T.C.
DİCLE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ DEĞERLERİ İLE YAŞAM BOYU ÖĞRENME EĞİLİMLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

DOKTORA TEZİ

Özlem LALA

DİYARBAKIR- 2021

T.C.
DİCLE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ DEĞERLERİ İLE YAŞAM BOYU ÖĞRENME EĞİLİMLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

DOKTORA TEZİ

HAZIRLAYAN
Özlem LALA

TEZ DANIŞMANI

Doç. Dr. Taha YAZAR

DİYARBAKIR- 2021

T.C

DİCLE ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ

DİYARBAKIR

Özlem LALA tarafından yapılan "*Öğretmenlerin Mesleki Değerleri İle Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*" konulu bu çalışma, jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Eğitimi Anabilim Dalında DOKTORA tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyesinin

Ünvanı Adı Soyadı

Başkan: Prof. Dr. Murat TUNCER.....

Üye : Doç. Dr. Taha YAZAR.....

Üye : Prof. Dr. Bayram AŞILIOĞLU.....

Üye : Doç. Dr. İbrahim Yaşar KAZU.....

Üye : Dr. Öğr. Meral ÖNER SUNKUR.....

Tez Savunma Sınavı Tarihi: 28 / 06 / 2021

Yukarıdaki bilgilerin doğruluğunu onaylarım.

28 / 06 /2021

Prof. Dr. Bahar BURTAN DOĞAN

ENSTİTÜ MÜDÜR

(MÜHÜR)

BİLDİRİM

Tezimin içerdiği yenilik ve sonuçları başka bir yerden almadığımı ve bu tezi Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünden başka bir bilim kuruluşuna akademik gaye ve unvan almak amacıyla vermediğimi; tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada kullanılan her türlü kaynağa eksiksiz atıf yapıldığını, aksinin ortaya çıkması durumunda her türlü yasal sonucu kabul ettiğimi beyan ediyorum.

28/06/2021

Özlem LALA

ÖNSÖZ

Her birimizin yaşam deneyimlerine dayalı birçok değeri vardır. Edindiğimiz bu değerleri öğrendiğimiz yerlerin başında ise aile ve okul gelir. Değerler eğitimi okulda öğretmenler aracılığıyla sağlanır. Öğretmenlerin tutum ve davranışları öğrencilerin değer kazanımında rol oynar. Bu bakımdan öğrencilerde istenilen değerlerin kazanılmasında öğretmenlerin sahip oldukları mesleki değerlerin önemli olduğu söylenebilir. Eğitimde yenilenen bilgi ve becerilerin edinilmesi için öğretmenlerin kişisel ve mesleki anlamda öğrenmeyi sürdürmesi beklenir. Bu bağlamda bu doktora tez çalışmasında öğretmenlerin mesleki değerleri ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişki incelenmiştir.

Doktora eğitim sürecinde bana destek olan, yol gösteren, bilgi ve hoşgörüsüyle her daim yanımda olan, kendisinden çok şey öğrendiğim değerli hocam ve tez danışmanım Doç. Dr. Taha YAZAR'a teşekkürlerimi ve en içten saygılarımı sunarım. Araştırma süresince pek çok kez görüş ve önerilerinden yararlandığım tez izleme komitesi saygıdeğer hocalarım Prof. Dr. Bayram AŞILIOĞLU ve Dr. Öğr. Üyesi Meral ÖNER SUNKUR'a çok teşekkür ederim.

Araştırmaya görüş ve önerileriyle katkı sunan Prof. Dr. Behçet ORAL'a, Doç. Dr. Abdin DAĞLI'ya, Doç. Dr. Fırat Kıyas BİREL'e, Doç. Dr. İsmail KİNAY'a ve Doç. Dr. Mustafa İLHAN'a çok teşekkür ederim.

Araştırmaya önemli katkılarından dolayı tez savunma jüri üyeleri Prof. Dr. Murat TUNCER'e ve Doç. Dr. İbrahim Yaşar KAZU'ya çok teşekkür ederim.

Doktora tez çalışmamda bana katkı sunan değerli arkadaşım Dr. Fikriye YAMAN'a ve zaman ayırarak araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerine çok teşekkür ederim.

Doktora süreci boyunca desteğini esirgemeyen eşim Mesut LALA'ya, yeğenim Şeyma Ekin KIZILAY'a, her zorlukta bana kolaylık olan ablam Ferda KIZILAY'a çok teşekkür ederim. Yaşamım boyunca bana çok emek veren annem Fatma TAŞ'ı saygı ve rahmetle anıyorum..

ÖZLEM LALA

İÇİNDEKİLER

BİLDİRİM ..... **I**
ÖNSÖZ ..... **II**
İÇİNDEKİLER ..... **III**
ÖZET ..... **VII**
TABLOLAR LİSTESİ ..... **XI**
ŞEKİLLER LİSTESİ ..... **XIV**
KISALTMALAR LİSTESİ ..... **XV**
1. GİRİŞ **1**
1.1. Problem Durumu **1**
1.2. Araştırmanın Amacı **4**
1.3. Araştırmanın Önemi **4**
1.4. Sayıltılar **7**
1.5. Sınırlıklar **7**
1.7. Tanımlar **7**
2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR **8**
2.1. KURAMSAL ÇERÇEVE **8**
2.1.1. Değer Kavramı 8
2.1.2. Değerlerin Özellikleri 9
2.1.3. Değerlerin İşlevleri 11
2.1.4. Değerlerin Sınıflandırılması 12
2.1.4.1. Milton Rokeach'ın Değer Sınıflaması 13
2.1.4.2. Shalom Schwartz'ın Değer Sınıflaması 13
2.1.4.3. Geert Hofstede'nin Değer Sınıflaması 17
2.1.4.4. Eduard Spranger'in Değer Sınıflaması 18
2.1.4.5. Lynn R. Kahle'nin Değer Sınıflaması 19
2.1.4.6. Clare W. Graves'in Değer Sınıflaması 20
2.1.4.7. Bülent Dilmaç, Osman Tolga Arıcak ve Sevim Cesur'un Değer Sınıflaması 21
2.1.5. Meslek Kavramı 22
2.1.6. Öğretmenlik Mesleğinin Özellikleri 23
2.1.7. Öğretmenlik Mesleğinin Değerle İlişkisi 24
2.1.8. Değerler Eğitimi 26

2.1.9. Yaşam Boyu Öğrenme 27
2.1.9.1. Yaşam Boyu Öğrenmenin Gelişimi 29
2.1.9.2. Yaşam Boyu Öğrenme Becerileri 30
2.1.9.3. Eğitim ve Öğretimde Yaşam Boyu Öğrenme 31
2.1.9.4. Yaşam Boyu Öğrenme ve Öğretmen..... 34
2.2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR 35
2.2.1. Öğretmenlerin Mesleki Değerleri ile İlgili Yapılan Araştırmalar 35
2.2.1.1. Öğretmenlerin Mesleki Değerleri ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar... 35
2.2.1.2. Öğretmenlerin Mesleki Değerlerine Yönelik Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar 39
2.2.2. Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenmeleri ile İlgili Yapılan Araştırmalar 44
2.2.2.1. Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenmeleri ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar..... 44
2.2.2.2. Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenmelerine Yönelik Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar..... 49
3. YÖNTEM 53
3.1. Araştırmanın Modeli 53
3.2. Evren ve Örneklem 53
3.3. Veri Toplama Araçları 55
3.3.1. Öğretmen Mesleki Değerler Ölçeğinin Geliştirilmesi..... 55
3.3.2.Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği 66
3.4. Verilerin Toplanması..... 74
3.5. Verilerin Analizi..... 74
4. BULGULAR 78
4.1. Öğretmenlerin Mesleki Değer Düzeylerine İlişkin Bulgular 78
4.2. Öğretmenlerin Mesleki Değerlerinin Çeşitli Değişkenlerle İncelenmesine İlişkin Bulgular 79
4.2.1.Öğretmenlerin Mesleki Değer Algılarının Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular 80
4.2.2.Öğretmenlerin Mesleki Değer Algılarının Öğrenim Düzeyi Değişkenine İlişkin Bulgular..... 81
4.2.3. Öğretmenlerin Mesleki Değer Algılarının Mesleki Kıdem Değişkenine İlişkin Bulgular..... 82
4.2.4. Öğretmenlerin Mesleki Değer Algılarının Üniversiteden Mezun Olunan Fakülte Değişkenine İlişkin Bulgular..... 86

4.2.5.Öğretmenlerin Mesleki Değerlerinin Değerler Eğitimi İle İlgili Kurs Alma Değişkenine İlişkin Bulgular 88

4.3. Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerine İlişkin Bulgular 89

4.4. Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Çeşitli Değişkenlerle İncelenmesine İlişkin Bulgular 91

4.4.1.Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular 91

4.4.2. Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Öğrenim Düzeyi Değişkenine İlişkin Bulgular 92

4.4.3. Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Mesleki Kıdem Değişkenine İlişkin Bulgular 94

4.4.4. Öğretmenlerin Yaşam Boyu Eğilimlerinin Üniversiteden Mezun Olunan Fakülte Değişkenine İlişkin Bulgular 96

4.4.5. Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Değerler Eğitimi İle İlgili Kurs Alma Değişkenine İlişkin Bulgular 97

4.5. Öğretmenlerin Mesleki Değerleri ile Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular 99

5. TARTIŞMA 101

5.1. Öğretmenlerin Mesleki Değer Düzeylerine İlişkin Tartışma 101

5.2. Öğretmenlerin Mesleki Değerlerinin Çeşitli Değişkenlerle İncelenmesine İlişkin Tartışma 103

5.2.1. Cinsiyet Değişkenine İlişkin Tartışma 103

5.2.2. Öğrenim Düzeyi Değişkenine İlişkin Tartışma 105

5.2.3. Mesleki Kıdem Değişkenine İlişkin Tartışma 105

5.2.4. Üniversiteden Mezun Olunan Fakülte Değişkenine İlişkin Tartışma 106

5.2.5. Değerler Eğitimi ile İlgili Bir Kurs Alma Değişkenine İlişkin Tartışma 107

5.3. Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerine İlişkin Tartışma 108

5.4. Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Çeşitli Değişkenlerle İncelenmesine İlişkin Tartışma 110

5.4.1. Cinsiyet Değişkenine İlişkin Tartışma 110

5.4.2. Öğrenim Düzeyi Değişkenine İlişkin Tartışma 111

5.4.3. Mesleki Kıdem Değişkenine İlişkin Tartışma 112

5.4.4. Üniversiteden Mezun Olunan Fakülte Değişkenine İlişkin Tartışma 112

5.4.5. Değerler Eğitimi ile İlgili Bir Kurs Alma Değişkenine İlişkin Tartışma 113

5.5. Öğretmenlerin Mesleki Değerleri ile Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Tartışma 114

6. SONUÇ VE ÖNERİLER **116**
6.1. Sonuçlar **116**
6.1.1. Öğretmenlerin Mesleki Değer Düzeylerine İlişkin Sonuçlar 116
6.1.2. Öğretmenlerin Mesleki Değerlerinin Çeşitli Değişkenlerle İncelenmesine İlişkin Sonuçlar 116
6.1.3. Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerine İlişkin Sonuçlar 117
6.1.4. Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Çeşitli Değişkenlerle İncelenmesine İlişkin Sonuçlar 118
6.1.5. Öğretmenlerin Mesleki Değerleri ile Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Sonuçlar 118
6.2. Öneriler **119**
KAYNAKÇA **121**
EKLER **142**
EK1 ..... **142**
EK 2 ..... **143**
EK 3 ..... **145**
EK4 ..... **146**
ÖZGEÇMİŞ **149**

ÖZET

Öğretmenlerin Mesleki Değerleri ile Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Eğitim sisteminin en önemli öğelerinden biri olan öğretmenlerin, bilgi ve becerilerin kazandırılmasında ve toplumsal değerlerin aktarılmasında önemli bir rolü vardır. Bu yönüyle öğretmenlerin mesleğini icra ederken sergilediği tutum ve davranışlar önem kazanmaktadır. Öğretmenlerin tutum ve davranışlarına yön veren ise sahip olduğu mesleki değerlerdir. Yapılan araştırmalarda öğretmenlerin mesleki değerlerinin ortaya konduğu ve birçok çalışmada öğretmenlerin kişisel ve mesleki yönden gelişmesinin mesleki bir değer olarak belirtildiği görülmektedir. Bu bağlamda bu araştırmada öğretmenlerin mesleki değerleri ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada, nicel araştırma modellerinden betimsel ve ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini 2018-2019 eğitim öğretim yılında Diyarbakır ili merkez ilçelerde (Bağlar, Kayapınar, Sur, Yenişehir) ilkokullarda görev yapan toplam 2756 sınıf öğretmeni oluşmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise 2756 sınıf öğretmeninden basit seçkisiz örnekleme yöntemi ile seçilmiş 991 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır.

Araştırmanın verileri, araştırmacı tarafından geliştirilen "Öğretmenlerin Mesleki Değerler Ölçeği"; bu araştırma için revize edilen "Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği" ile öğretmenlerin demografik verilerinin toplandığı kişisel bilgi formu kullanılarak elde edilmiştir. Verilerin analizinde betimsel istatistikler, parametrik ve non-paratmetrik testlerden yararlanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin mesleki değerlere ilişkin görüşlerinin "her zaman" düzeyinde olduğu saptanmıştır. Öğretmenlerin mesleki değerlere ilişkin görüşlerinde, öğrenim düzeyi ve değerler eğitimi ile ilgili bir kurs alma değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Bununla birlikte öğretmenlerin mesleki değerlere ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre "Mesleki Sorumluluk ve Bağlılık" boyutunda; mesleki kıdem değişkenine göre "Öğrenme-Öğretme Ortamı" ve "Öğrenciye Yaklaşım" boyutlarında ve ölçeğin genelinde; üniversiteden mezun olunan fakülte değişkenine göre ise "Mesleki Etik" boyutunda farklılaştığı belirlenmiştir. Öğretmenlerin "Öğrencilerin duygu ve düşüncelerini rahat bir şekilde ifade etmesine önem veririm" ve "Öğrenme-öğretme sürecinde, öğrencilerin fikirlerini özgürce söylemelerini teşvik ederim" maddelerine yönelik görüşlerinin diğer maddelere oranla daha yüksek düzeyde olduğu; "Mesleki yönden kendimi geliştirmeye (hizmet içi eğitim alma, seminer ve konferansa katılma, vb.) çalışırım" maddesine yönelik görüşlerinin ise diğer maddelere oranla daha düşük düzeyde olduğu saptanmıştır.

Araştırmada öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin "tamamen katılıyorum" düzeyinde olduğu saptanmıştır. Öğretmenlerin YBÖ eğilimlerinde cinsiyet, üniversiteden mezun olunan fakülte ve değerler eğitimi ile ilgili bir kurs alma değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Öğretmenlerin YBÖ eğilimlerinde öğrenim düzeyi değişkenine göre "Eğitim ile Bütünleşme" boyutunda; mesleki kıdem değişkenine göre "Eğitim ile Bütünleşme" boyutunda ve ölçeğin genelinde anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Öğretmenlerin "Sürekli yenilenen bilgi dünyasına ayak uydurabilmek için daha fazla öğrenmem gerektiğine inanırım" ve "Toplumsal yaşamda YBÖ bilincini kazandırmada öğretmenlere önemli görevler düşmektedir" maddelerine ilişkin görüşlerinin diğer maddelere oranla daha yüksek düzeyde olduğu;

“Uzaktan eğitimin değişik nedenlerle üniversiteye gidemeyen bireylere sağladığı eğitim olanağı YBÖ uygulamalarında önemli bir yer tutmaktadır” maddesine yönelik görüşlerinin ise diğer maddelere oranla daha düşük düzeyde olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin mesleki değerleri ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında yüksek düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı ilişki olduğu saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Değerler, mesleki değer, öğretmenlerin mesleki değerleri, yaşam boyu öğrenme, sınıf öğretmeni.

ABSTRACT

Examining The Relationship BetweenTeachers' Professional Values and Lifelong Learning Tendencies

Teachers, one of the most important elements of the education system, have an important role in the acquisition of knowledge and skills and in the transfer of social values. In this respect, the attitudes and behaviors of teachers while performing their profession gain importance. It is the professional values that guide teachers' attitudes and behaviors. In the conducted studies, the professional values of the teachers were revealed in the studies conducted and in many of them the personal and professional development of the teachers was stated as a professional value. In this context, the aim of this study is to examine the relationship between teachers' professional values and lifelong learning tendencies. In this research, descriptive and relational survey model, one of the quantitative research models, was used. The scope of the study consists of 2756 classroom teachers working in primary schools in central districts of Diyarbakır (Bağlar, Kayapınar, Sur, Yenişehir) in the 2018-2019 academic year. The sample of the study consists of 991 classroom teachers selected from 2756 classroom teachers using simple random sampling method.

The research data collected from "Teachers' Professional Values Scale" developed by the researcher; The "Teachers' Lifelong Learning Scale" which was revised for this study and the personal information form in which the demographic data of teachers. Descriptive statistics, parametric and non-paratmetric tests were used to analyze the data. According to the results of the research, it was determined that the teachers' opinions on professional values were at the level of "always". No significant difference observed in the opinions of teachers on professional values according to the variables of education level and taking a course on values education. However, according to the gender variable, teachers' opinions on professional values in the "Professional Responsibility and Commitment" sub-dimension; According to the professional seniority variable in the "Learning-Teaching Environment" and "Approach to the Student" sub-dimensions and in general of the scale; According to the variable of the higher education institution graduated from the university, it was determined that it differs in the "Professional Ethics" sub-dimension. Teachers 'opinions about the items "I give importance to the comfortable expression of students' feelings and thoughts" and "I encourage students to express their opinions freely in the learning-teaching process" are at a higher level compared to the other items; It was determined that their opinions regarding the item “I try to improve myself professionally (receiving in-service training, seminar and conference attendance, etc.)” were at a lower level compared to the other items.

