapan öğretmenlere nazaran daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bunun yanında alanyazında hayat boyu öğrenme ile okul türü değişkeni açısından anlamlı bir ilişkinin bulunmadığını ileri süren araştırmalara (Akpınar, 2020; Altıntaş, 2022; Kabataş ve Karaoğlan Yılmaz, 2018; Yılmaz, 2016) da rastlanmıştır.

Öğretmenlerin öğretim programına bağlılık düzeyleri okul türü, kıdem ve alan açısından incelendiğinde; programa bağlılık düzeyinin çeşitli alt boyutlarında alan, kıdem, okul türü/ kıdem ve alan/ kıdem olmak üzere farklı değişkenlerin hem tek başına hem de birlikte anlamlı farkların olduğu görülmüştür.

Öğretim programına bağlılık düzeyinin Uyma alt boyutunda alan değişkeni açısından anlamlı fark bulunmuş ve bu anlamlı farkın Sosyal Bilimler Alanında görev yapan öğretmenlerin lehine olduğu görülmüştür. Sosyal Bilimler Alanında görev yapan öğretmenlerin Fen ve Matematik Bilimleri Alanında görev yapan öğretmenlere göre yazılı programda yer alan aktivite ve etkinlikleri daha fazla uygulamaya çalıştıkları görülmektedir. Bu sonucun sebebinin sosyal bilimlerde yer alan aktivitelerin programın tasarlandığı şekliyle sınıfta daha çok uygulanabilir olması şeklinde yorumlanabilir. Programa bağlılık düzeyinde alan değişkeni açısından anlamlı fark oluşan bir diğer alt boyut ise Uygulamanın Kalitesi'dir. Bu doğrultuda, Fen ve Matematik Alanında çalışan öğretmenlerin Sosyal Bilimler Alanında çalışan öğretmenlere göre belirlenmiş olan yöntem ve teknikleri sınıflarında en uygun yol ile gerçekleştirmeye çalıştıkları görülmektedir. Bunun sebebiyse, fen ve matematik bilimlerinin öğretimi sürecinde kullanılan yöntem ve tekniklerin sosyal bilimler alanının öğretimi sürecine oranla daha sınırlı olmasından kaynaklı olabilir. Alanyazın incelendiğinde, öğretmenlerin öğretim programına bağlılık düzeylerini alan ve branş bazında inceleyen çalışmalara rastlanmaktadır. Bay vd. (2017) çalışmalarında alan değişkeni açısından anlamlı fark bulurken; Aslan Erden (2020) de ortaokulda çalışan öğretmenlerin programa bağlılıklarına yönelik düzeyleri belirlemek amacıyla yaptıkları çalışmalarında, ölçek toplamında, Okul İklimi ve Öğretmen Eğitimi alt boyutlarında Fen Bilimleri alanında görev yapan öğretmenler lehine anlamlı sonuçlara ulaşmışlardır. Bunların yanında öğretim programına bağlılık düzeyi ile alan/branş değişkeni açısından anlamlı bir ilişkinin bulunmadığı çalışmalara (Güleş, 2022; Pektaş ve Pesen, 2021) da rastlanmaktadır.

Öğretmenlerin öğretim programına bağlılık düzeyinin alt boyutlarından Uygulamanın Kalitesi ve Program Farklılığı boyutlarında kıdem bakımından da anlamlı fark bulunmuştur. Uygulama Kalitesi alt boyutu bağlamında, 21 yıl ve üstü kıdemi bulunan öğretmenlerin 11-20 yıl arasında kıdemi bulunan öğretmenlerden daha fazla uygulama kalitesine dikkat etme eğiliminde oldukları görülmektedir. Eğitim felsefesi eğilimi olarak 21 yıl ve üstü kıdemi bulunan öğretmenlerin diğer kıdemlere oranla daha ilerlemeci bir anlayışa sahip oldukları göz önüne alındığında, 21 yıl ve üstü arasında kıdemi bulunan öğretmenlerin programı daha fazla çerçeve nitelikte görerek, programın çerçevesine uygun olacak biçimde nitelikli bir uygulama yapmaya çalıştıkları söylenebilir. Program Farklılığı alt boyutunda da 21 yıl ve üstü

kıdemi bulunan öğretmenlerin 1-10 yıl arasında kıdemi bulunan öğretmenlere oranla yeni programı eski programlardan ayırt ederek kendine özgü özelliklere daha fazla dikkat ettiklerini söylemek mümkündür. Programı uygulamadaki kaliteyle ilişkili olarak; 21 yıl ve üstü kıdemi bulunan öğretmenler için programlardaki değişimleri diğer kıdemlere oranla daha iyi takip edebildiklerinin göstergesi olduğu söylenebilir. Alanyazında bu araştırma sonucunu destekleyen çalışmalara rastlanmıştır. Örneğin; Aşçı ve Yıldırım (2020) yaptıkları araştırmalarında, öğretmenlerin öğretim programına bağlılık düzeyleri ile kıdemleri arasında 21 yıl ve üzeri kıdemi bulunan öğretmenlerin lehinde sonuca ulaşmışlardır. Benzer biçimde, Karakuyu ve Oğuz (2021) ilköğretim kurumlarında görevli öğretmenlerin programa bağlılıklarını inceledikleri çalışmalarında, 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin programa da uyma, uygulama kalitesi, öğretmen eğitimi alt boyutlarında anlamlı fark bulurken; okul iklimi boyutunda 21 yıl ve üstü öğretmenler lehine sonuçlara ulaşmışlardır. Bunların yanında, alanyazında öğretmenlerin öğretim programına bağlılıkları ile kıdemleri arasında anlamlı fark bulan çeşitli çalışmalar (Baş ve Şentürk, 2019; Berkant ve Can, 2022; Can, 2020; Çavuşoğlu, 2022; Gürbüz, 2020; Gürbüz, 2021; Zöğ, 2022) da bulunmaktadır. Ayrıca; Sakallıoğlu ve Özüdoğru (2022) ise yaptıkları çalışmalarında bu araştırma sonucuna tezat oluşturacak şekilde, öğretmenlerin programa bağlılık düzeylerinde program farklılıkları alt boyutunda 6-10 yıl arasında kıdemi bulunan öğretmenler lehine anlamlı farka rastlarken; alanyazındaki bazı çalışmalarda (Akkaya, 2023; Burul, 2018; Keskin, 2020; Maral Polat, 2021) öğretmenlerin öğretim programına bağlılık seviyeleri ile kıdemleri arasında anlamlı ilişki bulunamamıştır.

Öğretmenlerin öğretim programına bağlılık düzeyinin Katılımcı Tepkileri ve Öğretmen Eğitimi alt boyutlarında okul türü ve kıdem değişkenlerinin birlikte etkisinin olduğu görülmektedir. Katılımcı Tepkileri alt boyutu doğrultusunda, ilkokulda görevli 21 yıl ve üstü kıdemi bulunan öğretmenlerin programla ilgili uygulamaları kendileriyle ilişkili olarak görmedikleri durumlarda diğer kıdemlere sahip öğretmenlere oranla daha fazla tepki gösterdikleri söylenebilir. Programı daha iyi uygulama isteği, eski ve yeni programlardaki değişimleri daha kolay takip ve ayırt edebilmeleri sebebiyle program beklentilerine uygun olmadığında da tepki göstermeleri doğal bir tavır olarak yorumlanabilir. Ayrıca sistem içerisindeki tüm değişikliklere dahil edilen öğretmenlerin mesleğe yönelik motivasyonlarının arttığı

ve değişime daha az direnç gösterdikleri görülmektedir (Dalkıran, 2018; Dalkıran and Erdener, 2018). Öğretmen Eğitimi alt boyutuna bakıldığında ise; 1-10 yıl kıdeme sahip ilkokulda görev yapan öğretmenlerin hizmet öncesinde, üniversitelerde aldıkları eğitimlerin diğer kıdem ve okul türüne sahip öğretmenlere oranla yeterli olduğunu düşünmektedirler. Bu durumun hayat boyu öğrenme eğilimlerinden Motivasyon Eğilimi alt boyutu bulgularıyla da paralellik gösterdiği söylenebilir. Alanyazın incelendiğinde, bu araştırma sonucunu destekleyen çalışmalara rastlanmıştır. Örneğin; öğretmenlerin öğretim programına bağlılık düzeylerinin okul türü değişkeni açısından öğretmen eğitimi ile okul iklimi boyutlarında Karakuyu ve Oğuz (2021), ilkokulda görev yapan öğretmenler lehine sonuçlara ulaşılmıştır. Benzer doğrultuda, Sakallıoğlu ve Özüdoğru (2022) uyma, katılımcı tepkileri, öğretmen eğitimi ile okul iklimi boyutlarında okul öncesi ve sınıf öğretmenleri lehine anlamlı sonuca ulaşırken; Burul (2018) okul iklimi alt boyutunda anlamlı farka ulaşmış ve sınıf öğretmenlerinin öğretim programlarına yönelik birbirleriyle daha fazla iletişim halinde olduklarını ileri sürmüştür. Yukarıdaki çalışmaların dışında Zöğ (2022) öğretmenlerin öğretim programına bağlılık düzeyleri ile okul türü bakımından anlamlı farka ulaşırken; Aşçı ve Yıldırım (2020) okul türü değişkeni açısından anlamlı farkın oluşmadığı görülmüştür.

Öğretmenlerin öğretim programına yönelik bağlılık düzeyinin Uyma, Uygulama Kalitesi ile Katılımcı Tepkileri boyutlarında alan ve kıdem değişkenlerinin birlikte etkisinin olduğu görülmektedir. Uyma alt boyutunda, Sosyal Bilimler Alanında anlamlı bir farklılık görülmezken, Fen ve Matematik Bilimleri Alanında 11-20 yıl arasında kıdemi bulunan öğretmenlerin programa daha fazla uyma eğiliminde oldukları görülmektedir. 1-10 yıl arasında kıdemi bulunan öğretmenlerin yeni mezun olmaları doğrultusunda acemilikleri ve kendilerine fazla güvenmelerinin; 21 yıl ve üstü kıdemi bulunan öğretmenlerin çok fazla tecrübeleri olması sebebiyle programa her şekilde hakim oldukları düşüncesinin; 11-20 yıl arasında kıdemi bulunan öğretmenlerinse programa uymanın öğretim sürecinin kalitesini arttırabileceği düşüncesinin baskın olduğu söylenebilir. Gürbüz (2021) de araştırmanın bu sonucunu destekler nitelikte bir bulguya rastlamış ve öğretmenlerin mesleki deneyimleri arttıkça programa bağlılıklarının azalabileceğini veya mesleki tükenmişlikleri sebebiyle de programa bağlılıklarının düşebileceğini dile getirmiştir. Uygulama Kalitesi alt boyutu incelendiğinde ise, Sosyal Bilimler Alanında

anlamlılık gözlenmezken, 21 yıl ve üstü kıdemi bulunan Fen ve Matematik Bilimleri Alanında görev yapan öğretmenlerin programla ilgili yöntem ve teknikleri en uygun yolu kullanarak uygulamaya çalıştıkları ve uygulamanın kalitesine önem verdikleri görülmektedir. Bu sonucun öğretim programına bağlılık düzeyinde sadece alan değişkenin etkisi ile ortaya çıkan anlamlı farkla birbirini desteklediğini söylemek mümkündür. Alan ve kıdem değişkenlerinin Katılımcı Tepkileri alt boyutundaki etkisine bakıldığında, yine Sosyal Bilimler alanındaki öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık görülmezken, Fen ve Matematik Bilimleri alanlarında görev yapan 21 yıl ve üstü öğretmenlerin programla ilgili olarak kendileriyle ilişkili görmedikleri durumlara daha fazla tepki gösterdikleri görülmektedir. Sakallıoğlu ve Özüdoğru (2022) da öğretmenlerin programa bağlılıklarını inceledikleri çalışmalarında araştırma sonucunu destekler nitelikte Fen ve Matematik Alanı'nda görev yapan öğretmenlere yönelik anlamlı farklılara ulaşılmıştır.

