



Investigation of Elementary School Teachers' Perceptions Relating to Lifelong Learning

Mehmet Akif ERDENER^{1*} & Özlem GÜL²

¹Balıkesir University Necatibey School of Education, Balıkesir, erdener@balikesir.edu.tr,
*Corresponding author; ²Fevzi Çakmak Elementary School, Balıkesir,
ozlem.arge@gmail.com

Received : 26.10.2017

Accepted : 05.12.2017

Abstract – The purpose of this research is to determine whether there is a meaningful difference between gender, major, and college which is from graduated on lifelong learning competencies by examining the opinions of teachers working in elementary school. 157 teachers complete the survey from a total of 920 teachers who worked in elementary schools in the Altıeylül district of Balıkesir province during the academic year 2016-2017 were selected. A Lifelong Learning Competency Scale was used to determine lifelong learning competencies in this study. The collected data are analyzed by using Lisrel and SPSS 24 programs. Confirmatory factor analysis (CFA) is followed by Multivariate Analysis of Variance (MANOVA) which was conducted. Therefore, there are statistical differences between gender, and college which is from graduated on lifelong learning competencies.

Key words: A lifelong learning, competency, teacher, elementary school

Introduction

Education has become the main duty of the states and the age groups determined by the state since the 19th century has necessarily been included in education. However, the opinions of the insufficiencies within the scope of education have begun to be expressed later. It has been argued that the education might be lifelong as it is argued that it should be removed from a pattern given in a single period with constant information (Akbaş ve Özdemir, 2002, Bağcı, 2011). Education might not only belong to a certain age group at a certain period, but might continue in every moment of life and in every field.

Just as in the developed countries, the importance of lifelong learning in our country has been understood and contributed to the settlement of lifelong learning with different projects and studies. The purpose of this research is to determine whether there is a meaningful difference between gender, major, and college which is from graduated on lifelong learning competencies by examining the opinions of teachers working in elementary school.

Material and Methods

Research Model

In this study, the survey research design was used in order to describe the effects of the elementary school teachers' lifelong learning competencies in terms of various variables.

Participants

The universe of the research is composed of teachers working in elementary schools affiliated in the province of Balıkesir in the academic year of 2016-2017. The sample of the study consists of 157 teachers who are randomly selected. Of the 157 participant teachers 93 (%59,2) were female and 64 (%40,8) were male, 117 (%74,5) were primary school teachers and 40 (25,5%) were from different fields. In addition, 131 (%83,4) participants were graduated from education programs, 26 (%16,6) were graduated from other programs.

Data Collection Tools

In this research, "Lifelong Learning Competency Scale" developed by Uzunboylu and Hürsen (2011) was used to determine lifelong learning levels of teachers working in elementary schools. Uzunboylu and Hürsen (2011) have developed this instrument in six dimensions with 51 items. Cronbach's alpha value for the Lifelong Learning Competency Scale was calculated as $\alpha = .96$. A 5-point Likert type scale was used to determine the Lifelong Learning levels of the teachers and the options were rated as "strongly disagree, disagree, neither agree or disagree, agree, strongly agree" (1-5) from the most negative to the most positive.

Data Analysis

For the statistical analysis of 157 scales collected and evaluated within the scope of the research. Data analysis has progressed in two steps. Firstly, the Confirmatory Factor Analysis (CFA) was used to examine whether the functions of the Lifelong Learning Competency Scale showed six-factorial and 51-item structure as predicted by Uzunboylu and Hürsen (2011), and whether the subscale correlations with the factors fit the expected structure. Then, Multivariate Analysis of Variance (MANOVA) was conducted to determine whether teachers'

perspectives of Lifelong Learning Competency differ significantly according to gender, field and faculty type which teachers graduated from (Mertler & Vannaatta, 2010).

Results

In this study, Confirmatory Factor Analysis (CFA) was used to examine whether teachers' lifelong learning competencies and sub-dimensions were correlated with the expected structure. Multivariate Analysis of Variance (MANOVA) was then conducted to determine the differences among sub-dimensions of lifelong learning competencies according to gender, field and faculty type which teachers graduated from.

Based on the teachers' gender, [Pillai's Trace = 0.087, $F(6, 144) = 2.279$, $p = 0.39$, partial $\eta^2 = 0.087$] and faculty type [Pillai's Trace = 0.110, $F(6, 144) = 2.976$, $p = 0.009$, partial $\eta^2 = 0.11$], there is a significant difference on teachers Lifelong Learning Competencies. On the other hand, according to the teachers' fields [Pillai's Trace = 0.050, $F(6, 144) = 1.252$, $p = 0.284$, partial $\eta^2 = 0.050$] there is no significant difference found. In addition, based on the teachers' gender*faculty type [Pillai's Trace = 0.087, $F(6, 144) = 2.284$, $p = 0.39$, partial $\eta^2 = 0.087$], there is a significant difference on the job motivation of teachers

Conclusion

The perceptions of elementary school teachers participating in the survey regarding their lifelong learning competence, it was found that there is a meaningful difference in terms of gender in favor of male teachers in the sub-dimension of "self-management and digital competence". On the other hand, it has been found that "learning to learn competencies, initiative and entrepreneurial competencies, knowledge acquisition competencies, and decision making competencies" are significant differences in favor of female teachers. It can be said that teachers who graduated from education faculties have higher competence in learning to learn, acquiring knowledge and digital competencies than teachers who graduated from other faculties.

İlkokul Öğretmenlerinin Yaşam Boyu Öğrenmeye İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi

Mehmet Akif ERDENER^{1*} & Özlem GÜL²

¹Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi, Balıkesir,erdener@balikesir.edu.tr;

²Fevzi Çakmak İlkokulu, Balıkesir, ozlem.arge@gmail.com

Makale Gönderme Tarihi: 26.10.2017

Makale Kabul Tarihi: 05.12.2017

Özet –Bu araştırmanın amacı, ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmeye ilişkin görüşlerini farklı değişkenlere göre belirlemektir. Araştırmanın çalışma evrenini, 2016-2017 eğitim öğretim yılında Balıkesir ili Altıeylül İlçesinde merkez ilkokullarda görev yapan toplam 920 öğretmen oluşturmuştur. 157 öğretmen ise çalışmanın örneklem grubunu oluşturmuştur. Araştırmada yaşam boyu öğrenme yeterliğini ölçmek için altı boyuttan oluşan “Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlik Ölçeği” ve araştırmacılar tarafından hazırlanan bilgi formu kullanılmıştır. Toplanan verilerin analizinde doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ve MANOVA kullanılmıştır. Sonuç olarak, cinsiyet ve fakülte türünün öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğu görülmüştür.