In the study, it was determined that teachers' lifelong learning tendencies are at the level of "totally agree". No significant difference was observed in the lifelong learning tendencies of teachers according to the variables of gender, the higher education institution graduated from and taking a course related to values education. According to the education level variable in the lifelong learning tendencies of teachers, in the "Integration with Education" sub-dimension; According to the professional seniority variable, a significant difference was found in the "Integration with Education" sub-dimension and in the overall scale. The opinions of the teachers regarding the items "I believe that I have to learn more in order to keep up with the constantly renewed world of knowledge" and "Teachers have important duties in gaining awareness of lifelong learning in social life" are at a higher

level compared to other items; It was determined that their opinions regarding the item “The education opportunity that distance education provides to individuals who cannot go to university for various reasons has an important place in lifelong learning practices” is at a lower level compared to other items. In addition, it was found that there is a high level, positive and significant relationship between teachers' professional values and lifelong learning tendencies.

Keywords: Values. professional value, teachers' professional values, lifelong learning, classroom teacher.

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Verilere Göre Dağılımı..... 54
Tablo 2. Öğretmenlerin mesleki değerlerinin Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri ve Barlett Küresellik Testi sonuçları 57
Tablo 3. Öğretmenlerin mesleki değerler ölçeğinde yer alan maddelerin faktör yük değerleri ve açıklanan varyans oranları 59
Tablo 4. Öğretmenlerin mesleki değerler ölçeğinin doğrulayıcı faktör analizine ilişkin uyum indeksleri ve değerleri 63
Tablo 5. Öğretmenlerin mesleki değerler ölçeğinin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı64
Tablo 6. Öğretmenlerin YBÖ ölçeği KMO ve Bartlett testi analizi sonuçları..... 67
Tablo 7. Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme ölçeğinde yer alan maddelerin faktör yük değerleri ve açıklanan varyans oranları 69
Tablo 8. Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği doğrulayıcı faktör analizine ilişkin uyum indeksleri ve değerleri 73
Tablo 9. Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme ölçeğinin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı 73
Tablo 10. Araştırmaya katılan öğretmen sayılarının ilçelere göre dağılımı 74
Tablo 11. Veri toplama araçlarında kullanılan ortalama değerler için puan aralıkları 75
Tablo 12. Öğretmenlerin mesleki değerler ölçeğine ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri 78
Tablo 13. Öğretmenlerin mesleki değer algılarının cinsiyet değişkenine ilişkin t-testi sonuçları 80
Tablo 14. “Mesleki Sorumluluk” boyutunun ve ölçeğin genelinin cinsiyet değişkenine ilişkin Mann Whitney U-testi sonuçları 80
Tablo 15. Öğretmenlerin mesleki değer algılarının öğrenim düzeyi değişkenine ilişkin betimsel analiz sonucu 81
Tablo 16. Öğretmenlerin mesleki değerlerinin öğrenim düzeyi değişkeni açısından tek yönlü varyans analizi sonucu 81
Tablo 17. Öğretmenlerin mesleki değer algılarının mesleki kıdem değişkenine ilişkin betimsel analiz sonucu 83

Tablo 18. Öğretmenlerin mesleki değerlerinin öğrenme ortamı, mesleki etik, mesleki sorumluluk boyutlarının ve ölçeğin genelinin mesleki kıdem değişkeni açısından tek yönlü varyans analizi sonuçları 84
Tablo 19. Öğretmenlerin mesleki değerlerinin öğrenciye yaklaşım boyutunun mesleki kıdem değişkenine göre Kruskal Wallis H testi sonuçları 85
Tablo 20. Öğretmenlerin mesleki değer algılarının üniversiteden mezun olunan fakülte değişkenine ilişkin betimsel analiz sonucu 86
Tablo 21. Öğretmenlerin mesleki değer algılarının "öğrenme ortamı" ve "mesleki etik" boyutlarının üniversiteden mezun olunan fakülte değişkeni açısından tek yönlü varyans analizi sonucu 87
Tablo 22. Öğretmenlerin mesleki değer algılarının "Öğrenciye Yaklaşım", "Mesleki Sorumluluk" boyutlarında ve ölçeğin genelinde üniversiteden mezun olunan fakülte değişkenine göre Kruskal Wallis H testi sonuçları 88
Tablo 23. Öğretmenlerin mesleki değer algılarının değerler eğitimi ile ilgili kurs alma değişkenine ilişkin bağımsız örneklem t- testi sonucu 89
Tablo 24. Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme ölçeğine ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri 91
Tablo 25. Öğretmenlerin YBÖ eğilimlerinin cinsiyet değişkenine ilişkin t-testi sonucu 92
Tablo 26. Öğretmenlerin YBÖ eğilimlerinin öğrenim düzeyi değişkenine ilişkin betimsel analiz sonucu 92
Tablo 27. Öğretmenlerin YBÖ eğilimlerinin, öğrenim düzeyi değişkeni açısından tek yönlü varyans analizi sonucu 95
Tablo 28. Öğretmenlerin YBÖ eğilimlerinin mesleki kıdem değişkenine ilişkin betimsel analiz sonucu 94
Tablo 29. Öğretmenlerin YBÖ eğilimlerinin, "Nitelikli Toplumun Temeli" boyutunun mesleki kıdem değişkeni açısından tek yönlü varyans analizi sonucu 95
Tablo 30. Öğretmenlerin YBÖ eğilimlerinin "Bilgi ve Gelişim" "Eğitim İle Bütünleşme" boyutlarının ve ölçeğin genelinin mesleki kıdem değişkenine göre Kruskal Wallis H testi sonucu 95
Tablo 31. Öğretmenlerin YBÖ eğilimlerinin üniversiteden mezun olunan fakülte değişkenine ilişkin betimsel analiz sonucu 96

Tablo 32. Öğretmenlerin YBÖ eğilimlerinin tüm boyutlarının ve ölçeğin genelinin, üniversiteden mezun olunan fakülte değişkeni açısından tek yönlü varyans analizi sonucu 97
Tablo 33. Öğretmenlerin YBÖ eğilimlerinin değerler eğitimi ile ilgili kurs alma değişkenine ilişkin "Bilgi ve Gelişim", "Eğitim İle Bütünleşme" boyutlarının ve ölçeğin genelinin bağımsız örneklem t- testi sonucu 98
Tablo 34. Öğretmenlerin YBÖ eğilimlerinin, "Nitelikli Toplumun Temeli" boyutunun değerler eğitimi ile ilgili bir kurs alma değişkenine ilişkin Mann Whitney U-testi sonucu 98
Tablo 35. Öğretmenlerin mesleki değerleri ile YBÖ eğilimleri arasındaki ilişki..... 99

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1.Motivasyonel on değer türü arasındaki ilişkilerin teorik modeli..... 15
Şekil 2. Öğretmenlerin mesleki değerler ölçeği yamaç birikinti grafiği..... 58
Şekil 3. Öğretmen Mesleki Değerler ölçeğinin birinci düzey DFA standart değerler diyagramı..... 59
Şekil 4. Öğretmenlerin Mesleki Değerler ölçeğinin ikinci düzey DFA standart değerler diyagramı..... 61
Şekil 5. Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme ölçeği yamaç birikinti grafiği..... 68
Şekil 6. Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeğinin birinci düzey DFA satndart değerler diyagramı..... 70
Şekil 7. Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeğinin ikinci düzey DFA standart değerler diyagramı..... 71
Şekil 8. Öğretmenlerin Mesleki Değerler Ölçeği Q-Q Grafiği..... 76
Şekil 9. Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği Q-Q Grafiği..... 76

KISALTMALAR LİSTESİ

YBÖ: Yaşam Boyu Öğrenme

DPT: Devlet Planlama Teşkilatı

TDK: Türk Dil Kurumu

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı

AFA: Açımlayıcı Faktör Analizi

DFA: Doğrulayıcı Faktör Analizi

1.GİRİŞ

Bu bölümde araştırmaya ilişkin problem durumu, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, sayıltılar, sınırlılıklar ve tanımlar bulunmaktadır.

1.1. Problem Durumu

İçinde yaşadığımız çağda bilim ve teknolojideki yeniliklerle birlikte insanların bilgiye erişimi kolaylaşmakta; bireysel, toplumsal, siyasal ve ekonomi alanlarında önemli değişimler olmaktadır. Bu çağda meydana gelen hızlı değişimler insanların kişisel ve sosyal yaşamındaki tutum ve davranışlarına yansımaktadır. Yaşanan hızlı gelişmelerin olumsuz etkileri, artan toplumsal karmaşıklıklar ve şiddet olayları, değerlerin toplumsal işleyiş ve birlikteliği sağlama konusundaki önemini, faydalarını ve insanların değerlere olan ihtiyacını göstermektedir.

Sosyal yapıyı etkileyen, sosyal beraberliklere nitelik kazandıran ve bu beraberliklerin fikri ve manevi temellerini oluşturan değerler (Polat, 2017), kişinin farklı durumlarda ortaya çıkan davranışlarının yönlendiricisi olan yerleşmiş inançlarıdır (Aydın & Gürler, 2012: 16). Değerler aynı zamanda bir kişinin veya bir toplumun ideal kabul ettiği var olma veya davranışta bulunma biçimidir (Doğan, 2012).

Toplumu oluşturan bireylerin çoğunluğu değerler üzerinde uzlaşmıştır ve bu değerleri paylaşır (Fichter, 2012). Toplum kendi varlığını, birliğini, işleyişini, devamını sağlayabilmek ve sürdürebilmek için değerleri araç olarak kullanır (Özgüven, 2004: 367). Bu değerler bireylere, toplumsal hayatın içinde önemli olan, tercih edilmesi gereken şeyleri (Elmas, 2017: 239) gösterir. Toplumsal beraberliğin sürdürülmesinde ve değerlerin bireylere kazandırılmasında ise eğitimin rolü büyüktür.

Eğitimin, değerlerin sürdürülmesinde ve yeni değerlerin oluşmasındaki başlıca aktarım aracı olduğu söylenebilir. Toplumsal yapının korunması ve devamı için toplumda kabul gören değerler eğitim kurumlarıyla gelecek nesillere aktarılabilir. Geçmişten günümüze dek eğitim kurumlarının özellikle de okulların devam etmesinin nedenini bilgi ve becerilerin öğrenilmesi, aynı zamanda değer aktarımının sağlanmasıdır (Çetin & Balanuye, 2015: 193). Bireyin değer sisteminin gelişimi aile yaşantısı içinde başlar ancak sosyal yaşantısının büyük bir bölümünü oluşturan okul, bu gelişimde çok büyük bir öneme sahiptir (Ulusoy & Dilmaç, 2012).

Okul, toplumların kültür ve değer aktarımında kullandıkları en önemli araçlardan biridir. Başka bir deyişle okul ve eğitim, kültür ve değer alanındaki sürekliliği sağlamanın en temel vasıtalarından birisidir (Demircioğlu & Demircioğlu, 2016). Genel anlamda okul değerlerin kazanımı açısından önemli bir ortam sunmaktadır (Balcı & Yanpar Yelken, 2010). Okulda değerler eğitimi, bireyin kişiliğini geliştirmeyi ve bireye toplumun benimsediği iyi davranışları edindirmeyi kapsar (Aydın & Gürler, 2012: 16). İstendik davranışları eğitim aracılığıyla gerçekleştirmede etkin kişi ise öğretmendir (Ekşi & Ersoy, 2020: 145). Değerler eğitiminde öğretmenlerin, öğretim programlarının uygulayıcısı olması ve öğrencilere rol model olması açısından önemli bir rolü bulunmaktadır (Kaya & Taşkın, 2016: 152). Öğrenciler öğretmenlerden gözlemlediği tutum ve davranışlardan öğrenebilmekte ve bu şekilde davranış sergileyebilmektedir (Kaya & Taşkın, 2016: 151). Bu bakımdan öğretmen öğrenciye bir takım bilgi ve beceriler ile birlikte sahip olduğu değerleri de kazandırabilir (Albayrak, 2015). Değerlerin öğretmenlerin hayat görüşü ile mesleğine ilişkin tutumlarında önemli etkileri olduğu söylenebilir (Balcı & Yanpar Yelken, 2010).

Mesleki değerler, öğretmenlerde bulunması olumlu ve uygun olduğu düşünülen inançlar ve bu inançların öğrencilere iletilebileceği eylemlerdir. Bu bakımdan mesleki değerler, öğretmenlerin öğrencilerle nasıl etkileşim kurduğuna yansıyan öğretimin ayrılmaz bir parçasıdır (Arthur, Davison & Lewis, 2005:5). Mesleki değerler aynı zamanda bir mesleğin bilişsel, davranışsal ve duyuşsal boyutlarını ortaya koyması ve yansıtması açısından önemlidir (Korkmaz, Küçük & Karabacak, 2016: 232).

Öğretmenlik mesleğini özümseyen ve mesleki etiğe değer veren öğretmenlerde mesleğin gerektirdiği temel vasıfların olduğu söylenebilir (Şişman & Acat, 2003). Mesleki mükemmelliği elde etmek için teorik, sosyal, ekonomik, politik, estetik değerlerin önemini, eğitimdeki bakış açısını anlayan ve bilen öğretmenlere ihtiyaç vardır (Ansari & Hasan, 2011: 15). Bu yönüyle öğretmenlik insan yaşamının sorumluluğunu taşıyabilen ve yüksek niteliklerin olması gereken bir meslek olarak görülmekte aynı zamanda öğretmenlerin sürekli gelişime ve değişime açık bireyler olmasını gerekli kılmaktadır (MEB, 2017). Bireylere sürekli değişim içinde olan dünyada başarıyı yakalamak için ihtiyaçları olan bilgi ve becerileri edindirmeyi amaç edinen yaşam boyu öğrenme (Kaya, 2016) esnek, farklı zamanlarda ve farklı yerlerde bulunan öğrenme olarak tanımlanabilir (Djebbari & Djebbari, 2018: 9).

Yaşam boyu öğrenme eğitimde yol gösterici bir ilke olarak Platon'dan beri karşımıza çıkmaktadır (Brown, 2018: 312). Öğrenmenin organize edilmesiyle insanların yaşamları boyunca öğrenmeye devam etmeleri (Schuetze, 2007: 279 - 280) anlamına gelen yaşam boyu öğrenme kavramının 'sürekli eğitim' ve 'yaşam boyu eğitim' gibi terimlerle belirtildiği (Carlsen & Haddad, 2013) görülmektedir. Yaşam boyu öğrenme ile ilgili akılda tutulması gereken ilk şey, öğrenmenin kendi başına resmi bir sınıf ortamında olmasından öte öğrenmenin yaşamın her anında gerçekleştiği yönündedir (Djebbari & Djebbari, 2018: 9). Sürekli öğrenerek gelişen bireyler olması beklenen öğretmenlerin sahip olması gereken özelliklerden biri de iyi bir yaşam boyu öğrenen olmalarıdır.

Kiriatzakou (2018) öğretmenliği yaşam boyu öğrenme mesleği olarak tanımlamıştır. İlerleme ve gelişmeyi sağlayıcı üst düzey kalitede öğretim yaparak, öğrenme için etkili ve ufuk açıcı olanaklar, öğretmenler tarafından yapılabilir (Scales, 2015). Bu bağlamda öğretmenden beklenen, toplumda ve eğitim kurumlarında hızla değişim gösteren ihtiyaçları karşılayabilmek için koşulları en iyi şekilde değerlendirmesi, daha iyiye ulaşmak için sürekli çalışması ve esneklik gösterebilmesidir (Yetim & Göktaş, 2004).

Sürekli öğrenme, öğretmenlerin mesleki anlamda ihtiyaç duyduğu bir değerdir (Brady, 2011: 63). Değerler, yaşam boyu edinilen deneyimlerle birlikte gelişir ve öğrenmeye olanak sağlar (Suyatno, Pambudi, Mardati, Wantini, Nuraini, & Yoyo, 2019: 635). Öğretmenlerin sürekli öğrenme ve yenilik için güçlü bir istek duyması (Chong & Cheah, 2009:3) aynı zamanda mesleki gelişimleri için sorumluluk alarak kendini geliştirmesi, öğretmenlerin sahip olması gereken mesleki bir değerdir (Arthur, Davison & Lewis, 2005:3). Eğitimde yaşanan ve ihtiyaç duyulan yenilik ve gelişmelerin, mesleki değerlere sahip aynı zamanda yaşam boyu öğrenmeyi amaç edinmiş öğretmenler ile gerçekleşebileceği söylenebilir.