5.1.3. Öğretmenlerin Eğitim Felsefesi Eğilimleriyle Öğretim Programına Bağlılık Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Sonuçlar

Araştırmanın üçüncü alt problemi doğrultusunda, öğretmenlerin eğitim felsefesi eğilimleriyle öğretim programına bağlılık düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığı belirlenmiştir. Yapılan inceleme kapsamında, öğretmenlerin eğitim felsefesi eğilimleri ile programa bağlılık düzeyleri arasında düşük düzeyde ve pozitif yönlü anlamlı ilişkinin bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin eğitim felsefesi eğilimleri ile öğretim programına bağlılık düzeyleri boyutlar bakımından incelendiğinde ise; öğretmenlerin İlerlemecilik Eğitim Felsefesi Eğilimi ve Yeniden Kurmacılık Eğitim Felsefesi Eğilimi'nin öğretim programına bağlılık düzeyinin Süre, Katılımcı Tepkileri, Öğretmen Eğitimi, Okul İklimi, Program Farklılığı gibi birçok alt boyutunda Daimicilik Eğitim Felsefesi Eğilimi ve Esasicilik Eğitim Felsefesi Eğilimi'ne oranla düşük seviyede de olsa pozitif yönlü anlamlı ilişkinin olduğu görülmektedir. Alanyazında araştırmanın bu sonucunu destekleyecek nitelikte çalışmalara rastlanmıştır. Örneğin; Çavuşoğlu (2022) yaptığı çalışmada çağdaş eğitim felsefesi olan İlerlemecilik, Yeniden Kurmacılık ve Varoluşçuluk Eğitim Felsefesi'ni temele alan öğretmenlerin öğretim programına bağlılıklarının geleneksel eğitim felsefesi içerisinde yer alan Daimicilik

ve Esasicilik Eğitim Felsefesi'ne göre daha yüksek olduğunu bulmuştur. Benzer biçimde Kabaş (2020) de İlerlemeci Eğitim Felsefesi'ni benimseyen sınıf öğretmenlerinin programa bağlılıklarının daha yüksek olduğunu ortaya koyarken; Zöğ (2022) de İlerlemecilik Eğitim Felsefesi Eğilimi ve Yeniden Kurmacılık Eğitim Felsefesi Eğilimi ile öğretmenlerin programa bağlılıkları arasında pozitif yönlü ilişkinin olduğunu tespit etmiştir. Elde edilen bu ortak sonuçların, uygulanmakta olan mevcut öğretim programlarının çağdaş eğitim felsefeleri ve yapılandırmacı yaklaşım doğrultusunda hazırlanmış olmasından kaynaklandığı düşünülebilir.

5.1.4. Öğretmenlerin Hayat Boyu Öğrenme Eğilimleriyle Öğretim Programına Bağlılık Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Sonuçlar

Araştırmanın dördüncü alt problemi doğrultusunda, öğretmenlerin hayat boyu öğrenmeye yönelik eğilimleriyle öğretim programına bağlılık düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığı incelenmiştir. Yapılan inceleme kapsamında, öğretmenlerin eğitim felsefesi eğilimleri ile programa bağlılık düzeyleri arasında olduğu gibi hayat boyu öğrenme eğilimleri ile öğretim programına bağlılık düzeyleri arasında da düşük düzeyde ve pozitif yönlü anlamlı ilişkinin bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin hayat boyu öğrenme eğilimleri ile öğretim programına bağlılık düzeylerine yönelik boyutlar bakımından incelendiğinde; Motivasyon Eğilimi ve Sebat Eğilimi boyutlarında, Süre, Uygulama Kalitesi, Katılımcı Tepkileri, Öğretmen Eğitimi ile Okul İklimi'nde pozitif yönlü düşük seviyede ilişki bulunurken; Öğrenme Yoksunluğu Eğilimi ve Merak Yoksunluğu Eğilimi boyutlarında öğretim programına bağlılık düzeyinin birçok alt boyutunda negatif yönlü düşük düzeyde ilişkiye rastlanmıştır. Bu doğrultuda öğretmenlerin, öğretim programına uymak, programı uygulamak ve uygularken de en doğru yöntemi kullanmak, meslektaşlarıyla program hakkında konuşmak için bile gerekli motivasyona ve kararlılığa gereksinimleri olduğunu söylemek mümkündür. Unutulmamalıdır ki, hiçbir hedefe sahip olmamak veya belirsiz hedeflere sahip olmak çalışanların performanslarının düşük olmasına sebep olabilir (Erdener ve Dalkıran, 2017; Tulgar, 2018).

5.1.5. Öğretmenlerin Eğitim Felsefesi Eğilimleri ve Hayat Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Öğretim Programına Bağlılık Düzeylerini Yordamasına Yönelik Sonuçlar

Öğretmenlerin eğitim felsefesi eğilimleri ve hayat boyu öğrenmeye yönelik eğilimlerinin öğretim programına bağlılık düzeylerinin anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığı incelenmiştir. Yapılan inceleme sonucunda, öğretmenlerin eğitim felsefesi eğilimleri ve hayat boyu öğrenmeye yönelik eğilimlerinin öğretim programına bağlılık düzeylerinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin eğitim felsefesi eğilimlerinin öğretim programına bağlılıklarını tek başına düşük düzeyde anlamlı şekilde yordarken; hayat boyu öğrenme eğilimleri ile birlikte yordama düzeyinin anlamlı biçimde arttığı belirlenmiştir. Alanyazına bakıldığında, Zöğ'ün (2022) öğretmenlerin eğitim felsefesi eğilimlerinin öğretim programına bağlılık düzeylerine etkisini incelediği çalışmasında bu araştırma sonucunu destekleyen bir yargıya ulaştığı görülmektedir. Eğitim felsefesinin alt boyutları doğrultusunda incelendiğinde ise, İlerlemecilik Eğitim Felsefesi Eğilimi, Daimici Eğitim Felsefesi Eğilimi ve Esasici Eğitim Felsefesi Eğiliminin Yeniden Kurmacılık Eğitim Felsefesi Eğilimi'ne oranla daha fazla yordama gücüne sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Her iki sonucun da benzer çıkmasının sebebi olarak, uygulamadaki programın İlerlemeci Eğitim Felsefesi temelinde hazırlanmış olmasının yanında öğretmenlerin hem üniversite eğitimlerinde hem de Milli Eğitim Bakanlığı tarafından gerçekleştirilen öğretmen eğitimlerinin İlerlemeci Eğitim Felsefesi temele alınarak hazırlanmasının etkili olduğu söylenebilir. Ayrıca, öğretmenlerin kendilerini hayat boyu öğrenen bireyler olarak görmeleri ve mesleki becerilerini gerçekleştirmeye yönelik sürekli bir çaba içerisinde bulunmaları da eğitim felsefesi bağlamında yine temele İlerlemeci Eğitim Felsefesi'ni aldıklarını, bu nedenle hayat boyu öğrenme eğiliminin de öğretim programına bağlılığa anlamlı bir etkide bulunduğu ifade edilebilir. Alanyazında hayat boyu öğrenme eğiliminin öğretim programına bağlılık düzeyine etkisini inceleyen çalışmalara rastlanmamıştır.

Yapılan bu araştırmanın sonuçları doğrultusunda, öğretmenlerin meslekte geçirdikleri yıllar içerisinde değişen teknolojiye ve gelişen çağa ayak uydurmak amacıyla kendilerini sürekli olarak yenilemeye çalıştıklarını, birer hayat boyu öğrenen olduklarını ve çağdaş eğitim anlayışını benimsediklerini söylemek mümkündür. Ülkenin geleceği olan öğrencilerin hayat boyu öğrenen bireyler

olmaları ise, ancak bu düşünce yapısına sahip öğretmenler tarafından yetiştirilmeleriyle kazandırılacak bir beceridir. Bunun yanında öğretmenlerin, ülkemizdeki merkezi eğitim sistemi doğrultusunda tüm yurttan uygulanan ve zaman içerisinde güncellenen öğretim programlarına da mesleki kıdemlerine, çalıştıkları okul türlerine ve eğitim alanlarına göre farklı tepkiler verdikleri söylenebilir. Özellikle, işin mutfağında yer alan öğretmenlerin mesleki tecrübelerinin önemli bir etken olduğu düşünülebilir. Çünkü eski ve yeni programın uygulayıcısı olan öğretmenler iki program arasındaki farkı, sınıf içerisinde uygulanabilme olanaklarını, programlardaki eksiklikleri daha net görebilmektedirler. Bununla birlikte, öğretmenlerin programın tasarımı sürecine dahil edilmelerinin de programı uygulama yönündeki motivasyonlarını etkilediği söylenebilir. Bu sebeple, programların tasarlanırken öğretmen görüşlerine başvurmanın önemi bir kez daha göz önüne serilmektedir.

5.2.Öneriler

Bu bölümde önce araştırma sonuçları doğrultusunda daha sonra da araştırmacılar doğrultusunda önerilerde bulunulmuştur.

5.2.1.Araştırma Sonuçları Doğrultusunda Öneriler

- Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında, öğretmenlerin çağdaş eğitim felsefesi eğilimlerinin bulunduğu görülmekle beraber halen geleneksel eğitim felsefesi eğilimine sahip öğretmenlerin de olduğunu söylemek mümkündür. Bu nedenle uzaktan hizmetiçi eğitim açısından, ÖBA’da (Öğretmen Bilişim Ağı) yer alan kurs veya seminerlerde sık sık çağdaş eğitim felsefelerine yönelik eğitimlere yer verilebilir. Bunun yanında yine ÖBA’da yer alan mesleki gelişim topluluklarına katılmaları için okul yönetimi tarafından sık sık gerekli bilgilendirmeler ve hatırlatmalar yapılabilir. Böylece öğretmenlerin sınıflarında da çağdaş eğitim felsefeleri temelinde eğitim uygulamaları yapmaları ve bu uygulamaları katıldıkları ÖBA topluluklarında paylaşmaları sağlanabilir. Bununla birlikte öğretmenlerin hem mesleki gelişimleri hem de mesleki işbirliği yapmaları okulların gelişiminde de katkıda bulunabilir.

- Öğretmenlerin hayat boyu öğrenmeye yönelik eğilimlerinin bulunduğu ancak bu eğilimin orta düzeyde olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin hem birey olarak hem de mesleki bağlamda kendilerini öğrenen bireyler olarak görmelerini sağlamak eğitimin kalitesini arttırmak için önemlidir. Bu sebeple, öğretmenlerin en başta hayat boyu öğrenmeye yönelik motivasyonlarının artırılması gerekmektedir. Okullarda öğretmenlerin öğrenmeye yönelik olumlu algı geliştirmeleri sağlanarak, çalışmalarını ödüllendirilir ve onurlandırılırsa, buldukları kurumlarda değer gördüklerini hissederseniz kendilerini geliştirmek adına hayat boyu öğrenme eğilimlerinin artacağı söylenebilir.
- Öğretmenlerin programa bağlılık seviyelerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmış olsa da alt boyutlar arasında farklılıklar olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin programa bağlılıklarını arttırmak için, program geliştirme sürecinde işin mutfağında yani sahada bulunan öğretmenlerin görüşlerine önem vermek tasarlanan programın gerçekten sınıflarda uygulanabilir olması için önem arz etmektedir. Bunun yanında güncellenen programlar ile ilgili olarak öğretmenlere gerekli eğitimler hızlı şekilde verilmelidir. Ayrıca öğretmenlere programa bağlılığın önemi ile ilgili farkındalık eğitimleri de verilebilir.
- Öğretmenlerin eğitim felsefesi eğilimleri ve hayat boyu öğrenmeye yönelik eğilimlerinin öğretim programına bağlılık düzeyleri üzerinde anlamlı etkisinin bulunduğu ortaya çıkmıştır. Bu sebeple, öğretmenlerin hem çağdaş eğitim felsefelerini benimsemeleri hem de hayat boyu öğrenen birey olmaları öğretim programına bağlılıklarına yönelik önemli faktörler olarak görülebilir. Bu amaç çerçevesinde okul yöneticileri ve bakanlığa bağlı birimler tarafından belirli aralıklarla rehberlik faaliyetleri gerçekleştirilebilir.