Anahtar kelimeler: Yaşam boyu öğrenme, yeterlik, öğretmen, ilkokul

Giriş

Eğitim-öğretim iş ve işlemleri, devletin temel görevi haline gelmiş olup 19. yy.’dan itibaren devletin belirlediği yaş grupları, zorunlu olarak eğitim öğretime dâhil edilmiştir. Ancak ilerleyen zamanlarda eğitimin kapsamında yetersizlikler olduğu görüşleri dile getirilmeye başlanmıştır. Eğitimin tek bir dönemde verilen ve değişmez bilgilerle donatılmış bir kalıp olmaktan çıkması gerektiği savunulmakla birlikte, eğitimin yaşam boyu devam etmesi gerektiği görülmüştür (Akbaş ve Özdemir, 2002, Bağcı, 2011). Eğitim gelişmiş ülkelerde olduğu gibi ülkemizde de çok hızlı değişim ve gelişim içerisinde. Okul sistemlerine bakıldığında ülkedeki bu çok yönlü değişim, eğitim ihtiyaçlarını, modern toplumun koşullarını karşılamaktan uzaktır. Eğitim yalnızca belli dönemde, belli yaş grubuna ait olmamalı, yaşamın her anında ve her alanında devam etmelidir.

Diğer görüşe göre de bireylerin gelişen internet ve bilgi iletişim teknolojilerine uyum sağlayarak artış gösteren bilgi kapsamından kendi ihtiyacı doğrultusunda faydalanabilmeleri için daha kısa zamanda öğrenme becerilerini elde etmeleri gerekmektedir (Demiralay ve Karadeniz, 2008). Bu nedenle günümüz toplumlarında, gelişen teknolojiye hızlı bir şekilde uyum sağlayan, kendisinin ihtiyacına uygun olarak sürekli güncelleyebilen, çözümleyici ve

sorgulayıcı yeterliğe sahip kişilerin yetiştirilmesi gerekli hale gelmektedir. Bu ve benzer tüm durumlar kişilerin herhangi bir zaman diliminde gereksinim duydukları bilgi ve beceri kazanmalarına fırsat tanıyan "Yaşam boyu öğrenme" kavramının ortaya çıkmasına neden olmuştur. Etkileşim, gruplandırma ve bilgi akışı olanaklı olan sistemler sürekli olarak çevrelerine ulaşır, böylece aksaklıklara karşı bilgilerini kullanabilirler (Marion, Christiansen, Klar, Schreiber & Erdener, 2016).

Yaşam boyu öğrenme yaklaşımı, toplumlar arasında olduğu gibi aynı kültür içerisindeki araştırmacılar arasında bile farklı görüşlerin ortaya çıkmasını sağlayan dinamik bir olgudur. Farklı çalışmalar incelendiğinde, özellikle eğitimin en önemli girdisi ve çıktısı olan öğrencilere bakıldığında, öğretim kazanımlarının kısmen verilmekte olduğu ifade edilse de uzun vadede eğitimde istendik tutum ve davranışların bireyler tarafından içselleştirilmediği görülmektedir. Günümüzde toplumsal sorunlar incelendiğinde, sadece öğrencilerde değil öğretmen topluluğu içerisinde de sıkıntıların olduğu görülmektedir. Özellikle öğretmenlerin tutum ve davranışlarının ailenin eğitime katılımı dolayısı ile öğrencilerin akademik başarının arttığı görülmektedir, bu nedenle, öğretmenlere yönelik veli ile iletişim yolları gibi eğitimlerin önemini vurgulamaktadır (Erdener, 2014, 2016). Eğitimin sadece kısmi zamanda değil, yaşamın her anında olması gerektiği ortaya çıkmakta, böylece yaşam boyu öğrenmenin gerekliliği de tam bu noktada önemini kanıtlar nitelik kazanmaktadır. Bu ve benzer sonuçların doğrultusunda araştırma; ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ve böylece yaşam boyu öğrenme görüşleri incelediğinden önem taşımaktadır.

Yaşam Boyu Öğrenme Tanımlamaları

Literatürde yaşam boyu öğrenme kavramına değinen pek çok kuramcı ve her bir kuramcının kendi alanına ve çalışmalarına göre konuya uygun farklı tanımlaması bulunmaktadır. Delors'a (1996) göre yaşam boyu öğrenme, bireyin eldeki imkânları görüp kendine uygun olarak değerlendirmesini bilmesini, karşılaştığı sorunlara problem çözme becerisi ile çözüm üretmesini, toplum içerisinde birlikte huzur içinde yaşamasını içeren uzun soluklu bir öğrenme sürecidir. Avrupa'da konu ile ilgilenmiş bir diğer araştırmacı da Rubenson'dur. Rubenson'a (2007) göre yaşam boyu öğrenme, tüm bireylerin mutlaka dâhil olması gereken bir süreçtir. Özellikle okul çağındaki bireyler haricindeki okula gidememiş/farklı sebeplerle yarıda bırakmış yetişkinlerin eksik öğrenmelerini kazanmaları için ortam yaratılması gerektiğini ifade etmektedir. Turan'a (2005) göre; yaşam boyu öğrenme, insana ve bilgiye gerekli önemin verilmesini, temel becerilerin kazanılmasında

destek olunmasını ve yeteneklerin keşfedilerek yenilikçi adımlarla imkânların genişletilmesini, öğrenmenin daha esnek bir yapı haline getirilmesini içermektedir. Yaşam boyu öğrenme, bireyin her tür öğrenme ortamından yararlanarak kendini geliştirmesi ve gerçekleştirmesine yönelik bilgi, beceri, tutum ve alışkanlıklar kazanması beklentisinde olan imkânlar sürecidir (Sönmez 2007). Günlük hayatta karşılaşılan güçlüklerin çözümünde ihtiyaç duyduğu bilgiye erişebilen, eriştiği bilgiyi kendine ve ihtiyacın gereklerine uyarlayabilen, böylece bilgi ve tecrübelerine farklılıkları dâhil edebilen kişiler, yaşam boyu öğrenme yeteneğine sahip kişiler olarak ifade edilmiştir. Yaşam boyu eğitim fikri, çocukların, gençlerin ve yetişkinlerin yaşamları boyunca her anlamda ihtiyaç duydukları eğitim olanaklarından kısıtlanmaksızın faydalanabilmeleri üzerine inşa edilmiştir (Bağcı, 2011).

Bu ve benzer birçok araştırmacının tanımından da yola çıkarak yaşam boyu öğrenme, doğumdan yaşamın sonuna dek bireyin eksik ve hatalı yönlerini tespit ederek kendini geliştirmesi ve özünde kendini bulabilmesi amacıyla yeteneklerinin ortaya çıkarılarak öğrenmeye hayat boyu devam etmesi süreci olarak tanımlanabilir.