Çocuklara ilk yıllarda yapılacak eğitim niteliği, çocukların okula, derslere ve kendine yönelik tutumunda önemli bir etkiye sahiptir. Sınıf öğretmeni, eğitim programında yer alan kazanımları çocuklara aktaran; onları araştırmaya, yaratıcılığa, girişkenliğe yönelten ve etkili iletişim kurma becerilerinin gelişimini sağlayan kişidir. Dolayısıyla ilkokul döneminde çocuklarla etkileşimde bulunan sınıf öğretmenlerinin çocukların geleceğini biçimlendirmede ve sağlıklı bir kişilik kazanmalarında büyük rolü olduğunu söylemek mümkündür (Senemoğlu, 2008). Bu bakımdan sınıf öğretmenlerinin mesleki

değerleri ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişkinin belirlenmesinin, hizmet öncesi ve sırasındaki eğitim çalışmalarına yansıtılmasının önemli olduğu düşünülmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin mesleki değerleri ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Bu kapssamda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğretmenlerin mesleki değer algıları ne düzeydedir?
2. Öğretmenlerin mesleki değer algıları;
   a) cinsiyet,
   b) öğrenim düzeyi,
   c) mesleki kıdem,
   d) üniversiteden mezun olunan fakülte,
   e) değerler eğitimi ile ilgili kurs alma değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?
3. Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ne düzeydedir?
4. Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri;
   a) cinsiyet,
   b) öğrenim düzeyi,
   c) mesleki kıdem,
   d) üniversiteden mezun olunan fakülte,
   e) değerler eğitimi ile ilgili kurs alma değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?
5. Öğretmenlerin mesleki değerleri ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişki ne düzeydedir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Öğretmenlerin okulda öğrencilere bilgi ve becerileri aktarmanın yanı sıra içinde bulunulan toplumun değerlerini aktarma ve öğrencilerin duyuşsal özelliklerinin gelişimine katkıda bulunma gibi görevleri bulunmaktadır. MEB 2017 yılında Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliklerine ilişkin “mesleki bilgi", "mesleki beceri", "tutum ve değerler" yeterlik alanında ve bu yeterliklerle ilgili 65 göstergede güncellemeler yapmıştır. Güncellenen "tutum ve değerler" yeterlik alanındaki davranış göstergelerine göre öğretmenlerin milli, manevi ve evrensel değerleri gözetmesi, öğrencini gelişiminde destekleyici tutum sergilemesi, eğitim paydaşlarıyla iş birliği içinde olması, kişisel ve mesleki gelişimlerine

katkıda bulunan çalışmalara katılması yönünde mesleki değerlere sahip olması beklenmektedir. Alanyazın incelendiğinde, öğretmenlerin mesleki değerlerine yönelik bazı bilimsel çalışmaların (Abu-Saad, 2003; Jones, 2003; Pedder, 2007; Pascual, 2009; Sunley & Locke, 2010; Ansari & Hasan, 2011; Göbelová, 2011; Li, Wang, You & Gao, 2015; Albayrak, 2015; Vermunt, 2016; Duman, 2016; Eryılmaz, 2017; Kesküla & Loogma, 2017; Unos, 2017; Tanatar, 2017; Koç, 2017; Sun & Bo Wang, 2018; Yılmaz, 2018; Şenlik, 2019; Keskin, 2019; Palermo & Thomson, 2019; Suyatno ve diğ., 2019; Atasoy, 2019) olduğu görülmektedir. Söz konusu araştırmalarda, öğretmen ve öğretmen adaylarının mesleki değerleri farklı değişkenler açısından incelenmiş veya mesleki değerler ile farklı beceriler arasındaki ilişkiler belirlenmeye çalışılmıştır. Yukarıda belirtilen araştırmaların yanı sıra yurt içinde, öğretmenlerin sahip olmaları gereken mesleki değerleri belirleyen bazı çalışmalar da (Tunca, 2012; Karabacak, 2016; Coşkun, 2016; Çelik & Üstüner, 2017) bulunmaktadır. Söz konusu çalışmalardan Tunca (2012) ve Çelik & Üstüner'in (2017) öğretmenlerin sahip olmaları gereken mesleki değerlerin düzeyini belirlemeye yönelik ölçekler geliştirdikleri görülmektedir. Öğretmenlerin mesleki değerleri ile ilgili araştırmalara bakıldığında sınıf öğretmenlerinin mesleki değerlerine yönelik sınırlı sayıda çalışmanın yapıldığı görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin görevini yerine getirirken sergiledikleri tutum ve davranışlar öğrencilere rol-model olmaları bakımından önemlidir. Öğretmenin davranışlarına yön veren etkenlerden biri öğretmenin sahip olduğu mesleki değerlerdir. Mesleki sorumluluğa sahip, öğrencilerine değer veren, gelişime ve eleştiriye açık bir öğretmenin sahip olduğu mesleki değerlerin öğretmenlerin okuldaki tutum ve davranışlarına; meslektaşlarıyla ve velilerle olan ilişkisine olumlu yansımaları olduğu söylenebilir. Bu bakımdan sınıf öğretmenlerinin kişisel ve mesleki gelişimlerine, mesleki etik, sorumluluk ve ilkelerine farklı bir bakış açısı olabileceği düşünülen yeni bir ölçme aracı ile mesleki değer düzeylerinin belirlenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Bu araştırma için geliştirilen "Öğretmenlerin Mesleki Değerler Ölçeği"nde, alanyazında öğretmenlerin mesleki değerleri olarak belirtilen "saygı, sevgi, bilimsellik, sorumluluk, eşitlikten ve adaletten yana olma, tutarlı olma, düşünce ve ifade özgürlüğünü savunma, eleştiriye açık olma, sürekli gelişme, hoşgörülü olma, yenilikçi olma, iş birliği ve çevreye karşı duyarlı olma" gibi mesleki değerlerin farklı davranış göstergeleri yer almaktadır. Geliştirilen ölçeğin bu bakımından alanyazındaki diğer çalışmalardan farklılık gösterdiği söylenebilir.

Öğretmenlerin sürekli yenilenen bilgi dünyasına ayak uydurabilme ve kendilerini sürekli geliştirebilmeleri için yaşam boyu öğrenen olmaları gerekir. Alanyazın incelendiğinde, yaşam boyu öğrenmeye yönelik bilimsel çalışmaların (Selvi, 2011; Mitkovska & Hristovska, 2011; Yaman, 2014; Özçiftçi, 2014; Kılıç, 2015; Ayra, 2015; Tamášová, 2015; Oral & Yazar, 2015;Yılmaz, 2016; Ayaz, 2016; Dabija, Abrudan & Postelnicu, 2016; Çam ve Üstün, 2016; Erdener & Gül, 2017; Tanatar, 2017; Geršicová & Barnová, 2018; Gökyer & Cirit, 2018; Kiriatzakou, 2018; Bozkan, 2018; Altın, 2018; Tovkanets, 2018; Korkmaz, 2019; Gedik, 2019; Shin & Jun, 2019; Doğan, 2019; Assadzadeh, 2019; Çetinkaya, Gülaçtı, Çiftçi & Kağan, 2019; Kabal, 2019; Kokanović & Stari, 2019; Aydın, 2020) olduğu görülmektedir. İlgili çalışmalarda öğretmen ve öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme becerileri farklı değişkenler açısından incelenmiş veya yaşam boyu öğrenme ile farklı beceriler arasındaki ilişkiler belirlenmeye çalışılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin çeşitli değişkenlerle belirlenmesinin gelişen teknoloji ile birlikte eğitimdeki yenilik ve sürekliliğe katkı sağlaması bakımından önemli olduğu düşünülmektedir.

Öğretmenlerin mesleki değerleri ile yaşam boyu öğrenmelerine ilişkin Aydın (2015: 67), öğretmenlerin meslekleri ile ilgili yeniliklere açık olmasını, mesleki yayınları ve teknolojik gelişmeleri sürekli izlemesini öğretmenlik mesleğinin etik ilkeleri olduğunu belirtmiştir. MEB (2017) ise öğretmenlerin 'öz değerlendirme yaparak, kişisel ve mesleki gelişimine yönelik çalışmalara katılır' ifadesine "tutum ve değerler" yeterlik alanında yer vermiştir. Farklı araştırmacılar (Suyatno vd., 2019; Brady, 2011; Chong & Cheah, 2009; Arthur, Davison & Lewis, 2005) tarafından yaşam boyu öğrenme, öğretmenlerin mesleki değeri olarak belirtilmiştir. Kimi araştırmacılar (Tunca, 2012; Coşkun, 2016; Karabacak, 2016; Çelik & Üstüner, 2017) ise öğretmenlerin sürekli gelişme ve eğitim çalışmalarına katılma gibi yaşam boyu öğrenme becerilerinin mesleki değer olduğunu ifade etmiştir. Öğretmenlerin, günümüzde bilim ve teknolojide yaşanan gelişmelerle birlikte, toplumun ihtiyacına yönelik bireylerin yetiştirilmesinde, geliştirilmesinde ve değerlerine bağlı bir insan olmasına ilişkin toplumsal kalkınmada önemli bir rolü olduğu söylenebilir (MEB, 2015). Bu bakımdan öğretmenlerin mesleki değerlere sahip aynı zamanda yaşam boyu öğrenen bireyler olmasının, gelecekteki nesillerin nitelikli yetiştirilmesine ve toplumsal ilerlemeye katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu düşünceden hareketle öğretmenlerin mesleki değerleri ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişkinin bilimsel olarak

incelenmesi önemli görülmektedir. Bu çalışmanın, öğretmenlerin mesleki değerleri ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişkiyi belirleyebilmesi açısından alanyazındaki diğer çalışmalardan farklılık gösterdiği söylenebilir. Araştırma sonuçlarının, alanyazına katkı sunması ve öğretmenlerin hizmet içi eğitim faaliyetlerine öneriler geliştirerek yol göstermesi beklenmektedir. Ayrıca araştırmada elde edilen bulguların, görev yapmakta olan öğretmenlere, ilgili alanda çalışma yapan araştırmacılara, Millî Eğitim Bakanlığı'na ve öğretmen yetiştiren kurumlara geçerli ve güvenilir veri sağlayacağı düşünülmektedir.

1.4. Sayıltılar

1. Araştırmaya katılan öğretmenler görüşlerini içtenlikle yansıtmışlardır.

2. Araştırmaya katılan öğretmenler veri toplama araçlarındaki ifadeleri tam ve doğru olarak anlamışlardır.

1.5. Sınırlıklar

1. Bu araştırma, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Diyarbakır ili merkez ilçelere bağlı ilkokullarda görev yapan ve araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri ile sınırlıdır.

2. Bu araştırmanın bulguları "Kişisel Bilgiler", "Öğretmen Mesleki Değerler Ölçeği" ve "Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği"nde yer alan ifadeler ile sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

Mesleki Değer: Mesleğe olan kamu güvenini güçlendirmek ve davranışları yönlendirmek için kullanılan düzenleyicilerdir (Schwimmer & Maxwell, 2017).

Yaşam Boyu Öğrenme: Bireyin doğumu ile başlayan, okul öncesi eğitime dayanan ve zorunlu eğitimin tamamlanmasından sonra da devam eden, çok sayıda ve çeşitli öğrenme deneyimleri yoluyla kişiye eşlik eden bir süreçtir (Moustakas, 2018: 45,46).

2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde kuramsal çerçeve ve ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu başlık altında değer kavramına ilişkin tanımlar, değerlerin özellikleri, işlevleri, sınıflandırılması; meslek kavramı, öğretmenlik mesleğinin özellikleri ve değerle ilişkisi, değerler eğitimi; yaşam boyu öğrenme, yaşam boyu öğrenmenin gelişimi, yaşam boyu öğrenme becerileri ve yaşam boyu öğrenmede öğretmene yer verilmiştir.

2.1.1. Değer Kavramı

İlk kez 1918 tarihinde Znaniecki tarafından sosyal bilimler alanyazına kazandırılan değer kavramı, Latince "değerli olmak" veya "güçlü olmak" anlamına gelen *valere* sözcüğünden türetilmiştir (Kahle & Turner, 1983; akt: Bilgin, 1995). Türk Dil Kurumu sözlüğüne bakıldığında (TDK, 2005) "bir şeyin önemini belirlemeye yarayan soyut ölçü, bir şeyin karşılığı, kıymet" anlamlarında kullanılan değer kavramının alanyazında birçok tanımının olduğu görülmektedir.

Değer, bireyin yaşam hedefleri, ilkeleri ve davranışsal önceliklerindeki tercihlerini açıklayan bilişsel yapılardır (Renner, 2002:127). Değer kendimiz veya başkaları hakkında yargıda bulunmak, övmek veya sorunu çözmek gibi çeşitli amaçlara hizmet edebilecek çok yönlü standartlardır (Rokeach, 1969: 24). Karşı karşıya kaldığı varlıkları ve davranış tarzlarını istenebilir ve saygın kılan değer (Doğan, 2012), bir toplumu meydana getiren kişilerce özümsenmiş, hayatın içinde var olan tüm duyuş, düşünüş, kural ve uygulamalardır. Toplumu oluşturan bireyler tarafından paylaşılan ve toplum birlikteliğini sağlayan duygu, düşünce ve kanaatler bütünüdür (Elmas, 2017:236). Bu bakımdan bizi, ailemizi, toplumumuzu, milletimizi ve insanlığı değerli kılar (Yaman, 2012).

Bir şeyin kendisiyle ya da benzerleriyle arasında kalan yerinin, onun değeri olduğunu söyleyebiliriz (Kuçuradi, 2016:5). Bu yönüyle 'insanın dünyadaki yeri' ile ilgili varsayımlar, herhangi bir ihtiyacın, tutumun hedefi; kimi zaman ise sosyal ve kültürel (Özgüven, 2004:367) etkileşimlerle gelişip, şekillenen bir değeri oluşturur (Çetin & Balanuye, 2015:199).

Değer kavramı özellikle sosyal bilimlerde güçlü bir kavram olarak karşımıza çıkar çünkü değerin ahlaki, dini ve psikolojik davranış arasında bir köprü görevi gördüğü söylenebilir (Rokeach & Regan, 1980:577). Ahlâkî davranış olarak değerin, insanları ve

insanlarda bulunan özellikleri, istek ve niyetleri, davranışları değerlendirirken başvurulan bir ölçüt olduğu söylenebilir. Değer bir inanç olması yönüyle, dünyanın bir kesimiyle ilgili idrak, duygu ve bilgilerimizin birleşimi demektir. Psikolojide değer, insan davranışlarına yol göstermesi bakımından önemlidir (Güngör, 1998: 28).

Schwartz ve Bilsky, farklı kuramcıların değerler üzerine yaptıkları çalışmalara dayalı olarak değerleri şöyle ifade etmiştir (akt: Kuşdil & Kağıtçıbaşı, 2000: 60).

1. "Değerler, etkinlik kazandıklarında duygularla iç içe geçen inançlardır.
2. Değerler, bireylerin amaçları ve bu amaçlara ulaşmada etkili olan davranış biçimleriyle ilişkilidir.
3. Değerler, eylem ve durumların üzerindedir. Örneğin itaatkârlık değeri işte ya da okulda, aileyle, arkadaşlarla ya da tanımadığımız kişilerle olan ilişkilerimizin tümünde geçerlidir.
4. Değerler, davranışların, insanların ve olayların seçilmesini yönlendiren standartlardır.
5. Değerler, öneme göre kendi aralarında sıralanırlar.
6. Değer, insanı değerli kılan, sahip olduğu üstün nitelikler ve donanımlarıdır."

Değer tanımlarına bakılarak değerlerle ilgili; insan davranışının temelini oluşturan, toplumun çoğunluğu tarafından kabul gören, kişisel ve toplumsal birlikteliği sağlayan ölçütler olduğu söylenebilir.

Değerler bir yönüyle yaşamımızın amacıdır; aslında hem kendi yaşamımızın hem de başkalarının yaşamı için de amacı olmasını istediklerimizdir. Bunlar bazen bireyler için belirleyici olur, bazen de toplumdaki bireylerin büyük bir kısmı belli bir değer profiliyle bilinir. Örneğin, bir kimse yaşantısını sakin bir şekilde ilimle ya da sanatla geçirmeyi amaç edinir; başka biri diğer insanların kendi benimsediği yolda olmasını önemli görür; kimi de bütün huzurun iktisadî kudretle mümkün olacabileceğine inanır (Güngör, 1998: 84). Belirli bir değer bir kişi için çok önemli, ancak bir başkası için önemsiz olabilir. Bu bakımdan değerin birey ve toplum için anlamının ve özelliklerinin değiştiğini söylemek mümkündür.

2.1.2. Değerlerin Özellikleri

İnsanlar yaşam deneyimlerine dayanarak değerler geliştirir ve bu değerler daha sonraki davranışları etkiler. Örneğin eğlenceye değer veren insanlar, tadı güzel olduğu için bir fincan kahve isterlerken, başarıya değer veren insanlar üretkenliği artırmak için kahveyi hafif bir uyarıcı olarak kullanmak isteyebilirler; başkalarıyla sıcak ilişkilere değer veren

insanlar sosyal bir ritüelin bir yönü olarak bir fincan kahveyi paylaşmak isteyebilirler (Kahle, Poulos & Sukhdial, 1988: 35). Bu anlamda değerlerin bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor boyutunun olduğunu söylemek mümkündür. Değerlerin bilişsel yönü, değerlerin farkına varılması, kavranması ve onu nerede kullanabileceğini oluşturur. Değerlerin duyuşsal boyutunda ise iyi kötü, olumlu olumsuz gibi yargılar ve duygusal tepkiler vardır. Psikomotor boyutta ise bilişsel ve duyuşsal açıdan ortaya çıkan öğrenmelerin davranışlara yön vermesi söz konusudur (Akbaş, 2004).

Değerlerin özelliklerini şu şekilde belirtmek mümkündür (Allport, 1961; Feather, 1995; Kluckhohn, 1951; Morris, 1956; Rokeach 1973; akt: Schwartz, 2012:3-4.):

1) Değerler duygular ile ilişkilidir. Örneğin, bağımsızlık değerini önemli bulan gören insanlar bağımsızlıkları tehdit altında olduğunda, kendilerini çaresiz hissederlerse eğer umutsuzluğa kapılırlar.
2) Değerler, eylemsel hedeflere işaret eder. Sosyal düzeni, adaleti ve yardımseverliğin önemli değerler olduğunu gören bireyler, bu hedefleri gerçekleştirmeye yönelik davranışlarda bulunurlar.
3) Değerler, belirli durum ve davranışların üstünde yer tutar: dürüstlük değeri işyeri, okul, siyaset, arkadaşlar veya yabancılarla ilişki ayırt etmeksizin geçerli bir değerdir.
4) Değerler standart veya kriter olarak hizmet ederler. Değerler eylemlerin, politikaların, kişilerin ve olayların seçimine veya değerlendirilmesine kılavuzluk yapar. Bireyler, neyin iyi ya da kötü, haklı veya haksız, yapmaya veya kaçınmaya değer olduğuna, inandıkları değerlerin olası sonuçlarına dayanarak karar verirler.
5) Birden çok değer, insanların eylemlerini yönlendirir. Herhangi bir tutum veya davranış, birden fazla değerin etkisi altında olabilir.