5.2.2.Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Bu çalışmanın araştırma grubu olarak Balıkesir İli merkez Altıeylül ve Karesi ilçelerinde yapılmıştır. Tasarlanacak olan yeni çalışma daha geniş bir çalışma grubu ile bölgelere yönelik, her bölgeden belirlenecek farklı iller ile veya çeşitli örnekleme yöntemleri kullanılarak tekrarlanabilir.

- Bu çalışmada nicel araştırma yöntemi kullanılarak sonuçlar elde edilmiştir. Tasarlanacak olan çalışmada nitel yöntem ya da karma yöntemler kullanılarak daha derinlemesine bir araştırma yapılabilir.
- Bu çalışma, ilkokul ve ortaokulda görev yapan öğretmenler üzerinde yapılmıştır. Tasarlanacak olan çalışmalar farklı öğretim kademelerinde görev yapan öğretmenlere yönelik olarak tekrarlanabilir.
- Çalışma, öğretmenlerin çalıştıkları okul türü, alan ve kıdemleri göz önüne alınarak belirli sonuçlara ulaşılmıştır. Farklı bağımsız değişkenler (cinsiyet, yaş, çalışılan okul bölgesi (kırsal-kentsel), özel veya kamu okulu) kullanılarak araştırma tekrarlanabilir.
- Çalışmada öğretmenlerin eğitim felsefesi eğilimleri ile hayat boyu öğrenme eğilimlerinin öğretim programına bağlılık düzeylerine etkisi incelenmiştir. Tasarlanacak olan çalışmalarda öğretmenlerin programa bağlılık düzeyleri ile öğretme öğrenme anlayışları, iş motivasyonları veya mesleki tükenmişlik düzeyleri gibi farklı değişkenler arasındaki ilişkiler incelenebilir.

KAYNAKÇA

- A World Bank. (2003). *Lifelong learning in the global knowledge economy: Challenges for developing countries*. The World Bank, Washington.
- Acar Erdol, T. (2018). Daimicilik. F. Manav (Ed.), *Eğitim felsefesi içinde* (s.93-106). Ankara: Pegem Akademi.
- Adabaş, A. (2016). *Bartın Üniversitesi lisansüstü eğitim öğrencilerinin yaşam boyu öğrenmede anahtar yeterliklere sahip olma düzeyleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bartın: Bartın Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ağdacı, G. (2018). *Öğretmenlerin eğitim felsefeleri eğilimi ile eleştirel düşünme becerileri arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi. Bartın: Bartın Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Akbaş, O. ve Özdemir, S. M. (2002). Avrupa Birliğinde yaşam boyu öğrenme. *Milli Eğitim Dergisi*, 155 (156), 112-126.
- Akınoğlu, O. (2015). Eğitim programlarının müfredatın doğası. A. Bakıoğlu (Editör), *Eğitim bilimine giriş içinde* (s.249-264). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Akkaya, T. (2023). Öğretmenlerin öğretim programına bağlılıklarının incelenmesi. *Premium e-Journal of Social Science (PEJOSS)*, 7 (28), 288-294.
- Akpınar, Ş. (2020). *Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile iyilik hali ve özyeterlik inancı arasındaki ilişkinin incelenmesi: Afyonkarahisar ili örneği*. Yüksek Lisans Tezi. Kocaeli: Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aksoy, M. (2008). *Hayat boyu öğrenme ve kariyer rehberliği ilkelerinin istihdam edilebilirliğe etkileri: otel işletmeleri üzerine bir uygulama*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Aksoy, M. (2013). Kavram olarak hayat boyu öğrenme ve hayat boyu öğrenmenin Avrupa Birliği serüveni. *Bilig*, 64, 23-48.
- Alkaya, A., Çoban, S., Tehci, A. ve Ersoy, Y. (2016). Çevresel duyarlılığın yeşil ürün satın alma davranışlarına etkisi: Ordu Üniversitesi örneği. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 0 (47), 121-134.
- Allo, M. D. (2020). Curriculum fidelity in the secondary education in Indonesia. *International Journal of Psychosocial Rehabilitation*, 24 (6), 14088-14094.
- Altinkurt, Y., Yılmaz, K., ve Oğuz, A. (2012). İlköğretim ve ortaöğretim okulu öğretmenlerinin eğitim inançları. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31 (2), 1-19.
- Altıntaş, S. (2022). Öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimleri için açık eğitim kaynaklarını kullanma alışkanlıklarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri açısından değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi. Edirne: Trakya Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Arcagök, S. ve Şahin, Ç. (2014). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri düzeyinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1 (16), 394-417.
- Arends, R.I., Winitzky, N.E. and Tannenbaum, M.D. (2001). *Exploring teaching. An introduction to education* (2ed.). New York: Mc GrawHill.
- Arı, A. (2018). *Eğitim bilimlerine giriş*. Konya: Eğitim Yayınevi.
- Arslan, A., Ercan, O. ve Tekbıyık, A. (2014). Fizik dersi öğretim programına ilişkin öğretmen görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 201, 215-235.
- Arslan, A. (2019). *Felsefeye giriş* (27.baskı). Ankara: Serbest Kitaplar.
- Aslan, Ö. M. (2014). Eğitim felsefesi dersinin okul öncesi öğretmen adaylarının felsefi tercihlerine ve eleştirel pedagojiye yönelik görüşlerine olan etkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 13 (48), 1- 14.
- Aspin, D.N. ve Chapman, J.D. (2007). Lifelong learning: concepts and definitions. In Aspin D.N. *Philosophical Perspectives on Lifelong Learning*, Springer, p. 19-38.

- Aşçı, M ve Yıldırım, R. (2020). Öğretmen failliği ile öğretim programına bağlılık arasındaki ilişki: Yunus Emre ilçesi örneği. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 16 (Eğitim ve Toplum Özel Sayısı), 6126-6149.
- Ayaz, C. (2016). *Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Bartın: Bartın Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ayaz, M. A. (2022). *Öğretmenlerin eğitim felsefesi inançları ile değerler eğitimi tutumları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Siirt: Siirt Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aybek, B., ve Aslan, S. (2017). Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ile benimsedikleri eğitim felsefelerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 16 (2), 373-385.
- Ayhan, S. (2005). Düünden bugüne yaşam boyu öğrenme. F. Sayılan ve A. Yıldız (Yay. Haz.), *Yaşam boyu öğrenme: sempozyum bildirileri ve tartışmalar*. I. Yaşam Boyu Öğrenme Sempozyumu 9-10 Aralık 2004 Ankara içinde (ss. 2-14). Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Pegem Yayıncılık.
- Aytaç, A. (2020). *Öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının ve eğitim felsefesi eğilimlerinin öğretme ve öğrenme anlayışları üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Balıkesir: Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bakioğlu, A.ve Pekince, D. (2015). Eğitimin doğası. A. Bakioğlu (Ed.), *Eğitim bilimine giriş* içinde (s. 3-31). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. USA. Prentice Hall.
- Bartlett, J.E., Kotrlık, J.W. and Higgins, C.C. (2001). Organizational research: Determining appropriate sample size in survey research. *Information Technology, Learning and Performance Journal*, 19 (1), 43-50.
- Baş, G., ve Şentürk, C. (2019). Teaching-learning conceptions and curriculum fidelity: A relational research. *International Journal of Curriculum and Instruction*, 11 (2), 163- 180.

- Başer, D. (2018). Realizm ve eğitim. F. Manav (Ed.), *Eğitim felsefesi içinde* (s.37–48). Ankara: Pegem Akademi.
- Başer, Z. (2018). Varoluşçuluk ve eğitim. F. Manav (Ed.), *Eğitim felsefesi içinde* (s.77–86). Ankara: Pegem Akademi.
- Bath, D. M. and Smith, C. D. (2009). The relationship between epistemological beliefs and the propensity for lifelong learning. *Studies in Continuing Education*, 31 (2), 173–189.
- Bay, E., Kahramanoğlu, R., Döş, B. ve Turan-Özpolat, E. (2017). Programa bağlılığı etkileyen faktörlerin analizi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43, 110-137.
- Bektaş, O. E. (2018). İdealizm ve eğitim. F. Manav (Ed.), *Eğitim felsefesi içinde* (s.23–34). Ankara: Pegem Akademi.
- Bembenutty, H. and Zimmerman, B. J. (2003). *The relation of motivational beliefs and self-regulatory processes to homework completion and academic achievement*, 1-24.
- Benli Özdemir, E. ve Arık, S. (2017). 2005 yılı fen ve teknoloji dersi ve 2013 yılı fen bilimleri dersi öğretim programlarının öğretmen değerlendirmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (Özel Sayı), 31-44.
- Berberoğlu, B. (2010). Yaşam boyu öğrenme ile bilgi ve iletişim teknolojileri açısından Türkiye'nin Avrupa Birliği'ndeki konumu. *Bilgi Ekonomisi ve Yönetim Dergisi*, 5 (2), 113-126.
- Berkant, H.G. ve Can, Ö. (2022). Sınıf öğretmenlerinin eğitim inançlarının ve öğretim programına bağlılıklarının incelenmesi. *Journal of Social and Humanities Sciences Research*, 9 (90), 2447-2473.
- Bobbitt, J. F. (2017). *Eğitim programı*. (Çev: M. Emir Rüzgar). Ankara: Pegem Akademi.
- Bowen, J. and Hobson, P.R. (1974). *Theories of education: studies of significant innovation in western educational thought*. New York: John Wiley & Sons.
- Boynak, F. (2004). Bilgisayar destekli devre tasarımı dersi uygulaması. *The Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET*, 3 (1), 61-66.