Avrupa'da Yaşam Boyu Öğrenme

AB, kurulduğundan itibaren ağırlıklı olarak ekonomik kalkınma ve onunla paralel konulara eğilmiş ve bu açıdan eksikliğini kapatmak adına çok farklı faaliyet alanları üretmiştir. Yaşam boyu eğitimle alakalı ilk önem taşıyan belge, 1973 yılında hazırlanan “Avrupa Topluluğunda Yüksek Öğretim Muhtırası” raporudur. İkincisi de yine aynı dönemde ortaya konan Avrupa Topluluğunda Açık Uzaktan Eğitim Bildirisi'dir. Bu yıllardan sonra Avrupa, eğitime gereken ihtimamı göstermeye gayret etmiştir. Özellikle de 1980'li yıllarla birlikte eğitime farklı bakış açıları geliştirerek nitelikli projeler üretilmeye başlamıştır. Sürekli eğitimle ilgili 1993 yılında hazırlanan Yeşil Bülten, Avrupa'daki ilk belge olduğu ifade edilmektedir. Bu belge, meslekî eğitimin sistematik ve devamlı bir yapıya dönüşümünün sağlanarak işsizlerin tekrar iş bulmalarına yardımcı olmak amacıyla öngörölmüş bir çalışmanın ürünüdür. Diğer önemli bir rapor ise Beyaz Bültendir. Beyaz Bülten, 1995 yılında hazırlanmış olup kamuoyuna sunulmuştur (Eurydice, 2000). Bu yıllara kadar Avrupa'da genel itibariyle bilgi ve belge içeriği dışına çıkamayan yaşam boyu öğrenme, 1996 yılı ile birlikte kendini çok farklı ve kalıcı gösterme imkânı bulmuştur ve 1996 yılı, Avrupa'da yaşam boyu öğrenme yılı olarak ilân edilmiştir. Yaşam boyu öğrenmenin neden gerekli olduğu, hedefleri, ilke ve yöntemleri belirlenmiştir.

Avrupa’da ortaya konan strateji ve ilkelere bakıldığında, sistem bireye kendi gelişiminde sorumluluk duygusunu kazandıran olanaklar sunmalıdır. Fırsat eşitliğini ilke edinen bir politika ile hareket etmeli ve böylece, potansiyel insan kaynağını en verimli biçimde kullanılmalıdır. Bireye geniş yelpazede eğitim olanağı ile tüm bireylerin ihtiyaç, istek ve yeteneklerine uygun bir eğitim programı sunmalı, böylece istihdamı artırmalıdır. (On The Implementation, Results and Overall Assessment of The European Year of Lifelong Learning, 1999).

Avrupa’da yaşam boyu öğrenme çerçevesine bakıldığında, bireylerin ölene dek öğrenmeye istekli kişiler olmaları amacıyla sahip olması gereken bilgi, beceri ve davranışlar ortaya konmuştur. Bu yeterlik alanlarından ilki Anadilde İletişim Yeterliğidir. Avrupa Birliği içerisinde en temel yeterlik alanı olarak görülen anadilde iletişim, bireyin duygu, düşünce, mevcut durum ve gerçekliği, sözlü ve yazılı olarak ifade edebilme, yorumlayabilme ve başta toplumsal ortamlar olmak üzere girdiği her ortamda ana dili aracılığıyla anlaşılır, akıcı ve etkileyici olarak kendini ifade edebilme olarak tanımlanmıştır. İkincisi olan ve ilk yeterliği tamamlar nitelikte olan yeterlik alanı ise Yabancı Dilde İletişim Yeterliği olarak belirlenmiştir. Anlam olarak ana dilde iletişimin temel beceri alanlarını kapsasa da bireyin duygu ve düşüncelerini kendi istek ve ihtiyaçlarını ön plana alarak sözlü ve yazılı olarak ifade edebilmesine önem vermektedir (Avrupa Komisyonu, 2007). Üçüncü yeterlik alanı Matematiksel yeterlik, yaşamın her alanında hayatı kolaylaştıran basit matematiksel işlemleri, bu işlemlerin günlük hayatta birey tarafından uygulanabilmesini içermektedir. Matematiksel yeterlik gibi bilim ve teknoloji yeterliği de, ihtiyaçların bilim ve teknoloji alanı başta olmak üzere soruları kanıtli ve nitelikli çözümlerle cevaplayabilme ve toplum genelindeki istek ve ihtiyaçların açıklanması amacıyla bilgi, tutum ve davranışlardan faydalanma arzusu olarak ifade edilmektedir (Erdamar, 2011). Dördüncü yeterlik, Dijital Yeterlikler olarak görülmektedir. Dijital yeterlikler; Bilgi Toplumu Teknolojisi’nin (BTT) hassasiyet içerisinde kullanılmasını amaç edinmektedir. BİT becerileri vasıtasıyla bireyler kolay yoldan bilgiyi edinmesi sağlanmakta, bireylerin eğitimlerinde kolaylıklar getirmekte, en önemlisi de coğrafi farklılıkları ve uzaklıkları ortadan kaldırarak insanların birebirlerle iletişim ve etkileşime geçerek eğitim ortamlarının yaratılarak etkinliklerin rahatça gerçekleştirilmesinde anahtar rol üstlenmiştir. BİT kullanımını yüksek düzeyde gerçekleştiren örgütlerin verimliliğinin oldukça yüksek olduğu göze çarpmaktadır (Akbulut ve Odabaşı, 2009; Campbell, 2001; Mobbs, 2002; Tezci, 2009, 2011). Beşinci yeterlik alanı olarak Öğrenmeyi Öğrenme Yeterliği belirlenmiştir ve bireyin bilerek ve isteyerek öğrenme sürecine dâhil olması, bilgiyi alması, sorgulaması ve

kendi öğrenme stilini belirlemesini de içerisine alan geniş kapsamlı bir süreç olarak tanımlanmıştır (Avrupa Komisyonu, 2007). Bu süreç öz düzenleyici öğrenme becerileri olarak da tanımlanabilir (Aktan & Tezci, 2013). Knapper'e (2006) göre yaşam boyu öğrenen birey; ihtiyaç ve beklentilerine uygun öğrenme ortamını yaratarak öğrenim sürecini planlayan, kendini değerlendiren ve eksiklerini tespit eden, gerekli hallerde farklı disiplin alanlarından bilgileri bir araya getirip sentez yapan bireydir. Diğer bir yeterlik alanı da, Sosyal ve Vatandaşlık Yeterlikleridir. Sosyal yeterlilik çerisinde bireyin sosyal grup içerisinde, farklı bireylerle, kültürlerarası ilişkiler geliştirmesini barındırırken; vatandaşlığa ait yeterlik ise bireyin, sosyal ve çalışma yaşamına verimli bir biçimde katılımlarını gerçekleştirecek, toplum bilincine sahip özelliklerle donatılmış tüm davranış biçimlerini içerisinde barındırmaktadır. Yedinci alan, İnisiyatif Alma ve Girişimcilik Yeterliğidir. Bu yeterlik, bireyi kendi aile içerisindeki rolü başta olmak üzere sosyal çevresindeki konumu olarak da desteklemektedir. Son yeterlik ise Kültürel Farkındalık ve Anlatım Yeterliği'dir. Bireyden yüz yüze veya çeşitli iletişim araçlarıyla duygu, düşünce, ve tecrübelerini gerçekçi bir şekilde ifade edebilmesi beklenir (Avrupa Komisyonu, 2007).