Bir insanın dünya görüşü değerleri ile yakından ilgili olduğundan (Chughtai, 2020: 29) insan, kendi benliğini ve kendi doğasını değerlerle ortaya koyar (Önal, 2006). Değerler belki fıtri yani her insanın az ya da çok üzerinde ittifak edebileceği şekilde karşımıza çıkmaktadır (Akdoğan, 2009).

Ülken her değerin birbirine benzemeyen üç alanı olduğunu belirtir. Birinci alan, tek başına obje alanı yani ihtiyaçla birlikte "bulunmayan," ondan yoksun olduğumuz belirlenmemiş olan. İkinci alan bulunmayan objenin zamanla gerçekleştiren bilinç, arzular,

değerin içeriğini oluşturur. Üçüncü alan ise ben ya da objeye yönelik sübjektif güç alanıdır (Ülken, 2016:215).

Değerlerle ilgili belirtilmiş özelliklere dayanarak değerlerin bireysel veya sosyal konularla ilgili davranışa yönelik bir inanç olduğu, sosyal etkileşim araçları olduğu ve bu anlamda toplumu birleştirdiği, nesilden nesile aktarıldığı ve zamanla değişebileceği söylenebilir.

2.1.3. Değerlerin İşlevleri

İnsan, tek tek kişilerin gerçekleştirebildikleri ve yaşayabildikleriyle varlığa yeni boyutlar kazandırmaktadır. Bunların en önemlilerinden biri değerdir (Kuçuradi, 2016:5-46). Yaşantımıza kılavuzluk eden değerlerin somut bir yapıları yoktur. Bu nedenle değerler davranışlarla ortaya çıkarlar. Adil ve dost insanların davranışlarında adalet ve dostluk değerlerini somut bir biçimde görebilmek mümkündür (Aydın & Gürler, 2012:3). Değerler kişinin gelecek yaşantısında kişiliğini, hayata bakışını ve davranışlarını belirleyecek etkenler olması bakımından, bireyin değerleri fark etnesi, yeni değerleri özümsemesi tüm bu değerleri davranışlarına yansıtması beklenir (Yaman, 2012). Bu şekilde bireyler değerlerini davranışlarıyla ifade etmiş olurlar.

Değerlerin davranış ve kararlara yansıması, kararlardaki değerlerin tekrarı, bir erdemin varlığını gösterir ve onu güçlendirir. Erdem, kararlara tutarlılık sağlayarak karakteri şekillendirir. Buna karşılık bu aşamaların her biri değerlerimizi etkilediği gibi diğer insanların değerleri üzerinde de bir iz bırakır. Böylece, değerlerin toplumsal yönü ortaya çıkmış olur (Argandona, 2003: 16). Değerlerin toplumda genel olarak soyut düzeyde olduğu görülür. Doğruluk, başarı, dayanışma gibi farklı biçimlerde bulunurlar. İnsanları toplumla bütünleştiren değerler, toplumda kabul gören kuralları içlerinde barındırırlar. İnsanlar arası ilişkiler bu kurallar aracılığıyla sağlanır (Tezcan, 2012).

Değerler aynı zamanda toplumsal ilişkilerdeki değişime paralel bir yol izler. Bu açılardan değerler toplumsal hedeflerin bireysel temsilleridir. Toplumsal hedefler değiştikçe, bireylerin değerleri bu değişime öncülük eder ve toplumun hedeflerini yansıtır (Kahle, Poulos & Sukhdial, 1988: 35). Değerlerin toplumsal işlevlerini şu şekilde özetlemek mümkündür (Fichter, 2012: 176):

1. Değerler, insanların sosyal değerinin belirlenmesinin aracı olarak kullanılır. Kişilerin, çevresindekiler tarafından nerede konumlandığını bilmesine olanak sağlar.
2. Değerler toplumsal bakımdan istenilen davranışların şemasını çizer. Bireyler de böylelikle davranışlarını 'en iyi' nasıl gösterebileceğini anlar.
3. Değerler, bireylerin toplumsal rollerini belirlemesinde rehberlik eder. Böylelikle bireyler farklı rollerin gerekliliklerinin ve beklentilerinin bazı değerler doğrultusunda ilerlediğinin farkına varırlar.
4. Değerler sosyal kontrol ve baskı araçlarıdır. Bireyleri geleneklere uygun davranmaya yönlendirir, "doğru" davranışları yapmaları konusunda cesaretlendirir.
5. Değerler, toplumda dayanışma aracıdırlar. Ortak değerler, toplumsal dayanışmanın belirleyicisi olan etken faktörlerdendir.

Değerler, toplumsal bütünleşmeyi sağlaması bakımından kişilerin toplumla uyum içinde yaşamasını olanaklı kılar. Bu anlamda ortak değerleri paylaşan bireylerin topluma faydalı davranışlarda bir araya geldiği söylenebilir (Yazar & Lala, 2020: 37). Elmas'a (2017:239) göre değerlerin toplumsal boyuttaki işlevleri şu şekilde özetlenebilir:

1. Sosyal hayatı düzenleyerek toplumsal bütünleşmeyi ve kaynaşmayı sağlar.

2. Bireylerin topluma göre değerlendirmede ölçüt sağlar.

3. Bireylerin toplumdaki uyumuna olanak sağlar.
4. Toplumsal denetimi sağlar ve buna bağlı olarak hak ve sorumlulukları belirlemede etkili olurlar.
5. Kültürün taşıyıcılığını üstlenirler.
6. Toplumdaki üyeler arasında birlik ve dayanışma oluşturur.
7. İnsanlar arası ilişkilerde ortak tutumları belirler.

2.1.4. Değerlerin Sınıflandırılması

Değerler teorisinde, ortak hedefleri ve idealleri temsil eden modeller sınıflandırılmıştır. Bu modeller, evrensel boyutta insanlık için geçerli olan kavramlardır. Değerler arasındaki ilişkilerin ortaya konması, değerler ile ilgili hipotezlerin oluşturulmasına ve değerlerin benzerliğini ortaya çıkarmasına yardımcı olur (Teed, Rakic, Mark & Krawcyzk, 2020:1). Alanyazında değerlerle ilgili birçok sınıflandırmanın yapıldığı

görülmektedir. Her araştırmacı, kendinden önce yapılan değer sınıflamasına eklemeler yaparak değerlere ilişkin yeni bir bakış açısı getirmiştir. Bu bağlamda alanyazında kabul gören değer sınıflamalarına aşağıda ayrıntılı bir şekilde yer verilmiştir.

2.1.4.1. Milton Rokeach'ın Değer Sınıflaması

Rokeach'a göre değerler, davranışa rehberlik edebilir, bizi belirli bir sosyal konuda belirli bir pozisyon almaya yönlendirebilir. Değerler, başkalarının hangi inançlarının, tutumlarının ve eylemlerinin tartışmaya değer olduğunu gösterir. Dahası, değerler bize kişisel ve sosyal bakımdan inançlar, tutumlar ve eylemler konusunda nasıl davranacağımızı gösteren standartlardır. Örneğin, bir arkadaşa yapılan kaba bir açıklama, iletişimin dürüst olması gerekçesiyle rasyonelleştirilebilir; saldırgan bir ülkenin, ulusal güvenliği veya özgürlüğün korunması temelinde kendini savunması, saldırganlığını haklı gösterebilir (Rokeach, 1969: 24). Burada değerler "arzu edilen araç" olarak algılanmakta, "standartlar" veya "eylem kriterleri" olarak kullanılmaktadır (Rokeach, 1973; akt: Rokeach & Regan, 1980:577).

Değerlerin ve değer çelişkilerinin günlük yaşamdaki rolünün tartışılmasında, tüm değerlerin Kohlberg'in ahlaki aşama dizilerinde gelişen ahlaki değerler olduğu varsayılmaktadır. Böyle bir görüşün eksik olduğunu düşünen Rokeach, rekabet değerleri olarak adlandırılabilecek başka bir önemli değer sınıfının varlığının görmezden gelindiğini belirtmiştir. Örneğin, bir kişi mantıklı veya yaratıcı olmaya yüksek bir değer verebilir, ancak bu tür değerlerin ihlal edilmesinde ahlaka aykırı bir şey olmadığını bilir. Bu açıdan ahlaki davranışa rehberlik eden bir standartlar sınıfı ve yetkinliği yönlendiren ikinci bir standart sınıf olduğunu düşünen Rokeach, belirlemiş olduğu on sekiz değeri iki kategoride sınıflamıştır (Rokeach & Regan, 1980: 578). Bu kategorilerdeki değerler amaç (terminal) ve araç (instrumental) değerlerdir. Amaç değerlere baktığımızda yaşamın temel amaçlarıyla, araç değerlerinse bu amaçlara ulaşmak için kullanılabilecek davranış şekilleriyle ilgili olduğu görülmektedir. Amaç değerler ben merkezli veya toplum merkezli olabilir. Araç değerlerinse moral içerikli veya yeterliliğe ilişkin olduğu söylenebilir (Bilgin, 1995).

2.1.4.2. Shalom Schwartz'ın Değer Sınıflaması

Schwartz, değerleri birbirinden farklı kılan şeyin belirttikleri hedef veya motivasyon türü olduğunu ifade eder. Değer teorisinin içeriğindeki motivasyon bakımından on değerin tanımlandığı görülmektedir. Bu değerlerin evrensel olması

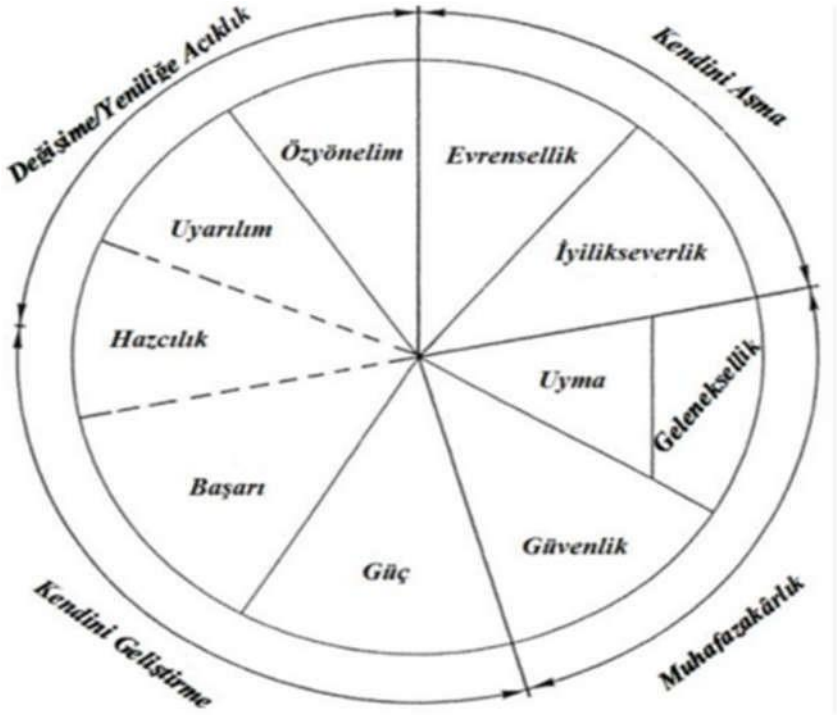
muhtemeldir, çünkü başa çıkmaya yardımcı oldukları insan varoluşunun üç evrensel gereksiniminden birine veya daha fazlasına dayanırlar. Bu gereksinimler: biyolojik gereksinimler, sosyal etkileşimde bulunma gereksinimleri ve toplumların hayatta kalma gereksinimleridir. Bireyler, insan varoluşunun bu gereklilikleriyle kendi başlarına başarılı bir şekilde baş edemezler. Aksine, insanlar onlarla baş edebilmek, başkalarıyla iletişim içinde olmak ve iş birliği yapmak için hedefler koyarlar. Değerler, bu hedefleri zihinde anlamlandırmak ve bunları sosyal etkileşimde ifade etmek için kullanılan kavramlardır (Schwartz, 2012:4).

Schwartz, tanımladığı on değerin her birini ifade ettiği hedefi ve evrensel gereksinimlerdeki temelini dikkate alarak sınıflamıştır. Her bir değeri anlaşılabilir kılmak için değer kümeleri listelemiştir. Bu değerleri şu şekilde açıklamıştır (Schwartz, 2012:5-7):

1. **Öz-Yönelim (Self-Direction):** Öz-yönelim, özerklik ve bağımsızlığın etkileşimsel gereksinimleri için insanların ihtiyaçlarından kaynaklanır: yaratıcılık, özgürlük, kendi hedeflerini seçme, merak duyma, bağımsız olma, keşfetme.
2. **Uyarılım (Stimulation):** İnsanların heyecan ve yenilik arayışından kaynaklanır: heyecan, yenilik, hayata meydan okuma, cesur olma, heyecan verici bir yaşam.
3. **Hazcılık (Hedonism):** Hazcılık değerleri organizmanın ihtiyaçlarından ve onları tatmin etmekten duyulan hazdan kaynaklanır: hayatın tadını çıkarmak, kendisi için zevk veya duygusal haz.
4. **Başarı (Achievement):** Başarı değerleri, geçerli kültürel standartlar açısından yeterliliğin gösterilmesini vurgulayarak sosyal onay almayı vurgulamaktadır: hırslı, başarılı, yetenekli, etkili, zeki.
5. **Güç (Power):** Güç değerleri sosyal konum, prestij, insanların ve kaynakların üstünde kontrol ya da hakimiyet kurmayla ilgilidir: otorite, servet, sosyal güç, kamu imajını koruma.
6. **Güvenlik (Security):** Toplumdaki ilişkileri, bireyin güvenliğini ve istikrarını belirtmek için kullanılan değerlerdir. Bazı güvenlik değerleri ilk önce bireysel (temizlik gibi), diğerleri ise grup (ulusal güvenlik gibi) çıkarları için kullanılır: sosyal düzen, aile güvenliği, ulusal güvenlik, temizlik, sağlık, iyiliğe karşılık verme.

7. **Uyma (Conformity):** Başkalarına zarar verme olasılığı olan, toplumsal istekleri ya da kuralları yok sayacak eylem ve dürtülerin kısıtlanmasına ilişkin değerlerdir: nezaket, öz-disiplin, itaatkâr olma, ebeveynlere ve yaşlılara saygı gösterme.
8. **Geleneksellik (Tradition):** Kişinin kültürünün veya dininin sağladığı gelenek ve fikirlere saygı, bağlılık ve kabul değerleridir: geleneğe saygı, alçakgönüllülük, dindar olma, hayatın getirdiklerini kabullenme, manevi yaşam sürme.
9. **İyilikseverlik (Benevolence):** Sık sık kişisel temas halinde bulunulan kişilerin refahını koruma ve arttırmaya yönelik değerlerdir: yardımseverlik, dürüst olma, affedicilik, sorumluluk bilinci, sadık olma, arkadaş olma.
10. **Evrensellik (Universalism):** Tüm insanların refahı ve doğa için anlayış, takdir, hoşgörü ve koruma değerleridir: açık fikirlilik, sosyal adalet, eşitlik, barış içinde bir dünyanın olması, doğayla birliktelik, bilgelik, çevrenin korunması, içsel uyumun olması.

Schwartz, değerleri çatışma ve uyumluk esasına göre iki boyutta organize ederek, rakip değerler arasındaki karşıtlıkları özetlemiştir. Değerler arsındaki ilişkileri şu şekilde göstermiştir (Schwartz, 2012: 9):



Şekil 1.Motivasyonel on değer türü arasındaki ilişkilerin teorik modeli (Schwartz, 2012: 9).

Belirli değerlere yapılan vurgu, karşıt değerlere düşük önem verilmesiyle ilişkilidir (Hueso, Jaén, Liñán & Basuki, 2020: 15). Tüm değer türleri arasındaki çatışmalar ve uyumlar, değerlerin bütünleşik bir yapısını oluşturur. Bu yapıyı iki dikey boyutla şu şekilde açıklayabiliriz (Schwartz, Sagiv & Boehnke, 2000:317):

Kendini geliştirme ve kendini aşma: Bu boyutta, güç ve başarı değerleri, evrensellik ve iyilikseverlik değerlerine karşıdır.

Muhafazakârlığa karşı değişime açıklık: Bu boyutta, öz- yönelim, uyarılım ve hazcılık değerleri; güvenlik, uyma ve geleneksellik değerlerine karşıdır.

'Değişime Açıklık' boyutunda düşünce, eylem ve duyguların bağımsızlığını vurgulayan ve değişime hazır olma değerleri (öz-yönelim, uyarılım, hazcılık); 'Muhafazakarlık' boyutunda ise düzen, kendini kısıtlama, geçmişin korunması ve değişime karşı direnci gösteren değerler (güvenlik, uyma, geleneksellik) yer almıştır. İkinci boyuttaki, 'Kendini Geliştirme' ve 'Kendini Aşma' değerleri birbirleriyle zıttır. 'Kendini Aşma' boyutunda, başkalarının refahını vurgulayan değerler (evrensellik, iyilikseverlik); 'Kendini Geliştirme' boyutunda kendi çıkarlarının peşinde koşma, başarı ve egemenliği vurgulayan değerlerin (güç, başarı) olduğu görülmektedir. Hazcılık hem değişime açıklığın hem de kendini geliştirmenin öğelerini paylaşır (Schwartz, 2012:8). Öte yandan, evrensellik ve iyilikseverliği içeren 'Kendini Aşma' değerleri, bireylerin çıkarlarına odaklanılmasını ve her insan için sosyal statüyü göz ardı etmeden sosyal adaleti ve eşitliği vurgulamaktadır (Ouyang, Rast III, Hackett & Hohman, 2020:140).