- Brahmi, A. F. (2007). *Medical students' perceptions of lifelong learning at Indiana university school of medicine*. Unpublished doctoral dissertation, Indiana University, USA.
- Brophy, J. (2004). *Motivating students to learn*. Second Edition. USA. Lawrence Erlbaum Ass. Inc. Publishers.
- Burke, R.V., Oats, R.G., Ringle, J.I., Fichtner, L.O.N. and Delgaudio, M.B. (2011). Implementation of a classroom management program with urban elementary schools in low-income neighborhoods: does program fidelity affect student behavior and academic outcomes?. *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR)*, 16 (3), 201-218.
- Burul, C. (2018). *Öğretmenlerin eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihlerinin öğretim programına bağlılıklarıyla olan ilişkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Bümen, N. ve Yazıcılar, Ü. (2020). Öğretmenlerin öğretim programı uyarlamaları üzerine bir durum çalışması: devlet ve özel lise farklılıkları. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40 (1), 183-224.
- Bümen, N.T., Çakar, E. ve Yıldız, D.G. (2014). Türkiye'de öğretim programına bağlılık ve bağlılığı etkileyen etkenler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14 (1), 208-228.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Can, A. (2014). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi* (3.baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Can, Ö. (2020). *Sınıf öğretmenlerinin eğitim inançlarının ve öğretim programına bağlılıklarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Kahramanmaraş: Sütçü İmam Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Canca, D. (2005). *Cinsiyete göre üniversite öğrencilerinin kullandıkları bilişsel ve bilişüstü öz düzenleme stratejileri ile akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Candy, P. C. (2002). *Lifelong learning and information literacy*. White Paper prepared for UNESCO, the U.S. National Commission on Libraries and Information Science, and the National Forum on Information Literacy, Prague, The Czech Republic.
- Cantrell, S. C., Almasi, J. F., Carter, J. C., and Rintamaa, M. (2013). Reading intervention in middle and high schools: implementation fidelity, teacher efficacy, and student achievement. *Reading Psychology*, 34 (1), 26–58.
- Cetinic, G. (2005). *Structura odgojnoobrazovnih filozofija ucitelja u Republici Hrvatskoj*. Magistarski Rad. Sveucilisteu Rijeci, Filozofski Fakultet u Rijeci.
- Ceviz, H.K. (2022). *Halk eğitim merkezi kursiyerlerinin umutsuzluk ve sürekli kaygı düzeyleri ile hayat boyu öğrenme eğilimleri ilişkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Bartın: Bartın Üniversitesi.
- Cevizci, A. (1994). *Felsefeye giriş temel kavramlar ve kuramlar*. Ankara: Gündoğan Yayınları.
- Cevizci, A. (2009). *Felsefe tarihi*. İstanbul: Say Yayınları.
- Chukwuedo, S. O., Mbagwu, F. O. and Ogbuanya, T. C. (2021). Motivating academic engagement and lifelong learning among vocational and adult education students via self-direction in learning. *Learning and Motivation*, 74, 1-12.
- Clarke, A. and Erickson, G. (2006). Teacher inquiry: What's old is new again. *BC Educational Leadership Research*, 6, 1-8.
- Cobb Jr, R. (2003). *The relationship between self-regulated learning behaviors and academic performance in web-based courses*. Doctoral Dissertation, Virginia Tech.
- Cornford, I. R. (2002). Learning to learn strategies as a basis for effective lifelong learning. *International Journal of Lifelong Education*, 21 (4), 357- 368.
- Cotton, K. (1998). *From high school student to lifelong learner your route to independence*. Washington: Northwest Regional Educational Laboratory.

- Cresson C. J. and Dean. G. J. (2000). Lifelong learning and adult educators' beliefs: implications for theory and practice. *PAACE Journal of Lifelong Learning*, 9, 87-98.
- Cropley, A. J., and Knapper, C.K. (1983). Higher education and the promotion of lifelong learning. *Studies in Higher Education*, 8 (1), 15-21.
- Çelik, Ö.C. (2020). *Öğretmen adaylarının hayat boyu öğrenme anahtar yeterliklerini öğrencilerine kazandırabilmelerine ilişkin öz yeterlik inançları (Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi Örneği)*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Çetin, B., İlhan, M., ve Arslan, S. (2012). Öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim felsefelerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 5 (5), 149-170.
- Çetinkaya, B., Gülaçtı, F., Çiftçi, Z. ve Kağan, M. (2019). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin ve mesleki doyumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 9 (4), 809-823.
- Çavuşoğlu, G. (2022). *İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin benimsedikleri eğitim felsefesi ile öğretim programına bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Trabzon: Trabzon Üniversitesi.
- Çıngı, H. (1994). *Örnekleme kuramı*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Basımevi.
- Çoban, A. (2004). Sınıf öğretmenlerinin eğitim sürecine ilişkin felsefi tercihlerini değerlendirme. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, Malatya.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2016). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik, SPSS ve Lisrel uygulamaları* (4. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Çolakoğlu, J. (2002). Yaşam boyu öğrenmede motivasyonun önemi. *Milli Eğitim Dergisi*, 155, 1-5.
- Çüçen, A.K. (2013). *Bilim felsefesine giriş* (2. Baskı). Ankara: Sentez Yayıncılık.
- Dalkıran, M. (2018). *Değişim yönetimi bakımından incelenen 4+ 4+ 4 eğitim sisteminin öğretmenlerin iş motivasyonu ile ilişkisi – Balıkesir ili*

örneği. Yüksek Lisans Tezi. Balıkesir: Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Dalkıran M. and Erdener, M.A. (2018). The relationship between job motivation of teachers and 4+4+4 education system which was assessed in terms of transformational leadership. *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 9 (34), 2106-2133.

Dane, A. V. and Schneider, B. H. (1998). Program integrity in primary and early secondary prevention: Are implementation effects out of control? *Clinical Psychology Review*, 18, 23-45.

Dave, R. H. (1976). *Foundations of Lifelong Learning education*. Oxford: Pergamon Press.

Demir, O. ve Aktı Aslan, S. (2021). Öğretmenlerin benimsedikleri eğitim felsefelerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi [MSKU Journal of Education]*, 8 (1), 307-321.

Demirel M. ve Diker Coşkun, Y. (2009). Üniversite öğrencilerinin meraklılık düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 111-134.

Demirel, Ö. (2017). *Eğitimde program geliştirme kuramdan uygulamaya*. Ankara: Pegem Akademi.

Demirkan, Ö. (2021). Türk eğitim sisteminde hayat boyu öğrenme uygulamaları. F. Ereş (Ed.), *Yetişkin eğitimi ve hayat boyu öğrenme içinde* (s.109-130). Ankara: Pegem Akademi.

Derrick, M. G. (2003). Creating environments conducive for lifelong learning. *New Directions For Adult And Continuing Education*, 100, 5-18.

Dewey, J. (2007). *Deneyim ve eğitim*. (Çev: Sinan Akıllı). Ankara: ODTÜ Geliştirme Vakfı.

Dhillon, S., Darrow, C. and Meyers, C. V. (2015). Implementation fidelity in education research: Designer and evaluator considerations, Meyers, C. V. and Brandt, C. (Ed.), *Introduction to implementation fidelity* (p. 8-22). New York: Routledge.

- Dikbayır, A. Bümen, N. (2016). Dokuzuncu sınıf matematik dersi öğretim programına bağlılığın incelenmesi. *International Journal of Curriculum and Instructional Studies*, 6 (11), 17-38.
- Diker Coşkun, Y. (2009). *Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Diker Coşkun, Y. ve Demirel, M. (2012). Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42, 108-120.
- Dilekli, Y. (2019). Felsefi ekoller açısından eğitim: naturalizm, pragmatizm ve analitik felsefe. E. Tezci (Ed), *Eğitim felsefesi temeller, ekoller ve kavramlar* içinde (ss 49-60). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Dinç, E. ve Doğan, Y. (2010). İlköğretim ikinci kademe sosyal bilgiler öğretim programı ve uygulanması hakkında öğretmen görüşleri. *Sosyal Bilgiler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 1 (1), 17-49.
- Doğanay, A., ve Sarı, M. (2003). İlköğretim öğretmenlerinin sahip oldukları eğitim felsefelerine ilişkin algılarının değerlendirilmesi 'Öğretmen Eğitim Felsefeleri'. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1 (3), 1 -14.
- DPT. (2001). Hayat boyu eğitim veya örgün olmayan eğitim özel ihtisas komisyonu raporu (Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı Yayın No: DPT: 2568 – ÖİK: 584). Ankara.
- Duman, B. (2008). Öğrencilerin benimsedikleri eğitim felsefeleriyle kullandıkları öğrenme strateji ve öğrenme stillerinin karşılaştırılması. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17 (1), 203-224.
- Duman, B. ve Ulubey, Ö. (2008). Öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim felsefelerinin öğretim teknolojilerini ve interneti kullanma düzeylerine etkisi ile ilgili görüşleri. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1 (20), 95-114.
- Dusenbury, L., Brannigan, R., Falco, M. And Hansen, W. B. (2003). A review of research on fidelity of implementation: Implications for drug abuse prevention in school settings. *Health Education Research*, 18 (2), 237-256.

- Ekiz, D. (2007). Öğretmen adaylarının eğitim felsefesi akımları hakkında görüşlerinin farklı programlar açısından incelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 1-12.
- Ekşioğlu, S., Tarhan, S. ve Çetin Gündüz, H. (2017). Yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile özyeterkinlik beklentisi ve kişilik özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25 (5), 1925-1940.
- Elfert, M. (2016). The utopia of lifelong learning: an intellectual history of Unesco's humanistic approach to education, 1945–2015. Doctoral Dissertation. University of British Columbia, Vancouver.
- Erçaçan, C. (2013). Yaşam boyu öğrenme becerilerinin ders kitaplarında yer alma düzeyine örnek bir inceleme. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 6 (11), 353-379.
- Ercan, R. (2015). Eğitimin felsefi temelleri. N. Saylan (Ed.), *Eğitim bilimine giriş* içinde (s.55-89). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erdamar, G. (2020). Yaşam boyu öğrenme. Ö. Demirel (Ed.), *Eğitimde yeni yönelimler* içinde (s.221-237). Ankara: Pegem Akademi.
- Erdamar, G., Demirkan, Ö., Saraçoğlu, G. ve Alpan, G. (2017). Lise öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve eğitsel internet kullanma öz-yeterlik inançları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (2), 636-657.
- Erdener, M. A. and Dalkıran, M. (2017). Job motivation level for elementary school teachers who made field changes. *Online Submission*, 3 (11), 691-709.
- Erdener, M.A. ve Sezer, F. (2019). Seçkinlerin eğitimi: daimici eğitim düşüncesi. E. Tezci (Ed), *Eğitim felsefesi temeller, ekoller ve kavramlar* içinde (ss 87-98). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Eren, E. (2015). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi* (15. Baskı). İstanbul: Beta Yayınları.
- Ersoy, A. ve Yılmaz, B. (2009). Yaşam boyu öğrenme ve Türkiye’de halk kütüphaneleri. *Türk Kütüphaneciliği*, 23 (4), 803-834.
- Erten, P. ve Kazu, İ.Y. (2016). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri. *İlköğretim Online*, 15 (3), 838-854.

- Ertürk, S. (1988). Türkiye’de eğitim felsefesi sorunu. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (3), 11- 16.
- European Communities (2006). Key competences for lifelong learning: European reference framework.
- European Parliament (2000). Santa Maria da Feira European Council, 19 and 20 June 2000: Conclusions of the Presidency.
- Eurydice (2000). Lifelong learning: the contribution of education systems in the member states of the European Union, results of the Eurydice, Survey, March. London, UK: Eurydice.
- Faure, E. (1972). *Learning to be: The world of education today and tomorrow*. Unesco, Paris.
- Field, J. (2001). Lifelong education. *International Journal of Lifelong*, 20 (1/2), 3-15.
- Friedman, M. S. (2002). *Martin Buber: the life of dialogue* (4.ed.). London: Routledge.
- Fulcher, K. H. (2004). Towards measuring lifelong learning: the curiosity index, Doctoral dissertation, James Madison University.
- Fullan, M. and Pomfret, A. (1977). Research on curriculum and instruction implementation. *Review of Educational Research*, 47 (2), 335–397.
- Gencel, İ. E. (2013). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerine yönelik algıları. *Eğitim ve Bilim*, 38 (170), 237-252.
- George, D. and Mallery, P. (2021). *IBM SPSS statistics 27 step by step: a simple guide and reference*. Routledge.
- Gökberk, M. (1979). *Felsefenin evrimi*. İstanbul: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları Düşün Dizisi: 2.
- Göktaş, D. (2018). *Hayat Boyu Öğrenme kapsamında Okullar Hayat Olsun Projesinin ilkokullarda uygulanmasının incelenmesi (Adana İli Örneği)*. Doktora Tezi. Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Görgeç, İ. (2019). Program geliştirmede temel kavramlar. H. Şeker (Ed), *Eğitimde program geliştirme kavramlar içinde*. (s. 2-18). Ankara: Anı Yayıncılık.