2000 yılında ise AB üye ülkelerde yaşam boyu öğrenme adına tüm yapılan çalışmalar raporlaştırılmıştır. Yine bu yıl içerisinde yaşam boyu öğrenme bildirisi ortaya konmuş, çeşitli programlarla ülkeler bazında faaliyetler gerçekleştirilmeye başlanmıştır.

Türkiye'de Yaşam Boyu Öğrenme

Ülkemizde daha önceki yıllarda hayat boyu öğrenme ile ilgili çalışmalar başlatılmış olsa da 2000'li yıllarla birlikte bu kavram gündeme oturmuştur. Farklı bakanlıkların politikalarında da kısmi olarak yer almış olan yaşam boyu öğrenme, konusu ve içeriği itibariyle Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) alanına çok daha yakın olduğu görülmektedir. MEB, örgün eğitim içerisindeki temel eğitim ve ortaöğretim kurumlarına hizmet sağlamakla birlikte tüm bireylerin başta kişisel gelişimleri olmak üzere, sosyal ve mesleki gelişimlerinin sürdürülebilirliğine katkıda bulunacak olan Hayat Boyu Öğrenme adında bir genel müdürlük kurmuştur. Genel müdürlük vasıtasıyla yaşam boyu öğrenmeyi, programla bütünleştirmiş, tüm faaliyetlerini tek merkezden ve sistematik olarak yürütmeye başlamıştır (Güleç, Çelik ve Demirhan, 2012).

Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü başta olmak üzere ilgili tüm müdürlük ve birimlerin yaşam boyu öğrenme alanına yapılacak olan tüm faaliyetlere doğru ve istendik bir yönlendirme yapması amacıyla Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı'nda yer vermiştir:

“Bilimsel, teknik, ekonomik ve sosyal değişimin hızı karşısında insan kişiliğinin tam olarak gelişmesi için eğitimin dünya ölçüsünde ve hayat boyu devam eden bir süreç olması gerektiği anlayışından hareket eden hayat boyu eğitim; bireyleri toplum hayatında meydana gelen ekonomik, kültürel, siyasi değişimlerle baş edecek düzeye getirmeyi amaçlar” (DPT, 2001).

Buradan hareketle ülkemiz politikalarında da yaşam boyu öğrenmenin somut olarak yer aldığı ve yürütülecek faaliyetlerin ilgili amaçları da kapsamı gerektiği söylenebilir. Ülkemizde Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi(MEGEP) kapsamında da çeşitli çalışmalar yapılmıştır. MEGEP kapsamında geliştirilen Hayat Boyu Öğrenme Politika Belgesi’nde (2006) hayat boyu öğrenme; kişisel, toplumsal veya istihdama yönelik hedeflerle birlikte bilgi, beceri ve tutumların istendik olarak geliştirilmesi için hayat boyunca devam eden etkinlikler bütünü olarak tanımlanmaktadır (MEGEP, 2007).

Gencinden yaşlısına bireyler hem ara verdikleri veya başlama fırsatı bulamadıkları öğrenimlerine devam etmekte hem de kendi kişisel, sosyal ve kültürel gelişimleri için Halk Eğitim Merkezi Müdürlükleri vasıtasıyla çok farklı alanlarda faaliyetlerini yürüten kurslara katılabilmektedirler. Bu kurslar aynı zamanda meslek edinimi veya mesleki gelişimi sağlayan özelliklerde olabilmektedir. Diğer taraftan, uzaktan eğitimler ülkemizde gittikçe yaygınlaşmaktadır. Birçok devlet veya özel üniversitelerde uzaktan eğitim fırsatları sunulmakta, bireyler lisans, lisansüstü eğitimlerine devam edebilmektedirler.

Araştırmanın Amacı

Gelişmiş ülkelerde olduğu gibi ülkemizde de yaşam boyu öğrenmenin önemi anlaşılmış olup, farklı proje ve çalışmalarla yaşam boyu öğrenmenin yerleşmesine katkı sağlanmaktadır. Bu araştırmanın amacı, ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmeye ilişkin görüşlerini farklı değişkenlere göre belirlemektir. Bu nedenle bu çalışmada aşağıda belirtilen sorulara cevaplar aranmıştır: İlkokullarda görev yapan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri üzerinde cinsiyet, branş, ve fakülte türüne göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Bu çalışmada bir konu ya da olaya ilişkin katılımcı ifadelerin veya ilgi, yetenek gibi özelliklerin belirlendiği; diğer araştırmalara nazaran daha büyük örneklem üzerinde araştırmalar yapılabilme imkanı sağlayan tarama modeli (Büyüköztürk ve diğerleri, 2012)

kullanılmıştır. Bu model, geçmiş veya mevcut durumu, var olduğu haliyle ifade etmeyi amaçlamaktadır.

Örneklem

Araştırma evrenini, 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Balıkesir il merkezindeki Altıeylül İlçesi'nde bulunan ilkokullarda görev yapan toplam 926 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini merkez ilçede bulunan ilkokullardaki basit seçkisiz örnekleme yoluyla belirlenen 157 öğretmeni kapsamaktadır. Veriler, 2016-2017 eğitim-öğretim yılı boyunca toplanmıştır. Altıeylül İlçesi'ndeki merkez ilkokullara 250 anket gönderilmiştir. Geri dönüş yapılan anket sayısı ise 189'dür. Geri dönen anket sayısı 189 olup hatalı işaretleme veya boş bırakılması nedeniyle 32 anket değerlendirmeye alınmamıştır. Anketlerin geri dönüş oranı % 75,6 olarak gerçekleşmiştir. Geçerli oldukları görülen 157 anketten elde edilen veriler analiz edilmiştir. Seçilen örneklemin evreni temsil etme oranı %27 düzeyindedir.