Rekabetçi değer türleri merkezden zıt yönlerde ortaya çıkar; uyumlu tipler dairenin etrafında bulunur. Geleneksellik ve uyma değerlerinin tek bölümde yer alması, aynı motivasyonel hedefleri paylaştıkları anlamına gelir (Ros, Schwartz & Surkiss, 1999:52). Değerlerin dairesel düzenlenmesi motivasyonel bir sürekliliği temsil eder. Çemberin her iki yönünde iki değer ne kadar yakın olursa, altta yatan motivasyonlar o kadar benzerdir; ne kadar uzak olursa, motivasyonları o kadar uzlaşmaz, çatışma halinde olur (Schwartz, 2012:8). Uyumluluk için, geleneksellik ile uyma değerleri arasındaki ilişki örnek olabilir. Birbirlerini tamamladıkları düşünülebilen bu iki değerden geleneksellik değerinin toplumdaki kural ve geleneklerle uyumlu olması beklenir. Böylelikle bu değerlerin birbirleriyle uyumu olduğu söylenebilir (Gümüş, 2009: 21).

2.1.4.3. Geert Hofstede'nin Değer Sınıflaması

Hofstede' e göre, dünya vatandaşı olarak işlev görmek için milliyet farklılıklarıyla ortaya çıkan değer farklılıklarını anlayabilmeliyiz. Her şeyden önce, kendi ulusal değer sistemimizin, etkileşimde bulunduğumuz diğer çeşitli ülkelerle karşılaştırıldığında konumunun farkında olunması gerektiğini düşünen Hofstede, bu anlamda dört kültürel boyuttan bahsetmiştir (Hofstede, 1994:5-6):

İlk boyut *Güç Mesafesi* olarak adlandırılmıştır. Bir kültürün karakteristiği olan güç mesafesi, bir toplumda daha az güçlü olan kişinin iktidardaki eşitsizliği ne ölçüde kabul edeceğini ve onu normal olarak gördüğü şeyi tanımlar. Herhangi bir kültürde eşitsizlik vardır, ancak tolere edilen derecesi bir kültür ile diğeri arasında değişir. Bütün toplumlar eşit değildir, ancak bazıları diğerlerinden daha az eşittir (Hofstede, 1980; akt: Hofstede, 1984:390).

İkinci boyut, *Belirsizlikten Kaçınma* olarak adlandırılmıştır. Bir kültür içindeki insanların yapılandırılmamış, belirsiz veya tahmin edilemez olarak gördükleri durumlarla ne ölçüde gerginleştiklerini ve katı durumları benimseyerek bu tür durumlardan kaçınmaya çalıştıklarını tanımlar. Belirsizlikten güçlü bir şekilde kaçınan kültürler aktif, saldırgan, duygusal, güvenlik arayan ve hoşgörüsüzdür. Belirsizlikten kaçınmanın zayıf olduğu kültürler düşünceli, kişisel riski kabul eder ve nispeten daha hoşgörülüdür (Hofstede,1984:390).

Üçüncü boyut *Bireycilik* olarak adlandırılmıştır. Bir ülkede yaşayan insanların grup şeklinde değil de bireysel şekilde hareket etmeyi tercih ettikleri derecedir. Bireyciliğin zıttı kolektivizm olarak adlandırılabilir, bu nedenle kolektivizm düşük bireyciliktir. Bireyci toplumlarda, bir çocuk kendisini "biz" in bir parçası olarak değil "Ben" olduğu düşüncesini erkenden öğrenmiştir. Zamanı geldiğinde ayaklarının üzerinde durması ve ait olduğu grup tarafından korunmamaları beklendiğinden güçlü bir sadakate ihtiyaç duymadan büyür (Hofstede, 1994:6).

Dördüncü boyut, *Erillik ve Dişiliktir*. Girişkenlik, performans, başarı ve rekabet gibi değerler hemen hemen tüm toplumlarda erkeklerin rolü ile ilişkiliyken; sıcak kişisel ilişkiler kurmak, dayanışma, zayıfları önemseme ve dayanışma kadınların rolü ile daha ilişkilidir. Kadın rolleri tüm ülkelerdeki erkek rollerinden farklıdır; ancak bazı toplumlarda farklılıklar diğerlerinden daha büyüktür. Farklılıklar büyükse, baskın değerler "erkeksi" dir

ve bu topluma "zor bir toplum" denebilir (Hofstede, 1994:6) Eril kültürler, iki cinsiyetin biyolojik varlığını erkekler ve kadınlar için çok farklı sosyal rolleri tanımlamak için kullanır. Erkeklerin iddialı, hırslı ve rekabetçi olmalarını, maddi başarı için çaba göstermelerini büyük, güçlü ve hızlı olan her şeye saygı duymalarını beklerler. Kadınların maddi olmayan yaşam kalitesine, çocuklara ve zayıflara hizmet etmelerini ve bakımlarını beklerler. Kadınsı kültürler ise erkeklerin ve kadınların iddialı veya rekabetçi olması gerekmeyen, cinsiyetler için nispeten örtüşen toplumsal rolleri tanımlar. Hem erkeksi hem de kadınsı kültürlerde, siyasi ve iş örgütleri içindeki baskın değerler erkeklerinkidir (Hofstede,1984:390).

Hofstede'nin çalışmalarından önce, kültürlerarası araştırmacılar kültürü genellikle tek bir değişken olarak ele almışlardır. İki ulustan veya etnik gruptan iki nüfus arasında istatistiksel bir fark bulunursa ve başka bir şekilde açıklanamazsa, bu fark genellikle "kültürün bir yansıması" olarak açıklanırdı. Birçok araştırmacı, sezgisel olarak kültürün tek bir paket gibi ele alınamayacak kadar karmaşık bir olgu olduğunu fark ermiştir, ancak kültürün "ambalajından çıkarılması" pek çok kişi için göz korkutucu bir görev olarak görünmüştür. Bu bakımdan Hofstede'nin çalışmaları, kültürün içinde bulunduğu toplumdan bağımsız boyutlarla açıklanamayacağını göstermiştir (Minkov & Hofstede, 2011: 11).

2.1.4.4. Eduard Spranger'in Değer Sınıflaması

Psikolojideki değer testi ilk kez Spranger tarafından yapılmıştır. Spranger'e göre herkes altı değer grubundan birine girebilemektedir (Güngör, 1998: 84). Aşağıda Spranger'in belirtmiş olduğu değerler verilmiştir (Özgüven, 2004:368-369):

- ***Kuramsal:*** Gerçeğin, bilginin ve eleştirel düşüncenin önemi vardır.
- ***Ekonomik:*** Yarar sağlayan etkinlikler ön plandadır.
- ***Estetik:*** Biçimin ve uyumun çok iyi olması ön plandadır.
- ***Toplumsal:*** Yardımsever olma, sadece kendini düşünmeme ve başka insanların da sevilmesi öne çıkar.
- ***Politik:*** Bireysel bakımdan etkililik, güçlü ve kuvvetli olmak ön plandadır.
- ***Dinsel:*** Evrene bütünsel bakış açısıyla bakar ve kendinin de bütünün bir parçası olarak görür.

2.1.4.5. Lynn R. Kahle'nin Değer Sınıflaması

Kahle, farklı eğitim düzeylerindeki insanların farklı değerlere sahip olduğunu belirtmiştir. Bu nedenle, değerlerin insanları ya ek eğitim almaya yönlendireceğine ya da eğitim sürecinin sahip olunan değerlerde bir değişikliğe neden olacağını ileri sürmüştür. Kahle'nin, değerlere yönelik yaptığı araştırmanın sonuçları, bireylerin tutum ve davranışların anlaşılmasına ve yorumlanmasına yardımcı olmuştur. Hiçbir zaman olası tüm insani değerleri kapsayacak tam bir liste geliştirilemeyeceğini ancak gerçekten ortak olan önemli değerlerin çoğunu açıklayan bir listeye ihtiyaç olduğunu düşünen Kahle, değerleri dokuz boyutta ele alarak şu şekilde açıklamıştır (Beatty, Kahle, Homer & Misra, 1985:192-194):

1. *Aidiyet duygusu (Sense of belonging):* Yüksek aidiyet duygusuna sahip olan insanlar, özellikle çevresindeki diğer bireyler ve gruplar tarafından önemsenen biri olmak isterler.
2. *Öz saygı (self respect):* Kendine yönelik saygısı olan bireyler içsel motivasyona sahiptir.
3. *Güvende olma (security):* Güvenliği önemseyen bireyler, yüksek enerjili faaliyetlerdense pasif faaliyetlerde bulunmayı daha çok severler.
4. *Yaşamdan zevk alınması* (*Fun and enjoyment in life):* Hayatta eğlenceli ve zevkli bir yaşam sürülmesi değerini ifade eder.
5. *Başkalarıyla sıcak ilişkilerin kurulması (warm relationships with others):* Bu değer, kişinin grup etkinliklerini tercih etmesini ve boş zamanlarında yaptığı aktivitelerde arkadaşlarından daha çok etkilenmesini açıklamaktadır.
6. *Başkalarından saygı görme* (*being well-respected):* Bu değeri onaylayanlar başkalarından hak ettikleri saygıyı görmek isterler.
7. *Başarma duygusu (sense of accomplishment):* Bu değeri benimseyenler, işlerinde başarılı olmayı isterler.
8. *Kişisel gelişim (self fulfillment):* Bireyin iç uyumunu ve kendini gerçekleştirme isteğini ifade etmektedir.
9. Heyecan *(excitement):* Bireylerin heyecan verici etkinlikleri tercih etmesine karşılık gelmektedir.

2.1.4.6. Clare W. Graves'in Değer Sınıflaması

Graves 'in, değer sorunlarına kaynaklık eden, üç bölümden oluşan ve farklı bir önermeye dayanan bir bakış açısı vardır: hümanist, sistematik ya da Graves'in belirttiği şekliyle 'Varoluş Düzeyi' bakış açısıdır (Graves, 1970:132).

Graves'e göre kişinin dışında sosyal ve çevresel alanlarında farklı varoluşsal sorunlar bulunur. Bu sorunlar, insan varoluşu için en kötü olan sorunlardan, günümüzde var olan, insan varoluşu için en iyi koşullarda yaşayan bireylerin karşılaştıkları varoluşsal sorunlara kadar değişmektedir. İnsan varoluşunun ve insan değerlerinin bir yönü anlaşılmadığı takdirde değer problemleri karışıklığa yol açar. Yetişkin insanın değerlerini içeren psikoloji, insanın varoluş durumlarından gelişir. Bu durumlar, insan varlığında önemli olan ve hiyerarşik olarak düzenlenmiş varoluşsal sorunları çözdüğü takdirde ortaya çıkar. Bu nedenle, mevcut varoluş durumuna uygun tematik bir değer sistemi de dahil olmak üzere genel bir yaşam tarzı, varoluş için bir tema geliştirir. Graves, hiyerarşik bir sistem yapısıyla ele aldığı varoluş düzeylerini şu şekilde belirmiştir (Graves,1970: 135-150):

1. Tepkisel Varoluş: İnsanın sadece zorunlu ihtiyaçları tarafından motive edildiği, varoluş durumu ile uyumlu bir değer sistemidir. Farklı bir varlık ve benlik bilinci yoktur, bu düzeydeki değerleri tamamen tepkisel niteliktedir. İnsanın gerginliğin varlığı veya yokluğu tepkisine dayanır. Acı veya gerginliği azaltma eylemi iyi olan şeydir.

2. Geleneksel Varoluş: İnsanın bu seviyede varoluş teması; kişinin büyüklerinin değerlerine göre yaşamasıdır ve değerleri bu varoluşsal tema ile uyumludur. Bu düzeyde güvenlik ihtiyacı bir değer olarak görülmektedir.

3. Benmerkezci Varoluş: İnsanın ayrı ve farklı bir varlık olduğunun farkına vardığı ve bireyselliğin ön planda olduğu bir düzeydir. İnsan çevreyi ihtiyaçlarına göre ayarlamaya başladığından bu düzeye ait değerleri geliştirir.

4. Özverili Varoluş: Bu temanın ilişkili olduğu değer sistemi, özverili olmaya ve fedakarlığa yol açmaktadır. Bu düzeydeki insan dünyevi varlığından ziyade ölümden sonraki yaşam için dünyevi arzularını feda eder ve mutlak ahlaki yasalara değer verir.

5. Materyalist Varoluş: Bu düzeyde insan yaşamının, fiziksel evreni kontrol etmemesiyle sınırlı olduğunu algılar. Böylece dünyasını nesnel olarak araştıran akılcı insan

ortaya çıkar. İnsan, maddi isteklerini sağlamak için fiziksel evren üzerinde kontrolün sağlanmasını ister. Rasyonellik, bilimsellik, rekabet, verimlilik ve girişimcilik bu düzeydeki değerlerdir.

6. Toplumsal Varoluş: Bu düzeyde, insanın duyguları önemlidir. Birlikte olmak, ilerlemekten; iş birliği rekabetten daha değerlidir. İletişim, saygınlık, hoşgörü ve kişilik önemli değerlerdir.

7. Bilimsel ve Deneyimsel Varoluş: Yedinci seviyedeki insanın değeri varoluştur ve varoluşun doğasının yarattığı sorunlara odaklanır. Bu seviyede insan arzuları yerine getirmektense sorunları çözmeyi tercih eder. Yapmak istediği şeyden ziyade yapılması gerekenlere değer verir. Kendisine ve tüm evrene iyi gelecek olana, demokrasiye değer verir. Bu düzeydeki insan, yaşanacak olan daha yeni ve derin şeylere değer verir.

2.1.4.7. Bülent Dilmaç, Osman Tolga Arıcak ve Sevim Cesur'un Değer Sınıflaması

Dilmaç, Arıcak ve Cesur (2014) yaptıkları çalışmalar neticesinde değerleri dokuz grupta sınıflandırmıştır. Bu değerler şu şekildedir (Dilmaç, Arıcak & Cesur, 2014:1666):

1. Toplumsal Değerler: Yardımsever olma, alçakgönüllü olma, nezaket, saygılı ve hoşgörülü olma
2. Kariyer Değerleri: Kalite, kariyer, prestij, eğitim
3. Entelektüel Değerler: Bilgi, başarı, kişisel gelişim
4. Maneviyat: İbadet, din /iman, inanç/ideoloji, iç huzur
5. Materyalist Değerler: Para, mal/mülk, statü
6. İnsan Onuru: Namus, şeref/onur, adalet
7. Romantik Değerler: Aşk, hoşlanma/zevk, eş/sevgili
8. Özgürlük: Bağımsızlık, kültür, emek
9. Fütüvvet: Cömertlik, cesaret

Değerlerin, temel motivasyon amaçları ile ilgili durumlarda davranışı öngördüğü söylenebilir. Kapsamlı araştırmalar, işyerindeki değer ve davranış ilişkilerin önemini belirtmiştir. Değerlerin örgütsel ortamlardaki davranışla nasıl ilişkili olduğunu anlamak için bireysel değerler, çalışma ortamlarında vurgulanan değerler ve aralarındaki uyum anlaşılmalıdır (Arieli, Sagiv & Roccas, 2020:241). Bu bakımdan, meslek kavramına değinmek gerekmektedir.

2.1.5. Meslek Kavramı

Yaşamın bir gerekliliği olan mesleğin; kültür, ekonomi ve teknoloji gibi toplumsal gelişmelerin gerektirdiği iş bölümünün sonucunda ortaya çıktığı söylenebilir (Korkmaz & Serin, 2018:116). Sosyo- kültürel bir olgu olan meslek, belirli çalışma alanlarında yoğunlaşarak şekillenmiş toplumsal ilişkilerin bütünüdür (Gündüz, 2005: 139). Toplumsal ve bireysel yaşamda gerekli olan bir iş bölümü, insanın ve toplumun temel ihtiyaçlarını giderme uğraşısı olarak da tanımlanan meslek aynı zamanda (Alkan, 2000:248) mesleki ilgi alanlarını, bireylerin yaygın olan faaliyetlere yönelik tercihlerini ve çalışmalarında gerekli olan becerilerini yansıtır (Arieli, Sagiv & Roccas, 2020:237).

Yapılan işin meslek olarak görülebilmesi için, etik değerlere ve ilkelere sahip olması gerekir. Bir mesleği yapan kişide olması beklenen üç önemli unsur vardır: işle ilgili bilgisinin olması, becerisinin olması, doğru iş alışkanlıklarının ve tutumlarının olması. Bu durum şu şekilde açıklanabilir: bir mesleğin hem bilgi ve becerilere sahip olması hem de mesleki değerlerinin ve etik ilkelerinin belirlenmiş olması gerekir. Bir çalışma alanının meslek sayılabilmesi için içermesi gereken öğeler şu şekilde özetlenebilir (Aydın, 2015:3-4):

1. "Bir meslek, toplumda olması gereken bir ihtiyacı karşılık gelir.
2. Meslek, insanların hem kendi istekleri için hem de diğer insanların faydası için yapılan bir iştir.
3. Meslek eğitim yoluyla edinilen kendine has bilgiyle becerileri içerir.
4. İnsanlarla benzer şekilde araştırma ve deneylerle geliştirilerek zaman içinde kendine has teknikleri içerir.
5. Meslekler, kazanç elde etmeyi sağlayan işlerdir.
6. Meslek olarak kabul edilen tüm çalışma alanlarının kendine has değer ve etik ilkeleri bulunur."

Mesleki ilişkiler, kendilerine özgüdür ve bu ilişkiler kendine özgü birtakım davranışlar geliştirirler (Gündüz, 2005:139). İnsanlarla ilişkiler bakımından öğretmenlik, diğer bazı mesleklerden farklı olarak toplumun büyük bir kesimiyle iletişim kurularak yapılan bir meslek (Çelikten, Şanal & Yeni, 2005:213) olması yönüyle öğretmenlik mesleğinin özellikleri aşağıda ele alınmıştır.