- Gözütok, D. (2003). Türkiye’de program geliştirme çalışmaları. *Milli Eğitim Dergisi*, 160, 44–64.
- Guttek, G.L. (2014). *Eğitime felsefi ve ideolojik yaklaşımlar*. Ankara:Ütopya Yayınları.
- Güçlü, M. (2019). *Eğitim felsefesi* (3.baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Güçlü, M. (2021). Yaşam boyu öğrenmenin temel özellikleri. M. Güçlü (Ed.), *Yetişkin eğitimi ve hayat boyu öğrenme içinde* (s.123-132). Ankara: Pegem Akademi.
- Güleç, İ., Çelik, S. ve Demirhan, B. (2012). Yaşam boyu öğrenme nedir? Kavram ve kapsamı üzerine bir değerlendirme. *Sakarya University Journal of Education*, 2 (3), 34-48.
- Güleş, E. (2022). *İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlıkları ve öğretim programına bağlılıklarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Nevşehir: Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi.
- Gültekin, M. (2017). Program geliştirmeye ilişkin temel kavramlar. B. Oral ve T. Yazar (Ed), *Eğitimde program geliştirme ve değerlendirme içinde* (s.2-37). Ankara: Pegem Akademi.
- Gündoğan, N. (2003). Avrupa Birliği’ne üye ülkelerde bir istihdam politikası aracı olarak yaşam boyu öğrenme ve bazı örnek program ve uygulamalar. *Kamu-İş Hukuku ve İktisat Dergisi*, 7 (2), 299-312.
- Günüç, S., Odabaşı, H. F. ve Kuzu, A. (2012). Yaşam boyu öğrenmeyi etkileyen faktörler. *Gaziantep University-Journal of Social Sciences*, 11 (2), 309-325.
- Gürbüz, Ç. (2020). *Müzik öğretmenlerinin müzik dersi öğretim programına bağlılık düzeylerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gaziantep: Gaziantep Üniversitesi.
- Gürbüz, Ş. (2021). *Öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık düzeyleri ve öğretim programına bağlılık durumları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi.

- Güzel, A. ve Karadağ, Ö. (2013). Anlatma becerileri açısından Türkçe Dersi Öğretim Programı (6, 7, 8. Sınıflar) na eleştirel bir bakış. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1 (1), 45-52.
- Hart, R. (2006). *Using e-learning to help students develop lifelong learning skills*. Master Thesis. Canada: Royal Roads University.
- HBOGM (2021). *İzleme ve değerlendirme raporu*. <http://hbogm.meb.gov.tr/www/izleme-degerlendirme-raporlari/kategori/104> (Erişim Tarihi: 21.08.2022)
- HBOGM (2022). *Türkiye’de hayat boyu öğrenmenin gelişimi ve önemi*. <https://hayatboyu.meb.gov.tr/en/lifelong-learning> (Erişim Tarihi: 21.08.2022)
- Hesapçioğlu, M.(2011). *Eğitim bilimine giriş*. Konya: Eğitim Akademi Yayınları.
- Hilav, S. (1993). *100 soruda felsefe el kitabı* (6.baskı). İstanbul: Gerçek Yayınevi.
- Hobson, P. (2001). Aristotle. J.A. Palmer (Ed), in *fifty major thinkers on education* (s. 14-18), New York: Routledge.
- Hoy, W. K. ve Miskel, C. G. (2010). *Eğitim yönetimi teori, araştırma ve uygulama* (7. Baskı) (Çev. Selahattin Turan). İstanbul: Nobel Yayınları.
- İzci, E. ve Koç, S. (2012). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmeye ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5 (9), 101-114.
- Jarvis, P. (2004). *Adult education and lifelong learning: theory and practice*. (3rd ed.) Routledge.
- Johnson, E., Mellard, D. F., Funchs D., and McKnight, M. A. (2006). Responsiveness to Intervention (RTI): How to Do It [RTI Manual]. *National Research Center on Learning Disabilities*.
- Kabaş, İ. (2020). *Sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretimi öz yeterlik algıları ile ilk okuma yazma öğretim programına bağlılıkları*. Yüksek Lisans Tezi. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Kabataş, S. ve Karaoğlan Yılmaz, F.G. (2018). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme tutumlarının eğitim teknolojileri standartlarına yönelik öz yeterlikleri

- açısından değerlendirilmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7 (2), 588-608.
- Kamber, T., Acun, İ. ve Akar, C. (2011). İlköğretim birinci kademe sosyal bilgiler öğretim programının uygulanabilirliği. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4 (2), 195-218.
- Kara, K., Karakoç, B., Yıldırım, İ. ve Bay, E. (2017). Sekizinci sınıf matematik öğretiminde teori ve uygulama bağlamında program uyumluluğunun incelenmesi. *Harran Education Journal*, 2 (1), 26-40.
- Karabacak, E. (2018). *İlkokul resmi İngilizce öğretim programı ile uygulamadaki program arasındaki uyumun incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karadağ, E., Baloğlu, N. ve Kaya, S. (2009). Okul yöneticilerinin eğitim felsefesi akımlarını benimseme düzeylerine ilişkin ampirik bir çalışma. *Kaygı Dergisi*, 12, 181-200.
- Karakaya, A. ve Ay, F. A. (2007). Çalışanların motivasyonunu etkileyen faktörler: sağlık çalışanlarına yönelik bir araştırma. *C.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi*, 31 (1), 55-67
- Karakuyu, A., ve Aytunga, O. (2021). İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin öğretim programlarına bağlılıkları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 8 (16), 85-103.
- Kaya, H. E. (2014). Lifelong learning and Turkey. *Ankara University, Journal of Faculty of Educational Sciences*, 47 (1), 81-102.
- Kesici, A. (2023). Ortaokul ve lise öğretmenlerinin yaratıcı düşünme ve yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 14 (1), 18-28.
- Keskin, A. (2020). *Öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık düzeylerine yönelik algılarının belirlenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Keskinkılıç Kara, B. (2021). Hayat boyu öğrenmenin amacı, kapsamı ve tarihsel gelişimi. F. Ereş (Ed.), *Yetişkin eğitimi ve hayat boyu öğrenme* içinde (s.93-108). Ankara: Pegem Akademi.

- Khatibi, M. And Fouladchang, M. (2016). Lifelong learning: a review. *The International Journal of Indian Psychology*, 3 (2), 155-162.
- Kılıç, H. (2015). *İlköğretim branş öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeyleri ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Denizli: Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kirby, J. R., Knapper, C., Lamon, P., and Egnatoff, W. J. (2010). Development of a scale to measure lifelong learning. *International Journal of Lifelong Education*, 29 (3), 291-302.
- Knapper, C. and Cropley, A. (2000). *Lifelong Learning in Higher Education*, London: Kogan Page.
- Koani, A. (2012). *The impact of lifelong learning on the work and life of women in Greece*. Doctoral Dissertation, University of Leicester.
- Korkmaz, Ç. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile yaşam ve 21. Yüzyıl öğrenen beceri düzeyleri arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi. Afyon: Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Köymen, Ü. (2002). *Sınıfta demokrasi*. Ali Şimşek(Ed.). Eğitim Sen Yayınları.
- Kumral, O. (2014). Philosophical Change in Education: A Desired Primary School Model of Primary School Student Teachers. *International Online Journal of Educational Sciences*, 6(3).
- Kumral, O. (2015). Öğretmen adaylarının eğitim felsefeleri: Pamukkale üniversitesi eğitim fakültesi örneği. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (2), 59-68.
- Litman, J. A. and Spielberger, C. D. (2010). Measuring epistemic curiosity and its diverse and specific components. *Journal of Personality Assessment*, 80 (1), 75–86.
- Maehr, M. L., and Meyer, H. A. (1997). Understanding motivation and schooling: where we've been, where we are, and where we need to go. *Educational Psychology Review*, 9 (4), 371-409.

- Magrini, J. (2009). How the conception of knowledge influences our educational practices: toward a philosophical understanding of epistemology in education. *Curriculum matters*, 6, 6-27.
- Mahirođlu, A. (2005). Avrupa Birliđi űlkelerinde yeni eđitim politikaları yařam boyu űđrenme. *Milli Eđitim Dergisi*, 167, 1-11.
- Manav, F. (2018). Eğitim felsefesine giriş. F. Manav (Ed.), *Eğitim felsefesi içinde* (s.3–18). Ankara: Pegem Akademi.
- Mansour, N. (2013). Consistencies and inconsistencies between science teachers' beliefs and practices. *International Journal of Science Education*, 35 (7), 1230-1275.
- Maral Polat, . (2021). *Sınıf űđretmenlerinin űđretmenlik mesleđine bađlılık algıları ile űđretim programına bađlılık algıları arasındaki iliřki*. Yayımlanmamıř Yűksek Lisans Tezi. Bolu: Bolu İzzet Baysal Ŭniversitesi.
- Marsh, C. J. And Willis, G. (2007). *Curriculum: Alternative approaches, ongoing issues*. Upper Saddle River, N. J.: Merrill / Prentice Hall.
- McGivney, V. (2004). Understanding persistence in adult learning. *The Journal of Open and Distance Learning*, 19 (1), 33-46.
- MEB (2014). *Tűrkiye hayat boyu űđrenme strateji belgesi ve eylem planı*. http://hbogm.meb.gov.tr/str/files/hbo_eylem_plani_2014_2018.pdf. (EriřimTarihi:12.12.2021)
- MEGEP. (2006). *Tűrkiye'nin bařarısı için itici gű: Hayat boyu űđrenme politika belgesi*. Ankara.
- Mihalic, S. (2004). The importance of implementation fidelity. *Emotional and Behavioral Disorders in Youth*, 4 (4), 83-105.
- Morgan, G.A., Leech, N.I., Gloeckner, G.W. and Barrett, K.C. (2004). *SPSS for introductory statistics: use and interpretation* (2nd ed.) Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Mowbray, C. T., Holter, M. C., Teague, G. B. and Bybee, D. (2003). Fidelity criteria: Development, measurement and validation. *American Journal of Evaluation*, 24, 315-340.

- Muis, K.R. (2007). The role of epistemic beliefs in self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 42 (3), 173–190.
- Mwaikokesya, M.J. (2014). *Undergraduate students' development of lifelong learning attributes in Tanzania*. Doctoral dissertation. Glasgow University.
- Nevenglosky, E. A. (2018). *Barriers to effective curriculum implementation*. Doctoral dissertation. Walden University.
- Noddings, N. (2017). *Eğitim felsefesi* (Çev: R. Çelik). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- O'Donnell, C. L. (2008). Defining, conceptualizing, and measuring fidelity of implementation and its relationship to outcomes in K–12 curriculum intervention research. *Review of educational research*, 78 (1), 33-84.
- OECD. Organisation for Economic Cooperation and Development (1996). Lifelong learning for all- meeting of education committee at ministerial level.
- OECD. Organisation for Economic Cooperation and Development (2001). Lifelong learning for all: Policy directions. Education Policy Analysis.
- Oliva, P.F. ve Gordon, W.R. (2018). *Program geliştirme*. (Çev: K. Gündoğdu). Ankara: Pegem Akademi.
- Ornstein, A. C. and Hunkins, F. P. (2014). *Eğitim programı: Temeller, ilkeler ve sorunlar*. (Çev.ed. A. Arı). Konya: Eğitim Yayınevi.
- Ornstein, A. C. (2016). Eğitim programları ile ilgili kararların temeli olarak felsefe. (Çev:N. Bümen), *Eğitim programlarında güncel sorunlar içinde*, (s.2-9). Ankara: Pegem Akademi.
- Ödemiş, İ. S. (2013). Havacılık teknolojileri ve yaşam boyu öğrenme. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7 (32), 512-519.
- Öngün, E. (2006). *Türkiye'nin Avrupa Birliği eğitim ve gençlik programlarına katılımı sürecinde Erasmus yoğun Türkçe dil kursu için web tabanlı tanıtım ölçek ve e-ders uygulaması*. Doktora Tezi. İstanbul, Marmara Üniversitesi.
- Özçiftçi M. ve Çakır, R. (2015). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve eğitim teknolojisi standartları özyeterliklerinin incelenmesi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama Dergisi*, 5 (1), 1-19.