Araştırmaya dâhil olan öğretmenlerin 93'ü (%59,2) kadın, 64'ü (%40,8) erkektir. Branş bazında değerlendirildiğinde, araştırmada yer alan öğretmenlerin 117'si (%74,5) sınıf öğretmeni olarak, 40'ı (%25,5) diğer branşta görev yapmaktadır. Eğitim düzeyi bakımından öğretmenlerin 131'i (%83,4) eğitim fakültesi, 26'sı (%16,6) diğer fakültelerden mezun olmuştur.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak kişisel formla beraber öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterliklerini ölçmek amacıyla Uzunboylu ve Hürsen (2011) tarafından geliştirilmiş 51 maddeden 6 alt boyuttan meydana gelen "Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlik Ölçeği (YBÖY)" kullanılmıştır. Kişisel bilgi formu, öğretmenlerin cinsiyet, branş ve mezun olunan fakülte türünü öğrenmeyi amaçlayan 3 sorudan oluşmaktadır. Ölçekte yer alan maddeler, 5'li Likert tipi ölçeğine göre düzenlenmiştir. Seçenekleri ise en olumsuzdan en olumluya doğru "hiç katılmıyorum, katılmıyorum, kararsızım, katılıyorum, kesinlikle katılıyorum" (1-5) şeklinde derecelendirilmiştir. Bu ölçeğe bakıldığında, Cronbach alpha güvenirlik katsayısının 0.96 olduğu görülmektedir. Faktör analizi sonuçlarına göre ölçek, 6 alt boyutta (öz yönetim, öğrenmeyi öğrenme, inisiyatif ve girişimcilik, bilgiyi elde etme, dijital ve karar verebilme yeterlikleri) ele alınmıştır.

Verilerin Analizi

Toplanan verilerin istatistikî çözümlenmelerinde SPSS 24 paket programı kullanılarak veri analizleri elde edilmiştir. Öncelikle kullanılan ölçeğin yapı geçerliliğini sağlayıp sağlamadığını incelemek amacı ile Lisrel programı kullanılarak doğrulayıcı faktör analizi (DFA), sonrasında ise SPSS programı kullanılarak Çoklu varyans analizi (MANOVA) uygulanmıştır. Çoklu varyans analizi kapsamında, ölçekte “cinsiyet, branş ve mezun olunan okul türü” bağımsız değişkenler, “YBÖY” alt boyutları (öz yönetim yeterlikleri, öğrenmeyi öğrenme yeterlikleri, inisiyatif ve girişimcilik yeterlikleri, bilgiyi elde etme yeterlikleri, dijital yeterlikler ve karar verebilme yeterlikleri) bağımlı değişkenlerdir. Bağımsız değişkenler iki farklı gruptan oluştuğu için, analizler sonucunda aralarında anlamlı fark bulunan gruplarda plotlara bakılmıştır. Sonuçların ifadesi, $p < 0.05$ anlamlılık düzeyine göre yorumlanmıştır.

Bulgular ve Yorumlar

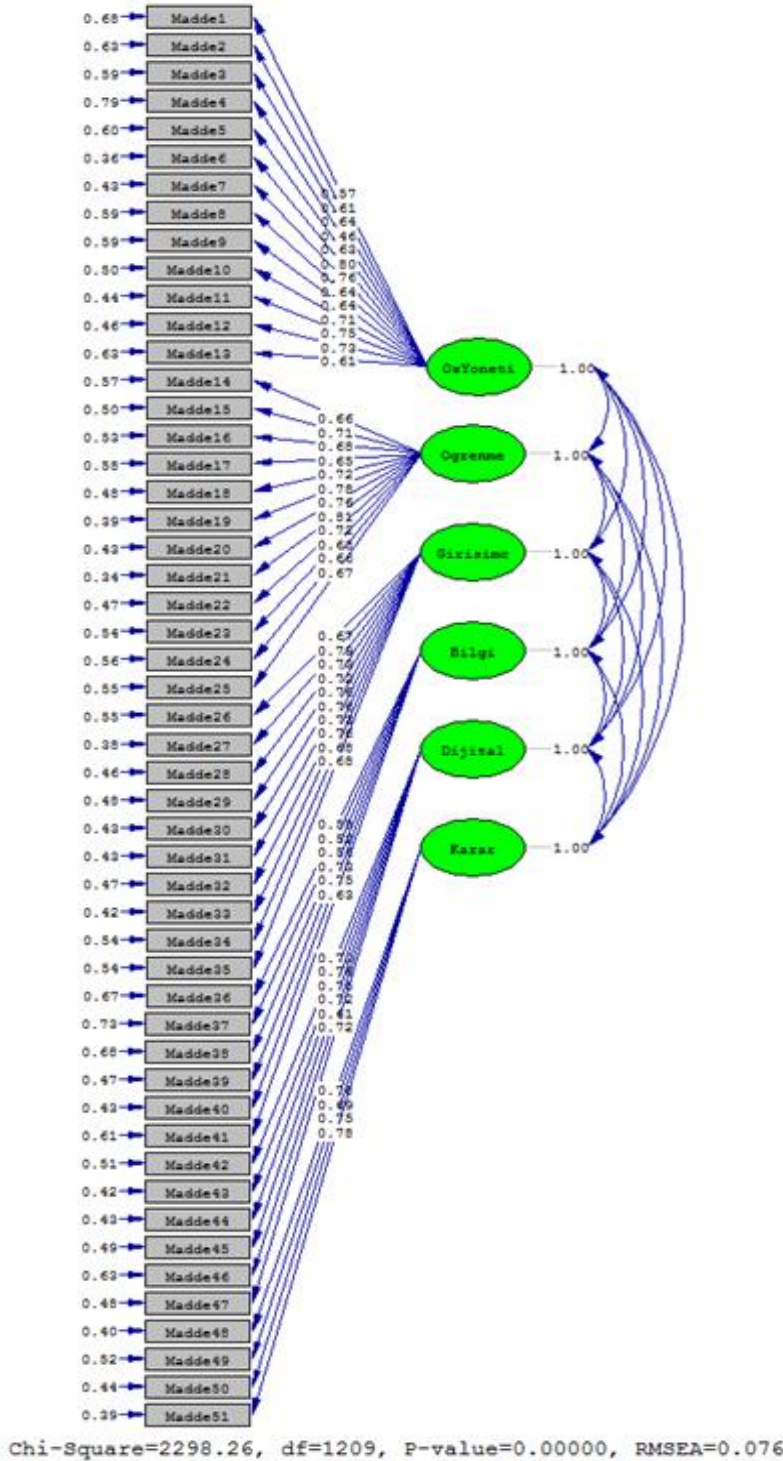
Bu çalışmada yapı geçerliği bakımından Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlik Ölçeği (YBÖYÖ) işlevlerinin Uzunboylu ve Hürsen (2011) tarafından öngörüldüğü şekilde altı faktörlü ve 51 maddeli bir yapı gösterip göstermediği ve alt boyutların faktörler ile ilişkilerinin beklenen yapıya uygun olup olmadığının belirlenmesi için Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) uygulanmıştır. Faktör yapılarının uygunluğu ve modelin doğruluğunun test edilmesinde kullanılan uyum indeksleri ve bu indekslere ilişkin değerler aşağıda Tablo 1 de gösterilmiştir.