2.1.6. Öğretmenlik Mesleğinin Özellikleri

İnsanı eğitmek, zaten değerli olan bir varlığı aynı zamanda bilgi, beceri ve kabiliyet olarak değerli ve yetkin kılmaktır. Bu değerli ve yetkin kılma sadece eğitilen insanın iyi bir vatandaş veya iyi bir tüketici olmasına katkı sağlamaktan ibaret değildir. Bu aynı zamanda bulunduğu topluma katkı ve değer katan, özgür ve kendine has bir insan olarak yetişmesine eşlik etmektir (Polat, 2017). Bu anlamda eğitim, bireyin ve toplumun gelişimi açısından anlamlı ve önemlidir.

Eğitime anlam veren, eğitimi işlevsel hale getiren, etkili ve verimli yapan temel öğelerden biri öğretmendir (Alkan, 2000:257). Öğretmen, kuramsal bilgi temelinde bireyin davranışlarında istendik değişmelerin oluşmasına kılavuzluk eden kişidir (Şahin, 2014: 286). Öğretmenlik ise bireysel, sosyal, kültürel ve bilimsel boyutlara sahip profesyonel bir eğitim mesleğidir (Alkan, 2000:257).

Geçmişten günümüze bilgiyi aktarmanın ve kazanımları ölçmenin yanısıra yükümlükleri olan öğretmenlik mesleği (MEB, 2017:7), uzmanlık gerektiren bir meslek olması bakımından, öğretmenlik mesleğini yapacak kişilerin birtakım yeterlikleri edinmeleri beklenir (Korkmaz & Serin, 2018:125). Öğretmen yeterliklerinin, "öğretmenlik mesleğini etkili ve verimli bir biçimde yerine getirebilmek için sahip olmaları gereken bilgi, beceri ve tutumlar" şeklinde tanımlandığı görülmektedir. Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri; "mesleki bilgi", "mesleki beceri", "tutum ve değerler" olmak üzere birbiriyle ilişkili 3 yeterlik alanından ve bu yeterliklere yönelik 65 göstergeden oluşur (MEB, 2017: 11). Söz konusu yeterlik alanları incelendiğinde, öğretmenlerin mesleki bilgi, beceri, tutum ve değerler alanlarında yetkin kişiler olması beklenmektedir. Bu durum, insan gelişimine katkısı olan öğretmenlik mesleğinin bilimsel, toplumsal ve kültürel işlevleri olduğunu göstermektedir.

Öğretmenlik mesleğinin yeterlik ve nitelikleri ile ilgili özellikler aşağıdaki gibi tanımlanabilir (Kiriatzakou, 2018:104, Eurydice, 2004: 12-18):

- **Yüksek nitelikli bir meslektir:** Her öğretmenin öğrettiği her konuda geniş bir bilgi birikimi, pedagoji konusunda iyi bilgisi, öğrencileri yönlendirmek ve desteklemek için gerekli beceri ve yetenekleri vardır. Öğretmen, eğitimin sosyal ve kültürel boyutu hakkında bilgi sahibidir.

- **Ortaklığa dayalı bir meslektir.** Öğretmen çalışmalarını okullar, yerel çalışma ortamları, iş temelli eğitim sağlayıcıları ve diğer paydaşlarla ortaklaşa düzenler. Öğretmenler mesleklerinin yeni gereksinimlerini karşılayabilmek için başkalarıyla birlikte çalışmalı ve iş birliği yapmalıdır. Ayrıca teknoloji ve bilgiyi kullanmalıdır.
- **Yaşam boyu öğrenme mesleğidir:** Öğretmenlerin mesleki gelişimlerine kariyerleri boyunca devam etmeleri teşvik edilir. Hem öğretmenler hem de yöneticiler, yeni bilgi edinmenin ve çalışmalarına yenilikler getirmenin öneminin farkındadır.

Öğretmenlerin tartışma, planlama ve uygulamaya aktif olarak katılmaları mesleki gelişimin temel özelliğidir. Mesleki gelişim ortak bir öğrenme ortamından kaynaklanmaktadır ve bu yönüyle (Zhou & Tu, 2019: 447) öğretmenlerin kişisel ve mesleki özellikleri bütünlük arz etmelidir. Mesleki bilgi ve becerilerinin yanı sıra tutum ve davranışlarıyla öğrencilerine rol model olan öğretmenlerin içinde yaşadıkları toplumun değerlerini bilmesi ve bu değerleri öğrencilere kazandırmaları beklenmektedir (Yazar, 2018:165).

2.1.7. Öğretmenlik Mesleğinin Değerle İlişkisi

Programların uygulayıcısı olması bakımından öğretmenlerin eğitim sisteminde önemli bir unsur olduğu, bu nedenle eğitim niteliğinin ve kalitesinin öğretmen niteliğiyle doğru orantılı olduğu söylenebilir (Şişman, 2015: 219). Eğitim bir süreçtir ve bu süreçte hangi değerlerin kazandırılması gerektiğine yol gösteren eğitim etiği ilkeleridir (Aydın, 2015: 58-68). Öğretmenler için mesleki etik ilkelerin belirlenmesi, paylaşılan meslek etiğini teşvik etmesi bakımından önemlidir (Schwimmer & Maxwell, 2017: 141). Etik ilkeler doğrultusunda öğretmenin, mesleğinde inanç ve bağlılık duygusuna sahip, mesleğin gerektirdiği değerlere uygun davranan, mesleğin hukuki ve ahlaki yönlerini iyi tanıması beklenir (Alkan, 2000:258).

Belirli inançlar ve tutumlar öğretmenlerin etkili olabilmesi için kritik öneme sahiptir: tüm öğrencilere ve deneyimlerine saygı duyma, karşılaşılan sorunlara yeni çözümler arama, kendi uygulamalarını sorgulama ve değiştirme istekliliğini gösterme bu tutumlardandır (Chong & Cheah, 2009:3). Öğretmenin işine karşı sahip olduğu tutum, işine ne kadar hızlı ve isteyerek adapte olacağını etkilemesi bakımından (Unos, 2017: l89) öğretmenlerin kişisel ve mesleki değerlerinin belirtilmesi gerekir. MEB (2008),

öğretmenlerin kişisel ve mesleki değerlerini öğrencilere değer verilmesi, ulusal ve evrensel değerlerin benimsenmesi, öğretmenin kişisel ve mesleki gelişimini sağlaması, mesleki sorumluluklarını yerine getirmesi ve okul içinde iletişimini geliştirmesi yönünde sıralamıştır.

Brady (2011: 62,63) öğretmenlerin ihtiyaç duydukları 8 mesleki değerin olduğunu ifade etmiştir: 1) Benmerkezcilikten uzak durmalı 2) Duyarlı olmalı, 3) Hoşgörülü olmalı, 4) Tarafsız olmalı, 5) Sürekli öğrenmeli, 6) Öğrenciyi teşvik etmeli, 7) Öğrenmeyi desteklemeli, 8) Öğretmen- öğrenci ilişkisini sürdürmeli.

Freire (1998) ise mesleğine karşı duyarlı olan öğretmenin özelliklerini şu şekilde tasvir etmektedir (Brady, 2011: 58):

- Alçakgönüllülük- kendi sınırlarımızı bilmek ve otoriter bir sınıftan ziyade demokratik bir sınıf ortamı kurmak.
- Sevgi- hem öğrencileri hem de öğretmeyi sevmek.
- Cesaret- kendi korkularının üstesinden gelmek.
- Hoşgörü- farklılıklara saygı duymak.
- Kararlılık- en iyisi için seçimler yapmak.
- Sabır ve sabırsızlık arasındaki dengeyi korumak.
- Yaşam sevinci- hem öğretmeye hem de genel olarak hayata bağlılık.

Bir öğretmende bulunması gereken altı önemli değerin olduğunu belirten Chong & Cheah (2009:3) bu değerleri şu şekilde açıklamaktadır:

1. Her çocuğun kendi potansiyeline sahip olduğuna ve bazı alanlarda bazı zayıflıklar olmasına rağmen, tüm öğrencilerin iyi öğrenebileceğine inanır.
2. Sınıftaki tüm öğrencilere dikkat eder ve odaklanır.
3. Farklılıklara saygı gösterir. Bu, öğrencilerin farklı din, dil, ırk ve etnik kökenlerden geldikleri ve akademik yetenek açısından farklı oldukları gerçeğine dayanmaktadır.
4. Öğrencileri ile ilişkilerinde bağlıdır ve özverilidir.
5. İş birliği, takım ruhu ve paylaşım (okul-aile, toplum) değerine sahiptir.
6. Sürekli öğrenme ve yenilik için güçlü bir istek duyar.

Nitelikli Öğretmen Statüsü (QTS) tarafından öğretmenlerin mesleki değerleri ise şu şekilde belirtilmiştir (Arthur, Davison & Lewis, 2005:3):

- Öğretmenlerin tüm öğrencilerden yüksek beklentileri vardır; öğrencilerin sosyal, kültürel, dilsel, dini ve etnik kökenlerine saygı duyarlar ve onların eğitim başarılarını arttırmaya çalışırlar.
- Öğrencilere saygılı ve özenli bir şekilde davranırlar, gelişimleri ile ilgilenirler.
- Öğrencilerin öğrenmedeki rollerini, haklarını, sorumluluklarını ve ilgi alanlarını tanıyarak ebeveynler ile etkili bir şekilde iletişim kurarlar.
- Okulların kurumsal yaşamına katkıda bulunur ve sorumluluğu paylaşırlar.
- Meslektaşlarının öğretme ve öğrenmeye yaptığı katkıyı anlarlar.
- Kendi öğretimini ve meslektaşlarının etkili uygulamalarını değerlendirerek kendilerini geliştirebilirler. Motive olmuşlardır, mesleki gelişimleri için sorumluluk alabilirler.
- Öğretmenlerin sorumluluklarıyla ilgili yasal çerçevelerin farkındadırlar ve bu çerçevede çalışırlar.

2.1.8. Değerler Eğitimi

Dünyanın pek çok yerinde toplumsal yaşamda gözlenen ekonomik ve siyasal sorunların ve artan şiddet olaylarının insan yaşamını olumsuz etkilediği görülmektedir (Yazar, 2018: 167). Yaşanan olumsuzlukların giderilmesi, toplumsal bütünlük ve dayanışmanın sürdürülmesi, toplumda yer alan değerlerin gelecek nesillere iletilmesiyle sağlanabilir (Ulusoy& Arslan, 2016: 10). Okul, parçası olduğu toplum için gerekli olan bilgileri sağlama, karakter özelliklerini geliştirme ve değerleri aktarma aracıdır (Dughı & Ardelean, 2020: 251). Bu yönüyle toplumdaki değerler okul aracılığı ile öğrencilere kazandırılabilir.

Okullar çocuklara iyi ve kötüyü, doğru ve yanlışı değerler eğitimi ile göstermektedir. Değerler eğitimi; ahlaki, kültürel, evrensel ve bireysel değerlere yönelik duyarlılık geliştirmeyi, bunları içselleştirmeyi ve davranış haline getirmeyi içermektedir (Kaya & Taşkın, 2016:133). Değerler eğitiminde kendimizi, karşımızdakileri, toplumu anlamak, değiştirmek ve geliştirmek; sağlıklı, verimli bir iletişim kurabilmek (Kale, 2007: 322) ve topluma yararlı olacak temel değerlerin kazanımı amaçlanır (Aydın & Gürler, 2012: 16).

Okulda değer öğretiminin yapılmasına yönelik farklı yaklaşımlar vardır. Değerler eğitimi yaklaşımları, bireyin değerleri anlamasına, içselleştirmesine ve davranışa

dönüştürmesine yardımcı olur. Bu yaklaşımları ve amaçlarını şu şekilde özetlemek mümkündür (Superka, Anhers, Hedstrom, Ford & Johnson, 1976; akt: Ay, 2020: 116,117):

Telkin Etme: Öğrencilere belirli değerleri model olma, rol oynama, oyun ve taklitler yoluyla aşılamak, öğrencilerin değerlerini geliştirerek istenen değerleri yansıtmalarını sağlamak.

Ahlaki Gelişim: Değer gelişimi için, ahlaki ikilem örnekleri ve küçük grup tartışmaları ile öğrencilerin ahlaki muhakeme yapmalarını sağlamak.

Değer Analizi: Tartışma ve araştırma yöntemlerini kullanarak, öğrencilerin değer sorularına karar vermeleri için mantıksal düşünmelerini sağlamak.

Değer Açıklama: Öğrencilerin kendi değerlerini ve başkalarının değerlerini rol oynama, simülasyonlar ve duyarlılık aktiviteleri yoluyla anlamalarına yardımcı olmak.

Aktif Öğrenme: Öğrencilere okulda ve toplumda uygulanan projelerle, değerlerine dayanan kişisel ve sosyal aktiviteler için fırsatlar sunmak.

Yapılan araştırmalar, değerlerin öğretilmesinde öğretmenlerin rolünün önemli olduğunu göstermiştir. Çalışmalar, sınıf içinde ve dışında değerlerle ilgili deneyimlerin çocuklara kazandırabilmesi için öğretmenlerin rol model olarak hareket etmesi gerektiğini göstermiştir. Topluma katkı sağlayacak demokratik vatandaşlık becerilerine sahip bireyler, değerler eğitimi veren öğretmenler tarafından yetiştirilebilir (Yıldırım, 2009: 165). Bu anlamda öğretmenliğin birçok beceriyi içeren bir meslek olduğu söylenebilir. Öğretmenlerden eğitimde meydana gelen yenilikleri dikkate alarak kendilerini geliştirmeleri beklenir çünkü var olan bilgi ve tecrübeleriyle tüm meslek hayatları süresince yetinmeleri olası değildir (Yüksel & Gelişli, 2018:824). Bu bağlamda hızlanan bir değişim dünyasında öğrenmenin, yaşam boyu bir süreç olması beklenir (Knowles, 1996). Bireyin günlük yaşamını topluma uyumlu olarak sürdürmesi ve mesleğinde meydana gelen gelişmeleri yakından takip edebilmesi için bireyin kendisini yenilemesi gerekir. Bireyin kendini sürekli yenileyebilmesi de ancak yaşam boyu öğrenmeyle sağlanabilir (Gözgü, 2018:100).

2.1.9. Yaşam Boyu Öğrenme

Son yıllarda farklı alanlarda ortaya çıkan yaşam boyu öğrenme (Nicoll & Fejes, 2008) doğası gereği karmaşık ve çok yönlüdür (Chapman & Aspin, 1997). İnsan doğası gereği, devamlı yeni şeyleri öğrenmeye ihtiyaç duyar. Öğrenmeye yönelik ihtiyaçların

yaşam boyunca olması yaşam boyu öğrenme (lifelong learning) kavramını meydana getirmiştir (Can, 2011). Eğitimi yeniden organize etmek anlamına gelen yaşam boyu öğrenme kavramı, üç ilkeye dayanmaktadır: 'yaşam boyu', ‘eğitim’ ve ‘öğrenme’ (Schuetze, 2007:279 -280).

UNESCO Eğitim Kurumu’na göre yaşam boyu öğrenme (Goad, 1984; akt: Moustakas, 2018: 46):

- İnsanların yaşamları boyunca çeşitli eğitim deneyimlerine katılmalarına katkıda bulunan ve bunu garanti eden çok çeşitli faaliyetler kullanılır.
- İçerik, teknik ve yöntemlerin esnekliği ve çeşitliliği, aynı zamanda programların tamamlanması için gereken süre, her yaştan, cinsiyetten ve kategoriden insanların eğitimi için en uygun koşulların yaratılmasını amaçlamaktadır.
- Örgün ve yaygın eğitim yoluyla uygulanır.
- Herkesin ücretsiz katılımı için fırsatların yaratılması yoluyla demokratikleşme sağlanır.
- Vatandaşlara daha iyi bir eğitim sağlamak için yaşam boyu öğrenmeyi genişletmek ve daha etkin bir şekilde uygulamak için fırsatlar ve teşviklerin sağlanacağı bir çerçeve oluşturulur.
- Bireysel öğrenme ve ilerlemeyi arttırmak, insanların nasıl öğrendiklerini, kendilerini nasıl değerlendirdiklerini ve iş birliğini geliştirir.
- Bireysel potansiyelin tam anlamıyla geliştirilmesi olan eğitimin sosyal rolü ortaya çıkar.

Sınırlı kaynaklar karşısında ve herkes için eğitimin henüz pek çok ülkede gerçekleştirilmediği göz önüne alındığında, yaşam boyu öğrenme, geride kalanlara ulaşmada resmi çabaları desteklemek için çok iyi bir konuma sahiptir. Yoksulluğun azaltılmasına katkıda bulunmak ve öğrenme fırsatlarını daha adil bir şekilde teşvik etmek, yaşam boyu öğrenmenin faydaları arasındadır. Yaşam boyu öğrenme farklı ırk, etnik, dini entegrasyonu ve diğer kültürleri daha iyi anlamayı teşvik edebilir (UNESCO, 2018: 12-15).

2.1.9.1. Yaşam Boyu Öğrenmenin Gelişimi

Öğrenmenin, başlıca insan gereksinimlerinden biri olarak kabul edilmesi, 1960'lı yıllardan beri var olan yaşam boyu öğrenme kavramının biraz daha öne çıkmasını sağlamıştır (Duman, 2007).