- Öztürk, Z. ve Dündar, H. (2003). Örgütsel motivasyon ve kamu çalışanlarını motive eden faktörler. *C. Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 2 (4), 57-67.
- Pektaş, Ö. ve Pesen, A. (2021). Öğretmenlerin öğretim programlarına ilişkin farkındalık düzeylerinin incelenmesi. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6 (1), 216-232.
- Pence, K. L., Justice, L. M. and Wiggins, A. K. (2008). Preschool teachers' fidelity in implementing a comprehensive language-rich curriculum. *Language Speech and Hearing Services in Schools*, 39 (3), 329.
- Pintrich, P. R., Marx, R. W. and Boyle, R. A. (1993). Beyond cold conceptual change: The role of motivational beliefs and classroom contextual factors in the process of conceptual change. *Review of Educational research*, 63 (2), 167-199.
- Puustinen, M. and Pulkkinen, L. (2001). Models of self-regulated learning: A review. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 45 (3), 269–286.
- Recepoglu, E. (2013). Öğretmenlerin iş motivasyonlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 2 (21), 575-558.
- Reio, T. G. (1997). *Effects of curiosity on socialization-related learning and job performance in adults*. Doctoral dissertation. Virginia Polytechnic Institute and State University. USA.
- Robins, S. P. and Judge, T. A. (2013). *Organizational behaviour* (15.ed.). New York: Prentice Hall.
- Sabuncuoğlu Z. ve Tüz M. (2008). *Örgütsel psikoloji* (4.baskı). Bursa: Alfa Aktüel Yayınları.
- Sadker, D.M. and Zittleman. (2012). *Teachers, schools and society* (10.ed). Boston: McGrawHill.
- Sakallıoğlu, G. ve Özüdoğru, F. (2022). Öğretmenlerin öğretim programına bağlılıklarının incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1 (41), 70-107.

- Salleh, U. K. M., Zulnaidi, H., Rahim, S. S. A., Bin Zakaria, A. R. and Hidayat, R. (2019). Roles of self-directed learning and social networking sites in lifelong learning. *International Journal of Instruction*, 12 (4), 167-182.
- Sang, G., Valcke, M., Braak, J. and Tondeur, J. (2009). Investigating teachers' educational beliefs in Chinese primary schools: socioeconomic and geographical perspectives. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 37 (4), 363-377.
- Sapkova, A. (2013). Study on Latvian mathematics teachers' espoused beliefs about teaching and learning and reported practices. *International Journal of Science and Mathematics Educations*, 11 (3), 733-759.
- SCANS. Secretary's Commission on Achieving Necessary Skills (1991) *What work requires of schools: A SCANS Report for America 2000*. Washington DC: U.S. Department of Labor.
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H. and Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8 (2), 23-74.
- Schunk, D. H. (1995). Social origins of self-regulatory competence: the role of observational learning through peer modeling. *ERIC Document*.1-27.
- Senemoğlu, N. (1987). Tam öğrenme-avantajları ve sınırlılıkları. *Eğitim ve Bilim*, 12 (66), 28-34.
- Senemoğlu, N. (2001). Öğrenci görüşlerine göre öğretmen yeterlilikleri eğitimde yansımalar VI 2000 yılında Türk Milli Eğitim örgütü ve yönetimi öğretmen Hüseyin Hüsni TEKİŞİK. *Eğitim Araştırma Geliştirme Vakfı*.
- Senemoğlu, N. (2018). *Gelişim, öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Senemoğlu, N. (2019). *Gelişim, öğrenme ve öğretim, kuramdan uygulamaya*. Ankara: Anı yayıncılık.
- Sevinç, Ş., ve Çelebi, M. (2020). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile iş doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *OPUS International Journal of Society Researches*, 16 (29 Ekim Özel Sayısı), 3533-3564.

- Smith, D. (2001). Collaborative research: policy and the management of knowledge creation in UK Universities. *Higher Education Quarterly*, 55 (2), 131–157.
- Smith, S. (2012). *Exploring narratives of lifelong learning: a case study of two primary school teacher's professional practice in implementing a lifelong learning project*, Doctoral dissertation, University of Sheffield.
- Sockalingam, S. (2015). *The relationship between academic motivation and lifelong learning in psychiatry residents*, Doctoral dissertation, University of Illinois at Chicago.
- Soran, H., Akkoyunlu, B., ve Kavak, Y. (2006). Yaşam boyu öğrenme becerileri ve eğitimcilerin eğitimi programı: Hacettepe Üniversitesi örneği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30 (30), 202-210.
- Sönmez, V. ve Alacapınar, F. G. (2015). *Örnekleriyle eğitimde program değerlendirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sönmez, V. (2017). *Eğitim felsefesi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Strateji ve Bütçe Başkanlığı (2019). *On birinci kalkınma planı (2019-2023)*. https://www.sbb.gov.tr/wpcontent/uploads/2022/07/On_Birinci_Kalkinma_Planı-2019-2023.pdf (Erişim Tarihi: 21.08.2022)
- Sünney, F. H. (2018). Pragmatizm ve eğitim. F. Manav (Ed.), *Eğitim felsefesi içinde* (s.67–76). Ankara: Pegem Akademi.
- Şahan, H. H. And Terzi, A. R. (2015) Analyzing the relationship between prospective teachers' educational philosophies and their teaching-learning approaches. *Educational Research and Reviews*, 10 (8), 1267-1275.
- Şahan, H.H. (2017). *Eğitimde program geliştirme ve öğrenme ilke ve yöntemleri* (4. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Şahan, H. H. (2020). Öğretmen adaylarının eğitim felsefeleri ve yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin öğretme-öğrenme süreci yeterlikleri ile ilişkisi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 10 (4), 1325-1367.
- Şahin, M., Akbaşlı, S. and Yanpar Yelken, T. (2010). Key competences for lifelong learning: the case of prospective teachers. *Educational Research and Reviews*, 5 (10), 545-556.

- Şen, N. (2021). *İngilizce öğretmenlerinin mesleki yeterlikleri ile hayat boyu öğrenme eğilimleri ve teknolojiyi entegre etme öz yeterlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Bartın: Bartın Üniversitesi.
- Şenyuva, E. (2013). Nursing student's view about distance education. *International Online Journal of Educational Sciences*, 5 (2), 409-420.
- Tanrıöven, C. ve Aksoy, E.E. (2011). Sistematik riskin belirleyicileri: İMKB'de sektörel karşılaştırma. *Muhasebe ve Finansman Dergisi*, 1, 119-138.
- TDK (Türk Dil Kurumu) (2022). Merak nedir? <https://sozluk.gov.tr/> (Erişim Tarihi: 22.10.2022)
- TDK (Türk Dil Kurumu) (2023). Felsefe nedir? <https://sozluk.gov.tr/> (Erişim Tarihi: 31.03.2023)
- Tezcan, F., ve Duman, A. (2015). Muğla Halk Eğitimi Merkezi kurslarına katılan yetişkin öğrenenlerin güdüsel yönelimleri. *Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5 (3), 1-18.
- Tezci, E. Ve Kervan, S. (2019). Eğitim felsefesi nedir veya eğitim felsefesinin rolü nedir? E. Tezci (Ed), *Eğitim felsefesi temeller, ekoller ve kavramlar* içinde (ss 19-34). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Tortop, Ö. (2010). *Avrupa Birliği hayat boyu öğrenme temel yeterlik alanları: Türkiye durumu*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Torun, B. ve Güvercin Seçkin, G. (2021). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ve iş doyum düzeylerinin incelenmesi. *Yeditepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10 (12), 1-22.
- Tulgar, A. T. (2018). The effects of curiosity on second language learning in terms of linguistic, social-cultural and pragmatic development. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9 (2), 59-72.
- Tunca, N., Alkın Şahin, S. ve Aydın, Ö. (2015). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11 (2), 433-446.

- Tunca, N., Alkın Şahin, S. ve Oğuz, A. (2015). Öğretmenlerin eğitim inançları ile mesleki değerleri arasındaki ilişki. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 5 (1), 11-47.
- Tupas, J.B. and Pendon, G.P. (2016). Prevailing educational philosophies among pre-service teachers. *IRA International Journal of Education and Multidisciplinary Studies*, 3 (3), 446-461.
- Turan Özpolat, E. (2015). *Öğretmenlerin program uyumluluğu ve program uyumluluğunu etkileyen faktörlerin analizi – Ortaokul 5. Sınıf fen bilimleri dersi örneği*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gaziantep: Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ulusal Ajans (2022). *Erasmus + Programı*. <https://www.ua.gov.tr/anasayfa/icerikler/erasmus-ve-esc-projeleri-uygulama-sureci/> (Erişim Tarihi: 21.08.2022)
- Uşun, S. (2016). *Eğitimde program değerlendirme süreçler-yaklaşımlar ve modeller* (2. Bs.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Uyangör, N. (2019). Felsefi ekoller açısından eğitim: idealizm, realizm ve rasyonelizm. E. Tezci (Ed), *Eğitim felsefesi temeller, ekoller ve kavramlar* içinde (ss 37-46). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Üstüner, M. (2008). The comparison of the educational philosophies of Turkish primary school superintendents and teachers. *Eurasian Journal of Educational Research*, 33, 177-192.
- Varış, F. (1988). *Eğitimde program geliştirme teori ve teknikler*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Vartuli, S. and Rohs, J. (2009). Assurance of outcome evaluation: curriculum fidelity. *Journal of Research in Childhood Education*, 23 (4), 502–512.
- Wei, X. And Weerasawainon, A. (2022). Analyzing lifelong learning tendency in language classrooms, Thailand. *International Journal of Educational Reform*.
- Willis, W. (2003). Toward a non-prennealist philosophy of liberal education. T. L. Simpson (Ed.), *In the relevance of higher education: exploring a contested nation* (s. 71-84). UK: Lexington Books.

- Yalçın İncik, E. (2020). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve 21. Yüzyıl öğretme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20 (2), 1099-1112.
- Yasa, H.D. (2018). *Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile bilgi okuryazarlığı becerileri arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi*, Yüksek Lisans Tezi. Bartın: Bartın Üniversitesi.
- Yaşaroğlu, C. ve Manav, F. (2015). Öğretim programına bağlılık ölçeği: geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2 (4), 247-258.
- Yazıcı, S. (2021). *Felsefeye giriş*. Ankara: Yeni İnsan Yayınevi.
- Yıldırım, Z. (2015). *Sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenmeye yönelik algıları ve görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale: Çanakkale On sekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yıldızlı, H. (2021). Hayat boyu öğrenmenin amacı ve kapsamı. M. Güçlü (Ed.), *Yetişkin eğitimi ve hayat boyu öğrenme içinde*, (s.107-121). Ankara: Pegem Akademi.
- Yılmaz, K. ve Tosun, M.F. (2013). Öğretmenlerin eğitim inançları ile öğretmen öğrenci ilişkilerine yönelik görüşleri arasındaki ilişki. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2 (4), 205-218.
- Yılmaz, M. (2016). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13 (35), 253-262.
- Yokuş, T. (2016). Müzik öğretmeni adaylarının benimsedikleri eğitim felsefelerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3 (1), 26-36.
- Yünkül, E. (2019). Bir sosyoekonomik ve kültürel yapılanma olarak yeniden kurmacılık. E. Tezci (Ed), *Eğitim felsefesi temeller, ekoller ve kavramlar içinde* (ss 113-122). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Zimmerman, B. J. (1990). Self regulated learning and academic achievement: an overview. *Educational Psychologist*, 25 (1), 3-17.