Tablo 1: YBÖY Doğrulayıcı Faktör Analizine İlişkin Uyum İndeksleri ve Değerleri

	Uyum İndeksleri	Değerler	Karar
χ^2		2373.28	
sd		1209	
χ^2/sd	<3= Mükemmel	1.96	Kabul
GFI	>.95= Mükemmel	0.88	Kabul
AGFI	>.90 (AGFI).95< = Uyumlu	0.86	Kabul edilebilir
CFI	>.95= Mükemmel	0.96	Kabul
NFI	>.95= Mükemmel	0.95	Kabul
NNFI	>.95= Mükemmel	0.96	Kabul
SRMR	<.05= Mükemmel	0.050	Kabul
RMR	>.05=RMR<.081= Uyumlu	0.060	Kabul
RMSEA	<.05= Mükemmel	0.076	Kabul
RFI	>.95= Mükemmel	0.95	Kabul
IFI	>.95= Mükemmel	0.96	Kabul

Güvenilirlik analizi için Cronbach's alpha katsayısı kullanılmıştır. Yapılan Cronbach's alpha analizi sonucunda, 13 maddeden oluşan Öz yönetim yeterlikleri alt boyutunun alpha değeri $\alpha = .797$, 12 maddeden oluşan Öğrenmeyi öğrenme yeterlikleri alt boyutunun alpha

değeri $\alpha=.925$, 10 maddeden oluşan İniyatif ve Girişimcilik yeterlikleri alt boyutunun alpha değeri $\alpha=.917$, altı maddeden oluşan Bilgiyi elde etme yeterliği alt boyutunun alpha değeri $\alpha=.792$, altı maddeden oluşan Dijital yeterlikler alt boyutunun alpha değeri $\alpha=.841$, ve dört maddeden oluşan Karar verebilme yeterliği alt boyutunun alpha değeri $\alpha=.83$ olarak tespit edilmiştir. YBÖY ölçeğine yapılan güvenirlik analizinde, ölçeğin tamamı için Cronbach's alpha değeri $\alpha=.96$ olarak hesaplanmıştır.



Şekil 1: Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlik Doğrulayıcı Faktör Analizi Modeli

Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlik davranışlarının cinsiyet, okul türü, ve brans değişkenlerine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için Çoklu Varyans Analizi (MANOVA) yapılmıştır (Mertler ve Vannaatta, 2010). MANOVA uygulanabilmesi için gerekli temel koşullardan bir olan varyans-kovaryans matrislerinin normal bir dağılıp gösterip göstermediğini belirlemek için Levene's test sonuçların incelenmiş olup, verilerin her bir alt boyuta göre temel koşullara sahip olduğu belirlenmiştir. Box's M istatistiği sonucuna göre kovaryansların eşitliği kabul edilmiş ve Pillai's Trace testi tercih edilmiştir (Box's M= 84, 3231.704; F=1.559, p=.001) (Mertler ve Vannaatta, 2010). Öğretmenlerin branslarına göre [Pillai's Trace = 0.050, F (6, 144) = 1.252, p = 0.284, partial $\eta^2 = 0.050$], cinsiyetlerine göre [Pillai's Trace = 0.087, F (6, 144) = 2.279, p = 0.39, partial $\eta^2 = 0.087$], fakülte türlerine göre [Pillai's Trace = 0.110, F (6, 144) = 2.976, p = 0.009, partial $\eta^2 = 0.11$], ve cinsiyet * fakülte türüne göre [Pillai's Trace = 0.087, F (6, 144) = 2.284, p = 0.39, partial $\eta^2 = 0.087$] Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlik davranışları Tablo 2'de belirtilmiştir.

Tablo 2: Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlik Ölçeğinin Çoklu Varyans Analizi

Effect		Value	F	Hypothesis df	Error df	Sig.	Partial Eta Squared
Intercept	Pillai's Trace	,963	621,258 ^b	6,000	144,000	,000	,963
Brans	Pillai's Trace	,050	1,252 ^b	6,000	144,000	,284	,050
Cinsiyet	Pillai's Trace	,087	2,279 ^b	6,000	144,000	,039	,087
Fakülte Türü	Pillai's Trace	,110	2,976 ^b	6,000	144,000	,009	,110
Brans * Cinsiyet	Pillai's Trace	,066	1,706 ^b	6,000	144,000	,124	,066
Brans*Fakülte Türü	Pillai's Trace	,060	1,541 ^b	6,000	144,000	,169	,060
Cinsiyet*	Pillai's Trace	,087	2,284 ^b	6,000	144,000	,039	,087
Fakülte Türü							
Brans*Cinsiyet*	Pillai's Trace	,078	2,025 ^b	6,000	144,000	,066	,078
Fakülte Türü							

- Design: Intercept + Brans + Cinsiyet + Fakülteturu + Brans * Cinsiyet + Brans * Fakülteturu + Cinsiyet * Fakülteturu + Brans * Cinsiyet * Fakülteturu
- Exact statistic
- Computed using alpha = ,05

Anlamlı farklılığa sahip olan cinsiyet ve fakülte türü iki değişken açısından ele alındığı için post-hoc testi uygulanamamaktadır, bu nedenle bu değişkenlerde anlamlı farklılığın hangi yönde olduğu Plot'lara bakarak belirlenmiştir.

Cinsiyetler açısından “özyönetim ve dijital yeterlilik” alt boyutunda erkek öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık bulunurken, “öğrenmeyi öğrenme yeterlikleri, inisiyatif ve girişimcilik yeterlikleri, bilgiyi elde etme yeterlikleri, ve karar verebilme yeterlikleri” kadın öğretmenler lehine anlamlı farklılık bulunduğu görülmüştür. Fakülte türü açısından ise “öğrenmeyi öğrenme yeterlikleri, bilgiyi elde etme yeterlikleri, ve dijital yeterlilik” alt boyutunda eğitim fakültesi mezunu öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülürken, “öz yönetim yeterlikleri, inisiyatif ve girişimcilik yeterlikleri, ve karar verebilme yeterlikleri” alt boyutunda ise diğer fakülte mezunu öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Buna ek olarak, “öz yönetim yeterlikleri ve inisiyatif ve girişimcilik yeterlikleri” alt boyutlarında diğer fakülte mezunu erkek öğretmenler, “öğrenmeyi öğrenme yeterlikleri, ve bilgiyi elde etme yeterlikleri” alt boyutlarında eğitim fakültesi mezunu kadın ve erkek öğretmenler, “dijital yeterlikler” alt boyutunda eğitim fakültesi mezunu erkek öğretmenler ve “karar verebilme yeterlikleri” alt boyutunda ise diğer fakülte mezunu kadın ve erkek öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür.