II. Dünya Savaşı sonrası yaşam boyu eğitimin ilk gelişmeleri, 1960'ların sonlarında erken başlayan ekonomik krizlere ve Paolo Freire ve Ivan Illich gibi yazarlar tarafından yapılan katı eğitim sistemlerinin eleştirel değerlendirmelerine bir cevap olarak ortaya çıkmıştır. Yirminci yüzyılın büyük bir kısmında, Batı'daki eğitim sistemleri genellikle çoğu kişi için zorunlu eğitimi sağlardı. Yükseköğretim ise daha çok azınlığın faydalandığı bir sistem olarak işlev görürdü. OECD'nin Edgar Faure'yi geleceğe yönelik bir toplum için gerekli olan eğitim türü hakkında bir soruşturma yürütmesi için görevlendirdiği 1970'lerin başında yaşam boyu öğrenme uluslararası eğitim politikası aşamasına geçti. Yaşam boyu öğrenmeye ilgiyi yeniden başlatan, o dönemin otoriter, tekdüze, yekpare ve eşit olmayan eğitim sistemlerinin eleştirilerine dayanan Edgar Faure'un çığır açan 1972 "Öğrenmeyi Öğrenmek" raporuydu. Ancak eleştiriden öte, geleceğe, 'Bugünün ve Yarının Eğitim Dünyası' alt başlığı olarak bakıyordu. Rapor yaşam boyu eğitimi, eğitim reformu için bir düzenleme ilkesi ve bir öğrenme toplumu oluşturmak için gerekenleri oluşturmanın bir yolu olarak önermişti (Brown, 2018:312-315).

Yaşam boyu öğrenme kavramı, yaşam boyu eğitimin kavramsal gelişimini izleyen ilk UNESCO raporu olan 'Bugünün ve Yarının Eğitim Dünyası' yayınının ardından uluslararası alanda tanınmıştır. Yayının yazarları öğrenmenin sadece yaşam boyu değil, aynı zamanda örgün, yaygın ve informal öğrenme yöntemlerinden oluşan yaşam boyu bir çaba olduğunu ileri sürmüşlerdir. Faure'nin raporunun temel değeri, eğitimin belirli yaş veya sosyo-ekonomik gruplarla sınırlı olmayan bir hak olduğu demokratik eşitlikçi kabulünde yatmaktadır. Rapor aynı zamanda yaşam boyu eğitim modellerine uyum sağlamak için eğitim yapılarının yeniden şekillenmesinin önemini ifade etmiştir (UNESCO, 2018: 12).

Yaşam boyu öğrenme, 1990'lı yıllardan itibaren eğitim gündeminin en sıcak konusu haline gelmeye başlamıştır. 21. yüzyılda değişen ve gelişen topluma ayak uydurabilmek için öğrenmenin, yaşam boyu devam etmesi gereken dönüştürücü bir süreci kapsaması beklenmektedir (Duman, 2007).

2.1.9.2. Yaşam Boyu Öğrenme Becerileri

Yaşam boyu öğrenmeyle ilgili, Avrupa Birliği Eğitim ve Kültür Komisyonu sekiz temel yeterlik ortaya koymuştur (Figel, 2007:3-12):

- **Anadilde iletişim becerileri**: Duygu, düşünce ve görüşleri sözel ve yazılı biçimde bildirebilme ve yorumlamayabilme yeteneğidir. Çeşitli toplumsal ve kültürel bağlamlarda etkileşim kurmayı gerektirir.
- **Yabancı dillerde iletişim becerileri:** Ana dilde iletişimde bulunan temel nitelikleri geniş ölçüde içerir. Ayrıca, arabuluculuk ve kültürlerarası hoşgörü gibi niteliklerin de olması gerekir.
- **Matematik ve fen/teknoloji yeterliği**: Matematiksel yeterlilik, günlük durumlarda karşılaşılan sorunların çözümünde matematiksel düşünceyi kullanma becerisidir.
- **Dijital yeterlik:** Bilgi ve iletişim teknolojilerindeki temel beceriler tarafından desteklenmektedir: bilgi almak, değerlendirmek, depolamak, üretmek, sunmak, paylaşmak.
- **Öğrenmeyi öğrenme:** Bu yeterlilik kişinin öğrenme sürecinin ve ihtiyaçlarının farkındalığı, fırsatları belirlemesi ve öğrenmesini başarılı kılmak için sorunlarla nasıl başedebildiğiyle ilgilidir.
- **Sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yeterlikler:** Bireyleri sosyal ve çalışma hayatında, çeşitli toplumlarda etkili ve yapıcı bir şekilde katılmaya ve gerektiğinde çatışmayı çözüme kavuşturmaya yarayan tüm davranış biçimlerini kapsar. Kişisel, kişilerarası ve kültürlerarası yetkinliği içerir.
- **İnisiyatif ve girişimcilik:** Kişinin düşüncelerini harekete geçirme yeteneğini belirtir. Yaratıcılığın ve yeniliğin yanı sıra, amacını gerçekleştirmek için projeleri planlamayı ve yönetmeyi ifade eder.
- **Kültürel farkındalık ve ifade:** Müzik, sahne sanatları, edebiyat ve görsel sanatlarını da içeren fikir, deneyim ve duyguların yaratıcı ifadesinin öneminin takdir edilmesini içerir.

Yaşam boyu öğrenme, inisiyatif almayı, başkalarıyla iş birliği yapmaya istekli olmayı ve öz-yönelimli öğrenmeyi gerektiren bir süreçtir. Bu anlamda, yaşam boyu öğrenen biri (Djebbari & Djebbari, 2018: 10):

- farklı durumları eleştirel olarak analiz edebilir ve üzerinde düşünebilir;

- kendi öğrenme ihtiyaçlarını teşhis edebilir;
- öğrenme hedeflerini belirleyebilir;
- öğrenme stratejilerini belirleyebilir ve uygulayabilir ;
- öğrenmelerini yansıtabilir ve değerlendirebilir ,
- kendi öğrenmesinden sorumlu olabilir,
- risk almaya hazırdır,
- öğrenmek ve büyümek için motive olmuştur,
- özgüvenlidir
- düşüncelerinde mantıklı ve esnektir.

Bilim ve teknolojideki mevcut gelişmeler düşünüldüğünde, sürekli öğrenme ve gelişme kavramlarını içeren yaşam boyu öğrenme becerilerine gereksinim duyulduğu söylenebilir. Bu bağlamda yer, zaman ve yaş açısından esneklik ve çeşitlilik sunan yaşam boyu öğrenmenin eğitimde artan bir önemi olduğu görülmektedir.

2.1.9.3. Eğitim ve Öğretimde Yaşam Boyu Öğrenme

Eğitim hem bireysel hem de toplumum gelişiminin kalbidir. Eğitimin misyonu, istisnasız her birimizin, tüm yeteneklerimizi tam olarak geliştirmesini sağlamak ve kendi yaşamımızın sorumluluğu ve kişisel amaçlarımıza ulaşmak da dâhil olmak üzere yaratıcı potansiyelimizi gerçekleştirmektir (Delors, 1996: 17). Bu bakımdan bireyin potansiyelini geliştirmeye yardımcı olan yaşam boyu öğrenmede yerin, zamanın ve yaşın bir ölçüt olmaması nedeniyle, dünya genelinde eğitimle ilgili çalışmalarda öncelikli bir pozisyona geldiği söylenebilir (Gözgü, 2018:100).

YBÖ çoğu araştırmacılara göre zorunlu eğitim aşamasından daha sonra gelen öğrenme veya sürekli öğrenme anlamına gelir. Bununla birlikte, zorunlu eğitimin olduğu yıllar boyunca eğitimin kapsamı ve kalitesinin, daha sonraki yaşamda öğrenme motivasyonu için çok önemli olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle, YBÖ stratejisinin zorunlu eğitim yıllarını da içermesi önemlidir (Schuetze, 2007:6-7). 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununa göre Türk Milli Eğitim sistemi, örgün eğitim ve yaygın eğitim olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır (MEB, 1973). Örgün eğitim, belirli bir yaş aralığında olan bireylerin, önceden belirlenen amaçlara uygun şekilde hazırlanan eğitim programlarının okullarda gerçekleştirilmesidir (Yılmaz, 2019: 4). Örgün eğitim, ilkokuldan üniversiteye kadar hiyerarşik olarak yapılandırılmış, kronolojik olarak derecelendirilmiş bir

eğitim sistemi ile ilişkilendirilirken; yaygın eğitim, esnek, pratik ve katılımcı bir yaklaşımla ilişkilendirilmiştir (Dolan, 2012:469). Yaygın eğitimin amacı, örgün eğitimden daha önce yararlanmayan, herhangi bir kademesinde yer alan veya bu kademeden ayrılan kişilere örgün eğitimle birlikte ya da ayrı olarak; gelişen eğitim teknolojilerini de kullanarak çeşitli eğitim çalışmalarının yapılmasıdır (Bircan & Sefunç, 2000:212);

Yaşam boyu öğrenmenin temel ilkeleri gerçekleştirilecekse hem örgün hem de yaygın eğitim tarafından benimsenmesi önemlidir (Dolan, 2012:469) çünkü öğrenme okulda başlayan ve yetişkinlik çağında devam eden bir süreçtir (Lowe, 1985). Ülkemizde yaygın eğitim kavramı, yetişkin eğitimi kavramıyla eş anlamlı olarak kullanılmaktadır. Yaygın eğitimin temelinde kişilere ya da gruplara bir meslek kazandırmak amacıyla yapılan eğitici faaliyetler bulunmaktadır (Celep, 2003:7-9). Yetişkin eğitimi, yetişkinin bireysel, sosyal, kültürel ve ekonomik yönden gelişmesini sağlayan eğitim faaliyetleridir (Güneş, 1996:9). Bu anlamda ***bireysel*** (insana ait ihtiyaçlar), ***kurumsal*** (çalışanların yasal haklarını öğrenme, örgütlenme, sendikalaşma, çalışan-işveren ilişkilerinin geliştirilmesi) ve ***toplumsal*** (sosyal, kültürel, siyasal, ekonomik ve teknolojik değişime uyum) gereksinimlerin karşılanması bakımından önemlidir (Okçabol, 2006: 33-35).

Yetişkinler bir şeyi neden öğrenmeleri gerektiğini bilmeye gereksinim duyar, gerçek yaşamda karşılaşacakları durumlarla etkin bir şekilde başa çıkmalarına katkıda bulunacak şeyleri öğrenmeye hazır durumdadır ve yetişkinlerin öğrenme eğilimi yaşam merkezlidir. Yetişkin eğitimi ile ilgili şu özellikler belirtilebilir (Knowles, Holton & Swanson, 2014: 48):

- Yetişkinler öğrenmenin doyuracağı gereksinim ve ilgi alanları doğrultusunda öğrenmeye motive olurlar.
- Yetişkinlerin öğrenmeye yönelimi yaşam merkezlidir.
- Yetişkinlerin öğrenmesinde en zengin kaynak deneyimdir.
- Yetişkinler kendini yönlendirme gereksinimi duyar.
- İnsanlar arasındaki bireysel farklılıklar yaşla birlikte artar.

Yaşamın ilk aşamalarında eğitime verilen büyük destek, tüm sistemin birlikte işlev görmesi yerine yetişkin öğrenimini ve eğitimini ikinci sıraya koyma etkisine sahip olabilir (Boström, 2017:336) ancak yaşam boyu öğrenme, pedagoji ve androgojiyi harmanlayarak örgün ve yaygın öğrenmenin birlikteliğini gerektirir (Carr, Balasubramanian, Atieno &

Onyango, 2018). Bu doğrultuda yaşam boyu öğrenme ve eğitimin üç temel amaca odaklandığı söylenebilir: *kişisel gelişim, toplumsal bütünleşme ve ekonomik büyüme* (DPT, 2001).

Öğrenmenin yaşam boyu yönü, eğitim sisteminin farklı kademeleri arasında ilişkiler ortaya çıkarmaktadır. Yaşam boyu eğitim için çok önemli bir ön koşul, sorunsuz ilerlemeye izin veren ve onu destekleyen bir geçiş sistemdir. Geçişler sadece eğitim sisteminin farklı bölümleri arasında değil, okuldan işe geçişin yanı sıra, iş ile eğitim ve öğretim arasında geçiş mekanizmalarını da içerdiğinden yaşam boyu öğrenme ile ilgili 3 farklı eğitim modeli önerilebilir (Schuetze, 2007:7-9):

- Demokratik bir toplumda eğitim yoluyla fırsat ve yaşam şansı eşitliği kavramını öne çıkaran, özgürleştirici veya sosyal adalet modeli (Herkes için Yaşam Boyu Öğrenme)
- Yaşam boyu öğrenmenin gelişmiş, çok kültürlü ve demokratik ülkelerin vatandaşları için yeterli bir öğrenme sistemi olarak görüldüğü 'sanayi sonrası açık toplum' modeli (Katılmak isteyen ve katılabilen herkes için yaşam boyu öğrenme)
- Yaşam boyu öğrenmenin, nitelikli, esnek ve uyarlanabilir bir işgücü için ekonominin ve işverenlerin ihtiyaçlarını karşılamak için sürekli çalışma ile ilgili eğitim ve beceriyi geliştirmeyi birleştirdiği bir model (Değişen işgücü piyasasında iş bulmak için yaşam boyu öğrenme).

YBÖ ile kişilerin, kendileri ile çevreleri hakkında farkındalık geliştirmelerini sağlamak, eğitimde şu dört yapı taşının dikkate alınması ile mümkündür: *bilmeyi öğrenmek, yapmayı öğrenmek, olmayı öğrenmek* ve *birlikte yaşamayı öğrenmek*. Bu yapı taşlarını şu şekilde açıklamak mümkündür: öğrenme araçlarının ustalığını kazanma (bilmeyi öğrenme); insanları inovasyon ve öğrenmenin gelecekteki çalışma ortamlarına adaptasyonu da dahil olmak üzere geleceğin işlerini yapacak şekilde eğitim verme (yapmayı öğrenmek) ; kişinin gelişimine katkıda bulunan eğitim alması: zihin ve beden, zeka, duyarlılık ve estetik (olmayı öğrenme); çatışmadan kaçınmak veya barışçıl bir şekilde çözmek, diğer insanları ve kültürlerini keşfetmek için eğitim alma (birlikte yaşamayı öğrenmek) (Delors, 1996:19-21).

Delors'un (1996) belirtmiş olduğu bu düşünceler, örgün ve sürekli eğitim arasındaki geleneksel ayrımın kaldırılmasını destekler niteliktedir. Bir ülkenin eğitim ve

öğretim sistemi aracılığıyla çeşitli öğrenme fırsatları sunması, öğrenme toplumu kavramını vurgu yapmaktadır (UNESCO, 2018: 12). Öğrenen toplum, öğrenme ile ilgili dört farklı söylemi, yani kişisel öğrenme, vatandaşlık, sosyal adalet ve işle ilgili öğrenmeyi içerir. Öğrenen toplum küreselleşme, sosyal ve ekonomik değişimin diğer dinamikleri ile ilgili değişiklikler bağlamında gerekli olan değişimleri anlama konusunda bize yardımcı olur (Dolan, 2012:465). Değişimi teşvik etmede öğretmenler anahtar olarak kabul edildiğinden, küreselleşmiş bir ekonomide yaşam boyu öğrenmeyi amaç edinmiş öğretmen beklentisi önemlidir (Kiriatzakou, 2018:105).

2.1.9.4. Yaşam Boyu Öğrenme ve Öğretmen

Bilim ve teknolojideki gelişmelerin arttığı bu yüzyılda, öğretmenin mesleğinin gerektirdiği eğitim çalışmalarına katılması ve bu yönde eğitim kalitesini geliştirmesi önemlidir. Bu gelişim, eğitimde önemli rolü bulunan öğretmenin öğrencilerde öğrenme isteğini, merakını ve öğrenmekten zevk almayı kazandırması ile sağlanabilir.

Günümüze baktığımızda öğretmenlerin hem çağın gerektirdiği bilgiyi aktaran hem de bilgiye nasıl ulaşılabileceğini gösteren önemli bir rolü olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin bunu yapabilmesi için öncelikle öğrenmeyi öğrenmesi ve bu gelişimi hayatı boyunca sürdürebilmesi gerekmektedir (Yaman & Yazar, 2015:1555).

Sınıf ortamında öğretmen ve öğrenci arasında çeşitli etkileşimler gerçekleşir. Öğrenci sınıfta kendi öğrenme deneyimini, hayatını, tarzını ve duygularını gösterirken, öğretmen sınıfa, öğrenme- öğretme deneyimini, kişisel karakterini ve tüm bağlantılı değişkenlerini içeren dersini getirecektir. Sınıf ortamında değişiklikler olabilir, hatta en iyi düzenlenmiş ders planları bile, mevcut zorlukların bir sonucu olarak değişebilir. Bu bağlamda, tüm öğretmenlerin temel görevlerinden biri, öğrencilerine YBÖ'ye ilişkin bir eğilim kazandırmaktır. Öğretmenlerin YBÖ'ye ilişkin kendi bağlılıklarını ve isteklerini göstermeleri önemlidir (Djebbari & Djebbari, 2018:8). Öğretmen yaşam boyu öğrenme isteğini, bilim ve meslek alanındaki yeni buluşları, toplumdaki değişiklikleri takip ederek gösterebilir. Bu doğrultuda eğitimin amaçlarının planlanması ve uygulanmasına azami ölçüde dâhil olarak öğrencilerin eğitimi ve öğretimde sorumluluk alabilir (Mitkovska & Hristovska, 2011:575).

Toplum tarafından öğretmenlerden beklenen, önceden belirlenmiş olan eğitim seviyesi ile sınırlı olmayıp profesyonel, pedagojik ve kişisel alanlarda öğretmen

yeterliliğini kapsamaktadır. Bu nedenle, yaşam boyu öğrenme öğretmenlerin gelişimleri için bir zorunluluktur. Öğretmenlerin toplumdaki hızlı değişikliklerle, bilim, teknoloji ve ekonomide artan gereksinimleri karşılayabilmeleri için yaşam boyu öğrenmeye devam etmeleri önemlidir (Tamášová, 2015:18,19). Öğretmenler eğer yaşam boyu öğrenme sürecini yaşamlarına aktarabilirlerse, bu onlara a) bilgilerini güncelleme, b) bilişsel becerilerini değerlendirme, c) yetişkin profesyoneller olarak becerilerini güçlendirme fırsatı verebilir (Kalaitzidis, Kalaitzidou & Manolas, 2017: 23).