Zöğ, H. (2022). *Öğretmenlerin öğretim programına bağlılıkları, eğitim felsefelerine yönelik eğilimleri ve öğretme öğrenme süreci yeterlilik algıları arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Balıkesir: Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.



EKLER

Ek-1: Eğitim Felsefelerine Yönelik Eğilimleri Belirleme Ölçeği

Lütfen aşağıdaki ifadeleri dikkatle okuyup size ne derecede uyduğunu işaretleyiniz.	Kesinlikle Katılmıyorum (1)	Kısmen Katılmıyorum(2)	Kararsızım (3)	Kısmen Katılıyorum(4)	Kesinlikle Katılıyorum(5)
	1	2	3	4	5
1. Program bireysel farklılıkları dikkate alacak şekilde esnek olmalıdır.	()	()	()	()	()
2. Programın amacı, önceden belirlenmiş içeriği öğrencinin ezberlemesini sağlamak olmalıdır.	()	()	()	()	()
3. Programlar yenilik ve değişime açık olacak biçimde tasarlanmalıdır.	()	()	()	()	()
4. Programlar öğretmeni merkeze alacak biçimde hazırlanmalıdır.	()	()	()	()	()
5. Planlamada, öğrencilerin problem çözme becerilerinin geliştirilmesine yönelik etkinliklere yer verilmelidir.	()	()	()	()	()
6. Programlar toplumsal gelişmeye öncülük edecek şekilde tasarlanmalıdır.	()	()	()	()	()
7. Programda herkesin bilmesi gereken temel bilgiler merkeze alınmalıdır.	()	()	()	()	()
8. Programlar esnek olmayan ve değişmez bir anlayışla hazırlanmalıdır.	()	()	()	()	()
9. Programlar, değişmeyen ahlaki (manevi) değerlere dayandırılmalıdır.	()	()	()	()	()
10. Program öğrenciyi derste aktif hale getirecek şekilde tasarlanmalıdır.	()	()	()	()	()
11. Program öğrencileri yeni bir düzenin gelişmesine yol açacak şekilde geleceğe dönük olarak hazırlanmalıdır.	()	()	()	()	()
12. Programlar insan aklını disipline etmeyi amaçlamalıdır.	()	()	()	()	()
13. Öğretim süreci öğrencinin ilgi, ihtiyaç ve hazırbulunuşluk seviyesine göre düzenlenmelidir.	()	()	()	()	()
14. Sınıfta öğrenci öğretmenin dediklerini ve kuralları hiç itiraz etmeden yerine getirmelidir.	()	()	()	()	()
15. Öğretmen merkezli yöntem ve teknikler (sunum / anlatma vb.) kullanılmalıdır.	()	()	()	()	()
16. Öğretim süreci öğrencileri değişime teşvik etmelidir.	()	()	()	()	()
17. Öğrencinin derse aktif katılımını sağlayacak yöntem ve teknikler kullanılmalıdır.	()	()	()	()	()
18. İçeriğin aktarılmasında geleneksel yöntemler (sunuş, anlatım, soru-cevap) kullanılmalıdır.	()	()	()	()	()
19. Okuma, ezberleme, anlatma, tekrar, alıştırma öğretim sürecinde kullanılan en etkili yollardır.	()	()	()	()	()
20. Öğretmen değişimin öncüsü olmalıdır.	()	()	()	()	()
21. Öğrencilerin gerçek yaşamda karşılaşacakları problemleri çözme becerileri geliştirilmelidir.	()	()	()	()	()
22. Sınıf ortamında öğretmen otoriter olmalıdır.	()	()	()	()	()
23. Soruların çözüm ve yanıtlarını öğretmen vermelidir.	()	()	()	()	()

Ek-1'in Devamı	
24. Öğrencilere toplumsal sorunların çözümüne yönelik etkinlikler düzenlenmelidir.	() () () () ()
25. Sorular; genellikle eleştirel düşünmeyi, öğrencilerin kullanma becerilerini ölçecek nitelikte olmalıdır.	() () () () ()
26. Sınavdaki sorular, öğrencinin gerçek yaşamda karşılaşabileceği, bilimsel yöntemin kullanılmasını gerektiren türden olmalıdır.	() () () () ()
27. Sınavlarda eksiksiz bilgi isteyen ve cevabı kesin sorular sorulmalıdır.	() () () () ()
28. Süreç ve ürün birlikte değerlendirilmelidir.	() () () () ()
29. Değerlendirmede, toplumsal sorunların çözümüne yönelik uygulamalara yer verilmelidir.	() () () () ()
30. Öğretmen kendi yapıp anlattıklarını, kitabın yazdıklarını öğrencilere sormalı, öğrenciler de yanıtı ezberleyip vermelidir.	() () () () ()
31. Öz değerlendirme, akran değerlendirmesi ve öğretmen değerlendirmesi birlikte kullanılmalıdır.	() () () () ()
32. Sorular evrensel gerçekleri kapsamalıdır.	() () () () ()
33. Sınavlarda öğrenciler, öğretmenin yapıp gösterdiği ve çalışılan konulardan sorumludur.	() () () () ()
34. Değerlendirmede, öğrencinin sorunlara alternatif çözüm üretme becerileri de dikkate alınmalıdır.	() () () () ()
35. Sorular değerleri açığa çıkarmayı amaçlamalıdır.	() () () () ()
36. Sınavlarda standartlaştırılmış başarı testleri uygulanmalıdır.	() () () () ()

Ek-2: Hayat Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği

	Çok Uyuyor	Kısmen Uyuyor	Çok Az Uyuyor	Çok Az	Kısmen	Hiç Uyuyor
1. Kendimi geliştirmek için farklı alanlarda yeni bilgi ve beceriler geliştirmek tam bana göredir.	()	()	()	()	()	()
2. Kişisel gelişimimi sağlayacağına inanırsam her türlü bilgiyi kolaylıkla öğrenebilirim.	()	()	()	()	()	()
3. Hayattaki öncelikli hedeflerimden birisi de sürekli yeni bilgi ve beceriler kazanarak kişisel gelişimimi sağlamaktır.	()	()	()	()	()	()
4. Yeterli maddi olanaklara sahip olsam da, kişisel gelişimim için yeni bilgi ve beceriler kazanmaya devam ederim.	()	()	()	()	()	()
5. Sürekli yeni şeyler öğrenmek benim için tutkudur.	()	()	()	()	()	()
6. Yeni bilgi ve beceriler öğrenme konusunda arkadaşlarımdan daha istekliyim.	()	()	()	()	()	()
7. Zamanımın büyük bir kısmını öğrenmek amacıyla araştırma yapmaya harcamak hoşuma gider.	()	()	()	()	()	()
8. Programım yoğun olsa bile, kendi kendime yeni bilgi ve beceriler öğrenmek için fırsatlar yaratırım.	()	()	()	()	()	()
9. Yeni bilgi ve beceriler öğrenebilmek için özel harcamalarımdan pay ayırırım.	()	()	()	()	()	()
10. Herhangi bir zorunluluk olmadan yeni bilgi ve beceriler kazanmak için kendiliğimden çabalarım.	()	()	()	()	()	()
11. Öncelikli hedeflerimi gerçekleştirirken bunlarla ilgili olmayan yeni bilgi ve becerilerde kazanmaya çalışırım.	()	()	()	()	()	()
12. Öğrendiğim konu zor ve karmaşık da olsa onu en iyi biçimde öğrenmek için çabalarım.	()	()	()	()	()	()
13. Mesleğimle ilgili olmayan konularda yeni bilgi ve beceriler kazanmanın bana yararı olacağına inanmam.	()	()	()	()	()	()
14. Sadece kişisel gelişimimi sağlamak için sürekli yeni bilgi ve beceriler kazanmak bana anlamsız gelir.	()	()	()	()	()	()
15. Çevremdekilerin öğrenme sürecime yapacakları katkıları önemsemem.	()	()	()	()	()	()
16. Zorunlu haller dışında mesleğimle ilgili bilgi kaynaklarını (kitap, internet vb.) kullanmam.	()	()	()	()	()	()
17. Mesleğimle ilgili yeni karşılaştığım bir bilgiyi veya beceriyi öğrenmekte zorlanacağımı düşünüyorum.	()	()	()	()	()	()
18. Öğrendiklerimle ilgili olarak kendi kendimi değerlendirmem yeni konuları öğrenmeme engel olur.	()	()	()	()	()	()
19. Zorunlu değilsem (sınav, proje vb. için) zamanımı araştırma yaparak kaybetmek istemem.	()	()	()	()	()	()
20. Kişisel gelişimim için harcayacağım zamanı sevdiğilerimle birlikte geçirmeyi tercih ederim.	()	()	()	()	()	()
21. Öğrendiğim konudan sorumlu değilsem (sınav vb. olmayacaksam) eksiklerimi tamamlamak için çaba harcamayı gerekli görmem.	()	()	()	()	()	()
22. Zorunlu olmadıkça sadece yeni şeyler öğreneceğim diye kurs ve seminerlere katılmanın bana zaman kaybettiğini düşünürüm.	()	()	()	()	()	()
23. Sadece merak ediyorum diye bir konuyu öğrenmek için vakit ayırmam.	()	()	()	()	()	()
24. Kütüphanelerin sıkıcı yerler olduğunu düşünürüm.	()	()	()	()	()	()

Ek-2'nin Devamı						
25. Zorunlu haller dışında yeni şeyler öğrenmek için çaba harcamak yerine, hobilerimle ilgilenmeyi tercih ederim.	()	()	()	()	()	()
26. Eğer beni maddi olarak sıkıntıya düşürecekse yeni bilgi ve beceriler öğrenmek için çaba harcamak istemem.	()	()	()	()	()	()
27. Sürekli yeni bilgi ve beceriler öğrenmek zorunda hissetmek beni rahatsız eder.	()	()	()	()	()	()