Sonuç ve Tartışma

Durağan, kişisel eğitimden uzak, kısıtlı zamanlı eğitim programlarına alternatif olan ve günümüzde eğitim sisteminin ihtiyacını karşılayan yaşam boyu öğrenme yaklaşımı, dünya çapında önemli bir yere ve etkiye sahip olmuştur. Bir çok ülkede eğitim politikaları, yaşam boyu öğrenmenin temel felsefesine göre düzenlenmekte, böylece ülkeler eğitim çıktılarını istenilenin çok üzerinde almaktadır. Her birey değerlidir anlayışından yola çıkan bu öğrenme yaklaşımında amaç, kişisel ihtiyaç, istek ve yeteneklere göre bireyin zaman kısıtlaması olmadan eğitim alabilme imkânına varabilmesidir. Böylece birey, yaşamı boyunca istediği ve ihtiyaç duyduğu alanlarda kendini geliştirebilme fırsatını yakalayabilecektir.

Araştırmaya katılan ilkokul öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme yeterliği ile ilgili görüşleri arasında, cinsiyetler açısından “özyönetim ve dijital yeterlilik” alt boyutunda erkek öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. Başka bir ifade ile “özyönetim ve dijital yeterlilik” alt boyutunda erkek öğretmenlerin bayan öğretmenlere nazaran yaşam boyu öğrenme yeterliğinin daha yüksek olduğu söylenebilir. Diğer taraftan, “öğrenmeyi öğrenme yeterlikleri, inisiyatif ve girişimcilik yeterlikleri, bilgiyi elde etme yeterlikleri, ve karar verebilme yeterlikleri” kadın öğretmenler lehine anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Tunca, Şahin ve Aydın’ın (2015) öğretmen adaylarının hayat boyu öğrenme hakkında çeşitli değişkenlere göre incelenmesinin yapıldığı araştırma bulgularında öğretmen adaylarında, bu

alan öğrenme eğilimlerinde düşüklük olduğu, cinsiyete göre de farklılığın olmadığı görülmüştür. Aynı durum, Arcagök ve Şahin'in (2014), öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri çalışmasına bakılmış ve araştırma sonucunda cinsiyet boyutunda farklılığın olmadığı ortaya çıkmıştır. Ayaz (2016) da, aynı alanda çalışma yapmış ve cinsiyet olarak öğretmenlerin eğilimlerinde bir farklılığın olmadığını tespit etmiştir. Ancak, Sezer (2012) çalışmasında cinsiyetin öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri arasında da farklılığa yol açtığını belirtmiştir.

İlkokul öğretmenlerinin öğrenmeyi öğrenme yeterliği, bilgiyi elde etme yeterliği ve dijital yeterlik alt boyutlarında mezun olunan okul türü açısından anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. Bu farklılığın plotlara bakıldığında eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin lehine olduğu görülmüştür. Başka bir ifade ile eğitim fakültesi mezunu öğretmenler, diğer fakülte mezunu öğretmenlere kıyasla öğrenmeyi öğrenme, bilgiyi elde etme ve dijital yeterlikler alt boyutlarında daha yüksek yeterliğe sahip olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin, eğitim fakültesinde hem pedagoji hem de alan eğitimi üzerine dersler aldığı bununla birlikte materyal geliştirme ve uygulama derslerine yönelik yapılan çalışmalardan kaynaklandığı söylenebilir. Buna karşı olarak, diğer fakülte mezunu öğretmenler öz yönetim yeterlikleri, inisiyatif ve girişimcilik yeterlikleri, ve karar verebilme yeterlikleri açısından eğitim fakültesi mezunu öğretmenlere göre daha yüksek yeterliğe sahip olduğu söylenebilir. Gencel (2013)'in öğretmen adayları üzerine yaptığı araştırmanın, yaşam boyu öğrenmeye yönelik algıları, öğrenim görülen bölüm açısından anlamlı farklılık gösterdiği anlaşılmıştır. Bu çalışma sonuçları mevcut durumdaki çalışma sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Bilgisayar ve internet kullanımı bireylerin yaşam stillerini etkilemektedir (Sezer ve İşgör, 2017), bununla birlikte bir çok alanda olduğu gibi öğretmenlik mesleğini icra etmede de dijital okur yazarlık becerilerinin öneminin arttığı söylenebilir. Tezci (2009, 2011) öğretmenlerin bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanmada yetersiz olduğunu savunarak, teknoloji kullanımının internet, e-mail ve Word-Excel gibi ofis programlarını kullanmanın ötesine geçmesi gerektiğini belirtmiştir.

Son olarak, ilkokul öğretmenlerinin görüşlerin arasında branş açısından herhangi bir anlamlı fark bulunmamıştır. Ayra'da (2015) yaptığı çalışmada, branşa göre anlamlı bir fark bulamamıştır. Avrupa Birliği'ne bakıldığında ve son istatistikler incelendiğinde yaşam boyu öğrenme kavramının uygulamada Avrupa ekonomisine hizmet eder hale geldiği görülmekte olsa da slogan olarak ifade edilen bunun tam zıttıdır. Yaşam boyu öğrenmenin Birliğin politikalarını eğitim ve diğer ilgili tüm alanlarda değerli kılmak olduğu dile getirilmektedir

(Dehmel, 2006). Beycioğlu ve Konan'a (2008) göre de yaşam boyu öğrenme sadece AB'nin değil, dünyanın da ilgi gösterdiği, uygulamaya koymaya gayret ettiği geniş kapsamlı ve nitelikli bir eğitim sürecidir, hem ülkemizde de hem de diğer ülkelerde yıllardan beri araştırmacıların gündemindedir. Yapılan araştırmalara, ortaya atılan kavram ve tanımlara bakıldığında da yaşam boyu öğrenmeye ilişkin henüz tam bir fikir birliği olduğu görülmemektedir.

Öneriler

Araştırma sonuçlarına dayanılarak geliştirilen bazı öneriler aşağıda sunulmuştur:

1. Bu araştırma Balıkesir İli Altıeylül merkez ilçesindeki ilkokullarda görev yapan ve öğretmenleri kapsamaktadır ve Balıkesir İli içerisinde ilk kez öğretmenlerin yaşam boyu yeterliği ile alakalı çalışma yapılmıştır. Benzer araştırmalar diğer bölgelerde de uygulanabilir. Böylece bulgular genişletilebilir.