Ek-3: Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği

	Kesinlikle Katılıyorum (5)	Katılıyorum (4)	Kararsızım (3)	Katılmıyorum (2)	Kesinlikle Katılmıyorum (1)
1. Etkinlikleri bireysel deneyimlerime göre planlıyorum.	()	()	()	()	()
2. Kazanımların tamamı yerine önemli olanlarını dikkate alıyorum.	()	()	()	()	()
3. Öğretim sürecinde üst düzey becerileri (ayrıt etme, tahmin etme vb.) geliştiren etkinliklere yer <u>veremiyorum</u> .	()	()	()	()	()
4. Programda yer alan açıklamalar bölümündeki bilgiler yerine kendi deneyimlerime göre süreci tasarlıyorum.	()	()	()	()	()
5. Sınıf seviyesine göre kazanımları birleştirerek işliyorum.	()	()	()	()	()
6. Kazanımlarla ilişkilendirilen ara disiplinlere dayalı etkinliklere her durumda yer <u>veremiyorum</u> .	()	()	()	()	()
7. Programda öngörülen becerileri kazandıracak etkinliklere yer veriyorum.	()	()	()	()	()
8. Programın uygulanmasında öğrenci özelliklerini (kültürel farklılıklar, bilgi düzeyi, öğrenme stilleri gibi) dikkate alıyorum.	()	()	()	()	()
9. Kazanım ve konunun içeriği dikkate alınarak programda belirtilen sürelerde değişime gittiğim olmaktadır.	()	()	()	()	()
10. Programda önerilen süreye uymak yerine mesleki deneyimlerimi dikkate alıyorum.	()	()	()	()	()
11. Öğretim etkinliklerini tasarlarken ders sürelerini dikkate alıyorum.	()	()	()	()	()
12. Öğrencilerin soru sormaları için öğretim sürecinde gerekli olan zamanı ayırırım.	()	()	()	()	()
13. Öğrencilerin proje çalışmalarına gerekli rehberliği yapmak için zaman ayırırım.	()	()	()	()	()
14. Derste öğrencilerin soru sormaları için her zaman fırsatlar <u>yaratamam</u>	()	()	()	()	()
15. Öğrencilerin hazırladığı çalışmalarla ilgili her zaman yapıcı geribildirimler veriyorum.	()	()	()	()	()
16. Öğrencilerin öğrenme düzeylerini süreç içerisinde değerlendiriyorum.	()	()	()	()	()
17. Öğretim yöntem-tekniklerinde çeşitliliğe yer veriyorum.	()	()	()	()	()
18. Öğrencilerin programda öngörülen bilgileri kazanmalarına öncelik veriyorum	()	()	()	()	()
19. Öğrencilerin öğrenme düzeyleri kullandığım yöntem- teknikleri belirlememde etkili olur	()	()	()	()	()
20. Öğrencilerden aldığım dönütler yaptığım planlarda değişime sebep olur.	()	()	()	()	()
21. Öğrencilerin öğretim sürecinde etkin olmaları için güdülerim.	()	()	()	()	()
22. Öğrencilerin katılım gösterdiği etkinlikleri daha sık kullanmaya çalışırım.	()	()	()	()	()
23. Ölçme değerlendirme çalışmalarına öğrencilerinde katılım göstermesini sağlarım.	()	()	()	()	()

Ek 3'ün Devamı

24. Öğrencilerin derse katılım göstermediği durumlarda sınıfta daha etkin konumda olurum.	()	()	()	()	()
25. Öğrencilerin hazırbulunuşluklarını dikkate alarak konular arasında bağlantı kurarım.	()	()	()	()	()
26. "Hedef-davranış" kavramı yerine "kazanım" kavramının yer alması uygulamada herhangi bir farklılığa neden <u>olmamaktadır</u> .	()	()	()	()	()
27. Programda etkinlik örneklerinin yer alması yol gösterici olmaktadır.	()	()	()	()	()
28. Programlardaki bazı kavramlar (beceri, ara disiplin, öğrenme alanları ve tema vb.) programın etkili uygulanmasına katkı <u>sağlamıyor</u> .	()	()	()	()	()
29. Öğretmen kılavuz kitaplarının sınırlayıcı bir etkisi olduğunu düşünüyorum.	()	()	()	()	()
30. Öğretmenlere yüklenen yeni rollere (kolaylaştırıcı, rehber gibi) uyum sağlayabiliyorum.	()	()	()	()	()
31. Hizmet öncesinde öğretim programlarının etkili olarak nasıl uygulamaya konulabileceğini öğrendim.	()	()	()	()	()
32. Öğretmenlik eğitiminde öğretim programlarıyla ilgili daha fazla derse ihtiyaç vardır.	()	()	()	()	()
33. Öğretim programlarının başarılı bir şekilde yürütülmesi için kapsamlı bir öğretmenlik eğitimi verilmektedir.	()	()	()	()	()
34. Programları etkili olarak uygulayabilmem için yeterli tecrübe kazandırılmaktadır.	()	()	()	()	()
35. Okulumda programın gerektirdiği değişime uyum vardır.	()	()	()	()	()
36. Okulumda programın uygulanması ile ilgili bilgi alışverişi vardır.	()	()	()	()	()
37. Okul müdürü programın gerektirdiği değişim için bize rehber olur.	()	()	()	()	()
38. Programın vizyonu tüm kurum çalışanlarınca paylaşılır.	()	()	()	()	()
39. Öğretmenler arasında programlarla ilgili tecrübe paylaşımı yapılır.	()	()	()	()	()
40. Programdaki değişim uygulamaya kolaylıkla yansır.	()	()	()	()	()
41. Okulumda program uygulamaları ile ilgili etkinlikler düzenlenir.	()	()	()	()	()
42. Programın öngördüğü yaklaşım tüm öğretmenlerce paylaşılır.	()	()	()	()	()

Ek-4: Ölçek Kullanım İzinleri

Yanıtla Sil Gereksiz Süpür Taşı Kategorilere Ayır

← Ynt: anket

HŞ Hasan Şahan
1.03.2022 Sal 16:27
Kime: Siz

Merve Korucu Doktora Tezi kapsamında yapacağı araştırmasında tarafımızdan geliştirilmiş olan ÖĞRETMENLERİN EĞİTİM FELSEFESİ EĞİLİMLERİ ÖLÇEĞİNİ kullanabilir.

Prof. Dr. Hasan Hüseyin ŞAHAN
Balıkesir Üniversitesi
Necatibey Eğitim Fakültesi
Eğitim Bilimleri Bölümü
Eğitim Programları ve Öğretim ABD

Gönderen: merve korucu
Gönderildi: 28 Şubat 2022 Pazartesi 20:34
Kime:
Konu: anket

Yanıtla İlet

Yanıtla Sil Gereksiz Süpür Taşı Kategorilere Ayır

← Re: Ölçek Kullanım İzni

YC Yelkin Diker Coskun
22.02.2022 Sal 12:42
Kime: Siz

Merhaba tez konunuz çok güzelmiş, alana katkı sağlayacağına eminim, ölçeği çalışmanızda kullanabilirsiniz. Başarılar dilerim.

On Sun, Feb 20, 2022 at 7:58 PM merve korucu wrote:

Sayın Hocam,
Ben Merve KORUCU. Balıkesir M. Akif Ersoy İlkokulu'nda İngilizce Öğretmeni olarak görev yapmaktayım. Aynı zamanda Balıkesir Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretimi alanında doktora öğrencisiyim. Danışman hocam Sayın Prof. Dr. Hasan Hüseyin ŞAHAN rehberliğinde doktora tez çalışmamı 'Öğretmenlerin Eğitim Felsefesi ve Hayat Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Öğretim Programına Bağlılık Düzeylerine Etkisi' üzerine yapmak istiyorum. İzniniz olursa, tez çalışmamda geliştirmiş olduğunuz 'Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği' nizi kullanmak istiyorum. Yardımcı olursanız çok memnun olurum. Saygılarımla..

Yanıtla İlet

← Ynt: Ölçek Kullanma İzni



cihangir burul
21.02.2022 Pzt 13:05



Kime: Siz

Sayın Merve Hocam, tez çalışmam doğrultusunda danışmanımla birlikte geliştirmiş olduğumuz "Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği" ni kaynak göstererek çalışmanızda kullanabilirsiniz. Çalışmalarınızda kolaylıklar ve başarılar dilerim.

Gönderen: merve korucu

Gönderildi: 20 Şubat 2022 Pazar 11:45

Kime:

Konu: Ölçek Kullanma İzni

Sayın Hocam,

Ben Merve KORUCU. Balıkesir M. Akif Ersoy İlkokulu'nda İngilizce Öğretmeni olarak görev yapmaktayım. Aynı zamanda Balıkesir Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretimi alanında doktora öğrencisiyim. Danışman hocam Sayın Prof. Dr. Hasan Hüseyin ŞAHAN rehberliğinde doktora tez çalışmamı 'Öğretmenlerin Eğitim Felsefesi ve Hayat Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Öğretim Programına Bağlılık Düzeylerine Etkisi' üzerine yapmak istiyorum. İzniniz olursa, tez çalışmamda geliştirmiş olduğunuz 'Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği' nizi kullanmak ve gerekli olursa üzerinde bazı değişiklikler yapmak istiyorum. Yardımcı olursanız çok memnun olurum. Saygılarımla..

[Yanıtla](#) | [ilet](#)

Ek-5: Ölçek Uygulama İzni



T.C.
BALIKESİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-99191664-605.01-45856641
Konu : Araştırma İzni

16.03.2022

VALİLİK MAKAMINA
BALIKESİR

İlgi : a) Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'ne 21/01/2020 tarih ve 2020/2 sayılı genelgesi.
b) Balıkesir Üniversitesi Rektörlüğü'ne 11/03/2022 tarih ve 124701 sayılı yazısı.

Başvuru Sahibinin Adı Soyadı	Merve KORBUCU
Danışmanı	Prof. Dr. Hasan Hüseyin SAHAN
Kurumu/Üniversite/Görev Yeri	Balıkesir Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü
Alan/Bilim	Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretimi Bilim Dalı
Tez, Araştırma veya Anketin Konusu	Öğretmenlerin Eğitim Felsefesi ve Hayat Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Öğrenim Programına Başlılık Düzeylerine Etkisi
Başvuru Tarihi	11/03/2022
Çalışma Başlama Tarihi	25/04/2022
Çalışma Bitiş Tarihi	06/06/2022
Veri Toplama Araçları	• Anket Formu • Gözetim Kayıt Formu
Araştırma Türü	Yüksek Lisans Tez Çalışması
ÇALIŞMA YAPILACAK EĞİTİM KURUMLARININ LİSTESİ	
Balıkesir İl Altıeylül ve Karası ilçelerinde görev yapan öğretmenlere uygulanacaktır.	

11/03/2022 tarihli araştırma izni başvurusu 21.01.2020 tarih ve 2020/2 sayılı araştırma, yarışma ve sosyal etkinlik izinlerine ilişkin genelge kapsamında değerlendirilmiştir. Lisans, lisansüstü, TÜBİTAK çalışmalarına ve seminer ödevlerine veri toplamak amacıyla, araştırma önerisinin ve veri toplama araçlarının içerik ve kapsam yönünden Türk Millî Eğitiminin amaçlarına uygun olduğu, millî ve manevî değerlere aykırı ve kişilik haklarını zedeleyecek herhangi bir unsur taşımadığı görülmüştür.

Bakanlığımıza bağlı okul ve kurumlarda yapılacak Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik izniyle ilgili (a) genelge gereğince yukarıdaki bilgileri belirilen çalışmada, eğitim kurumlarında, okul/kurum müdürlüklerinin denetiminde, öğrenci ve velilerin kişisel bilgilerinin alınmaması/verilmesi kaydı ile yapılması Müdürlüğümüze uygun görülmektedir.

Makamlarınıza da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Hüseyin AŞIK
İl Millî Eğitim Müdür Yardımcısı

Ek : Anket Formu (4 Sayfa)

OLUR
16.03.2022
Ali TATLI
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdürü

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Kaşaplar Mahallesi Sındığı Caddesi No:1 Merkez/BALIKESİR

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-abya>

Bilgi için: Hasan KARADENİZ

Telefon No : (0 266) 277 10 49

Uzun : V.J.K.L.

E-Posta : arama@qaldirmae0@meb.gov.tr

İnternet Adresi : balikesir.meb.gov.tr

Faks : 0 266) 277 10 6

Kap Adresi : meb@h01.kap.tr

Bu esat güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://www.sagopu.meb.gov.tr/adresimiz> b7b8-3c76-32d2-b3b3-9c2d kodu ile teyit edilebilir.