2. Bu araştırmada yalnızca yaşam boyu öğrenme yeterlik ölçeği uygulanmıştır. Konuya yakın bir başka ölçek ile çalışma genişletilebilir ve iki ölçek arasındaki ilişki incelenebilir.

Kaynakça

- Akbaş, O., ve Özdemir, S. M. (2002). Avrupa Birliği'nde yaşam boyu öğrenme. *Milli Eğitim Dergisi*, 155–156.
- Aktan, C. C. (2007). Yükseköğretimde değişim: Global trendler ve yeni paradigmlar. *Değişim çağında yükseköğretim*, 1-43.
- Aktan, S., & Tezci, E. (2013). Matematikte öz düzenleyici öğrenme stratejileri ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *e-Journal of New World Sciences Academy*, (8),1, 46-62.
- Arcagök, S. ve Şahin, Ç. (2014). Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri Düzeyinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16, 394-417.
- Avrupa Komisyonu. (2007). *Key Competences For Lifelong Learning European Reference Framework*.
- Ayaz, C. (2016). *Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans tezi, Bartın Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.

- Ayra, M., ve Kösterelioğlu, İ. (2015). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin mesleki öz yeterlik algıları ile ilişkisi. *NWSA: Education Sciences*, 10(1), 17-28.
- Bağcı, E. (2011). Avrupa Birliği'ne üyelik sürecinde Türkiye'de yaşam boyu eğitim politikaları. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(2), 139-173.
- Berberoğlu, B. (2010). Yaşam boyu öğrenme ile bilgi ve iletişim teknolojileri açısından Türkiye'nin Avrupa Birliği'ndeki konumu. *Bilgi Ekonomisi ve Yönetimi Dergisi*, 5 (2), 113-126.
- Beycioğlu, K., ve Konan, N. (2008). Yaşam boyu öğrenme ve Avrupa eğitim politikaları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 24(24), 369-382.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Dehmell, A. (2006). Making a European area of lifelong learning a reality. Some critical reflections on the European Union's lifelong learning policies. *Comparative Education*, 42(1), 49-62.
- Delors, J. (1996). Education: The necessary utopia. *Learning: The treasure within*, (13-35). UNESCO pub.
- Demiralay ve Karadeniz, Ş. (2008). İlköğretimde yaşam boyu öğrenme için bilgi okuryazarlığı becerilerinin geliştirilmesi. *Cypriod of Journal Educational Sciencites*, 2(6), 89-119.
- Demirel, M. (2009). Yaşam boyu öğrenme ve teknoloji. 9th. *International Educational Technology Conference (IETC)*. 6-8 Mayıs 2009. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Devlet Planlama Teşkilatı [DPT], (2001). *Hayat boyu eğitim veya örgün olmayan eğitim özel ihtisas komisyon raporu*. DPT Yay.
- Erdamar, G. (2011). *Yaşam boyu öğrenme*. Bulunduğu eser: Demirel, Ö. (Ed.) *Eğitimde yeni yönelimler*, (217-237). Ankara: Pegem akademi.
- Erdener, M. A. (2014). The factors which contribute or limit parent involvement in schooling. *NWSA-Education Sciences*, 9(1), 36-47.
- Erdener, M. A. (2016). Principals and teachers practices about parent involvement in schooling. *Universal Journal of Educational Research*, 4(12A), 151-159., doi: 10.13189/ujer.2016.041319 (Yayın No: 2981226)

- Erkan, H. (2009). Türkiye'nin stratejik önceliği: AB ya da bilgi toplumu. *Stratejik Araştırmalar Dergisi*, 13, 1-19.
- Eurydice (2000). Lifelong learning: The contribution of education systems in the member states of the european union, *Results of The EURYDICE*, Survey, March, 2000, s.7.
- Gencil, İ. E. (2013). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerine yönelik algıları. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 170, 237-252.
- Güleç, İ., Çelik. S., ve Demirhan. B. (2012). Yaşam boyu öğrenme nedir? Kapsamı üzerinde değerlendirme. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 2(3), 34-48.
- Hojat, M., Nasca, T. J. Erdmann, J. B. Frisby, A. J. Veloski, J. J., Gonnella, J. S. (2003). Development of an instrument to measure lifelong learning among physicians. *Health Policy Newsletter*. 16(4), Article 4. Retrieved 23 Ağustos 2016 from <http://jdc.jefferson.edu/hpn/vol16/iss4/4>.
- Karasar, N. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemi*. İstanbul: Nobel Yayın Dağıtım.
- Knapper, C.(2006). Lifelong learning means effective and sustainable learning reasons, ideas, concrete measures, *CIEA 2006 25 International Course on Vocational Training and Education in Agriculture*, Ontario, Canada
- Marion, R., Christiansen, J., Klar, H., Schreiber, C., & Erdener, M. A., (2016). Informal leadership, interaction, cliques and productive capacity in organizations: A Collectivist analysis. *The Leadership Quarterly*, 27, 242-260. doi:10.1016/j.leaqua.2016.01.003.
- Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi [MEGEP], (2007). Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi: Ankara.
- Polat. C. ve Odabaş, H. (2008). Bilgi toplumunda yaşam boyu öğrenmenin anahtarı: Bilgi okuryazarlığı. *Küreselleşme, Demokratikleşme ve Türkiye Uluslararası Sempozyumu, 2008, Bildiri Kitabı, Antalya*
- Rubenson, K. (1997). *Adult education and training: the poor cousin. An analysis of Review of National Policies for Education*, Paris: MIMEO.
- Sezer, F. (2012). Examining of Teacher Burnout Level in Terms of Some Variables. *International Online Journal of Educational Sciences*, 4(3), 617-631.
- Sezer, F.,& İşgör, İ. Y. (2017). Life style and social support: The role of Computer/Internet Use. *International Online Journal of Educational Sciences*, 9(2), 356-369.
- Sönmez, V.(2007) .*Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Tezci, E. (2009). Teachers' effect on ict use in education: the Turkey sample. *Procedia Social and Behavioral Sciences* 1(1), 1285–1294.
- Tezci, E. (2011). Factors that influence pre-service teachers' ICT usage in education. *European Journal of Teacher Education*, 34(4), 483-499.
- Tunca, N., Şahin, S. A. ve Aydın, Ö. (2015). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 432-446.
- Uzunboylu, H., ve Hürsen, Ç. (2011). Yaşam boyu öğrenme yeterlik ölçeği (YBÖYÖ): Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 449-460.