2.2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, öğretmenlerin mesleki değerleri ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile ilgili yurt içi ve yurt dışında yapılan, araştırma konusu ile ilişkili olan çalışmalar özetlenerek verilmiştir.

2.2.1. Öğretmenlerin Mesleki Değerleri ile İlgili Yapılan Araştırmalar

Öğretmenlerin mesleki değerlerine yönelik yurt içi ve yurt dışında yapılan çalışmalar aşağıda verilmiştir.

2.2.1.1. Öğretmenlerin Mesleki Değerleri ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

Tunca (2012) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlik mesleğine yönelik değerlerinin belirlemesi ve buna yönelik ilköğretim öğretmenleri için bir ölçme aracının geliştirilmesi ayrıca ilköğretim öğretmenlerinin mesleki değerler düzeylerinin belirlenmesi amaçlamıştır. Araştırmada nicel veriler 421 öğretim üyesinden, nitel veriler ise 109 öğretmen ve 43 öğretmen adayından toplanmıştır. Toplanan veriler neticesinde öğretmen ve öğretmen adaylarının görüşlerine göre öğretmenlerde bulunması gereken 36 mesleki değer belirlenmiştir. Araştırma sonucunda dört boyuttan oluşan öğretmen mesleki ölçeği geliştirilmiştir. Öğretmenlerin, mesleki değerler bakımından kendilerini yüksek düzeyde algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin kendilerini "Şiddete karşı olma" boyutunda en az; "Farklılıklara saygı duyma" boyutunda ise en yeterli gördükleri saptanmıştır.

Albayrak (2015) tarafından yapılan çalışmada "ilkokul öğretmenlerinin mesleki değerleri ile öğretmen yetkinlikleri arasındaki ilişkiyi" belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada Erzurum il merkezinde ilkokullarda görev yapan 464 sınıf öğretmeninin mesleki değerleri ile öğretmen yetkinliği arasındaki ilişki, "Öğretmen Mesleki Değerler

Ölçeği" ve “Ohio Öğretmen Yetkinlik Ölçeği” ni kullanarak incelenmiştir. Araştırma sonucunda, ilkokul öğretmenlerinin mesleki değerleri ile öğretmen yetkinlikleri arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Karabacak (2016) tarafından yapılan çalışmada “sınıf öğretmenlerinin mesleki değerlerini” nitel yolla belirlemeyi amaçlanmıştır. Çalışmada, 13 öğretim üyesi, 10 maarif müfettişi, 10 okul yöneticisi, 10 sınıf öğretmeni ve 10 öğrenci velisi olmak üzere 53 katılımcıdan yarı yapılandırılmış görüşmelerle veriler sağlanmıştır. Öğretim üyelerinden elde edilen verilerin analizi ve sınıf öğretmenlerinin mesleki değeri olarak belirtilen 19 değerin senteziyle “sınıf öğretmenlerinin sahip olması gereken mesleki değerler listesi” dört boyut altında belirtilmiştir. Araştırmada sınıf öğretmeninin unutulmayan bir öğretmen olduğu ayrıca öğrencinin öğretmenini sevmesi gereken bir meslek olması gerektiği sonucu tespit edilmiştir.

Duman (2016) tarafından yapılan çalışmada, sınıf öğretmenlerinin mesleki değerleri tarama modeli kullanılarak incelenmiştir. Araştırmanın verileri Bartın’da görevli 162 sınıf öğretmeni ile sağlanmıştır. Araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin yüksek düzeyde mesleki değerleri algıladıkları ayrıca, hizmet süresi ve eğitim düzeyine göre sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin benzer olduğu; cinsiyet ve sınıf düzeyinde ise görüşlerinin farklılaştırğı belirlenmiştir.

Karabacak, Küçük & Korkmaz (2016) tarafından yapılan çalışmada uzmanların bakış açılarına göre öğretmenlerin mesleki değerleri metafor aracılığıyla belirlenmiştir. Araştırmada okul yöneticileri, sınıf öğretmenleri, maarif müfettişleri, ilkokulda öğrencisi bulunan veliler ile Devlet üniversitelerinde sınıf öğretmenliği alanında uzman öğretim üyeleri olmak üzere toplam 53 uzmana “sınıf öğretmeni … gibi olmalıdır, çünkü ….” cümlesini metafor aracılığıyla tamamlamaları belirtilmiştir. Araştırmanın sonunda, katılımcıların sınıf öğretmeni hakkında ürettikleri metaforlar sekiz tema altında birleştirilmiştir. Bu temalar “öğretmenlikte farklı bir alan: sınıf öğretmenliği, koruyucu ve güven dolu olan öğretmen, bireysel farklılıkları dikkate alma, rehberlik yapan öğretmen, bilgili ve aydınlatıcı olan öğretmen, sanatsal becerileri kuvvetli olan öğretmen ve zor bir meslek olarak sınıf öğretmenliği” şeklinde sıralanmıştır.

Coşkun’un (2016) yapmış olduğu nitel çalışma öğretmenlerin meslek etiği değerlerine yöneliktir. Fenomenoloji deseninden yararlanılan çalışmaya İzmir Dokuz Eylül

Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi öğrencileri ile bu fakültede görevli öğretim elemanları katılmıştır. Çalışmanın verileri betimsel ve içerik analizi kullanılarak elde edilmiştir. Araştırmanın sonunda eğitim fakültesideki öğrencilerin öğretmenlik meslek etiği değerlerini "saygı, eşitlik, adalet, tarafsızlık, sevgi, sürekli gelişme, sorumluluk ve güven" şeklinde; öğretim elemanlarıysa "adalet, eşitlik, saygı, sorumluluk, mesleki bakımdan yeterli olma, empati, tarafsızlık, güven, sürekli gelişme, sevgi ve yolsuzluk yapmama" şeklinde ifade etmişlerdir.

Eryılmaz (2017) çalışmasında mesleki değerleri incelenmiştir. Araştırmada, Giresun Üniversitesi sınıf öğretmenliği bölümü son sınıf öğretmen adaylarının ve Giresun merkez ilçesindeki ilkokullarda görev yapan ve staj öğrencisi bulunan 29 sınıf öğretmeninin mesleki değerleri farklı değişkenlere göre incelenmiştir. Araştırmada nicel ve nitel yöntem birlikte kullanılmıştır. Elde edilen veriler neticesinde sınıf öğretmeni adaylarının yüksek düzeyde mesleki değerlere sahip oldukları belirlenmiştir. Ayrıca cinsiyet, yaş, üniversite tercih sırası, üye olunan öğrenci topluluğu, öğretmen olmayı isteme, mesleki değerlerle ilgili yayın takip etme ve okuduğu kitap türüne ilişkin görüşlerinde anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Atalay (2017) yaptığı araştırmada "öğretmenlerin meslek etiğine ilişkin görüşlerini" ortaya koymuştur. Nitel olan araştırmada 40 öğretmenden veri toplanmıştır. İçerik analizinin kullanıldığı araştırmada, öğretmenlerin etik ilkeleri bildikleri ve etik olmayan davranışlar hakkında bilgilendikleri, ayrıca öğretmenler etik dışı davranışlarla baş etmeye yönelik uyarı ve yaptırım uygulanmasını belitmişler.

Çelik & Üstüner (2017) tarafından yapıla, araştırmada "ortaöğretim öğretmenleri için mesleki değerler ölçeğinin geliştirilmesi" amaçlanmıştır. Bu doğrultuda alan yazın taraması yapılarak öğretmenlerin mesleki değerleri olabilecek nitelikleri belirlenmiştir. Ön uygulamada 96 değer belirlenmiş olup, öğretmenlere mesleki bir değer olup olmadığını puanlamaları istenmiştir. Öğretmenlerin mesleki değerlere ilişkin toplam puanlamaları ve uzman değerlendirmesi sonucu formda 64 değer kalmıştır. Malatya Büyükşehir Belediyesi sınırları içerisinde görev yapan 386 öğretmene 64 maddenin yer aldığı ölçme aracı uygulanmıştır. Yapılan AFA sonucunda varyansın %64,254'ünü açıklayan beş faktörlü "mesleki gelişim ve başarı, meslektaş ilişkileri, bireysel farkındalık, milli ve manevi değerlere duyarlılık ve bilimsellik" bir yapı elde edilmiştir.

Koç (2017) tarafından yapılan çalışmada lise öğretmenlerinin görüşlerine göre mesleki değerler incelenmiştir. Karma araştırma modelinin kullanıldığı araştırmada, İstanbul'un Kadıköy, Ümraniye ve Sultanbeyli ilçelerindeki ortaöğretim okullarında görevli 461 öğretmene "Mesleki Değerler Ölçeği", aynı ilçelerin ortaöğretim okullarında görevli 30 öğretmene ise çalışmanın nitel kısmı uygulanmıştır. Araştırma sonucunda mesleki değerlerde; mesleki kıdem, okul kıdemi, cinsiyet, mezuniyet ve çalışılan yer değişkenlerine göre anlamlı farklar bulunmuştur. Kişisel değerlerde, okul kıdemi, cinsiyet, mezuniyet, branş, ek iş yapma ve çalışılan yere göre anlamlı farklılık bulunmuştur. Kıdeme göre öğretmenlerin mesleki değerlerinde farklılık görülürken; kişisel değerlerde anlamlı bir değişiklik görülmemiştir.

Yılmaz'ın (2018) araştırmasında, "ilkokulda görev yapan öğretmenlerin bireysel yenilikçilik ile mesleki değerlerini yansıtma düzeylerinin belirlenmesi ve öğretmen görüşleri arasında anlamlı ilişkinin olup olmadığının ortaya çıkarılması" amaçlanmıştır. Araştırmada, Bolu merkezde görev yapan 350 öğretmene 'Bireysel Yenilikçilik' ve 'Öğretmen Mesleki Değerler Ölçeği' uygulanmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar; öğretmenlerin bireysel yenilikçilikten almış olduğu puanlar "yüksek düzeyde yenilikçi" olduklarını göstermiştir. Öğretmenler bireysel yenilikçilik kategorilerinden en çok "öncü" ve "sorgulayıcı" kategorilerinde yer almışlardır. Araştırmada cinsiyet, yaş, kıdem, çalışan sayısı ve öğrenim durumu değişkenlerine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Arslan (2018) yaptığı çalışmada "etik kavramını ve öğretmenlerin mesleki etik davranışlara ilişkin görüşlerini bazı değişkenler açısından incelenmeyi" amaçlamıştır. Tarama modelinin kullanıldığı araştırmaya Antalya ili Alanya ilçesinde resmi ortaöğretim kurumlarında görevli 215 öğretmen katılmıştır. Araştırmada ''Öğretmenlerin Öğretmenlik Meslek Etiği Ölçeği'' uygulanmıştır. Öğretmenlerin farklı demografik özellikleri açısından öğretmenlik meslek etiğine ilişkin görüşlerinde değişkenliğin az olduğu bulunmuştur. Etik dışı kabul edilen öğretmen davranışlarının çoğunluk tarafından etik dışı olduğu ve etik kabul edilen davranışların da çoğunluk tarafından etik olarak kabul edildiği tespit edilmiştir.

Kocabıyık (2019) araştırmasında, "öğretmenlerin benimsedikleri mesleki etik ilkeler ile eğitim inançları arasındaki ilişki" ilişkisel tarama modeli kullanılarak incelemiştir. Muş'ta görevli öğretmenlerin katıldığı araştırmada yapılan analizler sonucunda öğretmenlerin mesleki etik ilkeleri ile eğitim durumu değişkeninde anlamlı

farklılık tespit edilmemiştir. Öğretmenlerin eğitim inançlarının cinsiyet ile yaş durumlarında değişiklik gösterdiği; branş, kıdem ile eğitim durumlarında değişiklik oluşturmadığı saptanmıştır.

Şenlik (2019) çalışmasında, "okul öncesi öğretmenlerinin mesleki değerlerini ve çocuk haklarına ilişkin görüşlerini incelemeyi" amaçlamıştır. Araştırma kapsamında okul öncesi öğretmenlerine "Öğretmen Mesleki Değerler Ölçeği" ve "Öğretmen Adaylarının Çocuk Haklarına İlişkin Görüşleri Anketi" uygulanmıştır. Elde edilen verilerikn analizi sonucunda, Nevşehir'de görev yapan okul öncesi öğretmenlerin mesleki değer algıları "Beni Yansıtıyor" düzeyinde olduğu görülmüştür. Okul öncesi öğretmenlerin mesleki değer algılarında cinsiyet değişkenine göre tüm boyutlarda ve toplamda anlamlı farklılık görülmemiştir.

Keskin (2019) yaptığı araştırmada, "sınıf öğretmenlerinin mesleki değerlerinin açıklanmasında öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının rolünü ortaya koymayı" amaçlamıştır. Araştırma, 221 sınıf öğretmeninin katılımıyla yapılmıştır. Araştırma sonunda; sınıf öğretmenlerinin kendilerini mesleki değerler bakımından yeterli düzeyde gördükleri belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumun mesleki değerlerin yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Atasoy (2019) araştırmasında "okul öncesi öğretmenlerinin mesleki değerlere sahip olma düzeyleri ve öz yeterlik inançları arasındaki ilişkiyi belirli değişkenler açısından" incelemiştir. Çalışma kapsamında Çanakkale'de bağımsız anaokullarda görev yapan 163 okul öncesi öğretmenine "Öğretmenlik Mesleği Değerleri Ölçeği" ve "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançları Ölçeği" uygulanmıştır. Araştırma sonunda araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin mesleki değerlere sahip olma düzeyleri ve öz yeterlik inançlarının oldukça yüksek olduğu belirlenmiştir.

2.2.1.2. Öğretmenlerin Mesleki Değerlerine Yönelik Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Abu-Saad (2003) yaptığı araştırmada, İsrail'deki Arap ilkokulunda görev yapan öğretmenler arasında mesleki değerlerin boyutlarını belirlemeyi ve mesleki değerlerinin boyutlarını çeşitli demografik değişkenler (cinsiyet, yaş ve eğitim) açısından incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın verileri, İsrail'de etnik ve dini bir azınlığı temsil eden ve batılı bir eğitim modeline dayalı okullarda çalışan 143 Arap ilkokul öğretmeninden, İslami İş

Etiği (IWE) "İş Bireysellik" ölçekleri kullanılarak elde edilmiştir. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin mesleki değerleri kapsamında üç tema belirlenmiştir: (1) kişisel ve örgütsel yükümlülükler (2) kişisel gelişim (3) kişisel çaba ve başarı.

Jones (2003) çalışmasında öğretmenlerin kişisel, mesleki değerlerini ve inançlarını ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırma nitel bir çalışma olup, İngiltere'de 10 ortaöğretim öğretmeni ile yürütülmüştür. Araştırmada vaka çalışması yaklaşımı benimsenerek, veri toplama yarı yapılandırılmış anketler ve görüşmeler yoluyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin sadece öğretimin teknik yönlerinde uzman olmaları gerekmediğini, aynı zamanda kişisel ve mesleki yaşamlarının etkileşiminden kaynaklanan çatışmaları yönetmek için mesleki yetenekleri geliştirmeleri gerektiği; nitelikli öğretmenlerin, mesleki özerklik ve kurumsal uygunluk dengesini gözeterek, kişisel inanç ve değerlerini mesleğin beklentileri ile uzlaştırması gerektiği belirtilmiştir.

Pedder (2007) tarafından yapılan araştırmada, öğretmenlerin mesleki öğrenme uygulamalarının ve değerlerinin belirlenmesini amaçlanmıştır. Bu doğrultuda İngiltere'de 32 okulda görev yapan ve 'öğrenmeyi öğrenme' projesine katılan 1212 öğretmene anket uygulanmıştır. Faktör analizinde öğretmenlerin öğrenme uygulamalarına ilişkin dört boyut elde edilmiştir. Bu boyutların öğretmenlerin sınıf içi ve sınıf dışı öğrenmeleri arasındaki bir ayrımı yansıttığı görülmüştür. Araştırma sonucunda genel olarak, öğretmenlerin sınıftaki öğrenme uygulamaları ve değerleri sınıf dışı öğrenmeye göre daha düşük çıkmıştır. Araştırmada her biri farklı bir öğrenme profiline sahip beş farklı öğretmen kümesi tanımlanmıştır. Araştırmadaki temel bulgular, öğretmenlerin öğrenme profilleri açısından okullar arasında sistematik farklılıklar olduğudur. İlk ve orta dereceli okullarda çalışan öğretmenler arasında önemli farklılıklar görülmüştür. Öğretmenlerin öğrenmesinin çeşitliliği, okulların sürekli öğrenmeyi desteklemek için daha farklı stratejiler geliştirmesi gereğini ortaya çıkarmıştır.

Pascual (2009) çalışmasında öğretmen adaylarının mesleki değerlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada Zaragoza Eğitim Fakültesi'nin farklı bölümlerinde okuyan 374 üniversite öğrencisinden (283 kadın ve 91 erkek) veri elde etmiştir. Bu bölümler, Müzik Eğitimi, İlköğretim Eğitimi, Beden Eğitimi, İşitme ve Dil, Yabancı Dil ve Özel Eğitimdir. Katılımcılara Schwartz'ın "Çalışma Projeksiyon Anketi", MOW anketi (sosyal normlar, iş değerleri ve iş merkezliği) ve nitel soruların olduğu bir görüşme formu uygulanmıştır. Araştırma sonucunda Schwartz teorisini izleyen öğrencilerin yardımseverlik ve evrensellik

değerlerinin yanı sıra otorite ve başarıya değer verdiği gözlenmiştir. Özellikle kadın katılımcılar arasında en yüksek puanı alan mesleki değerlerin, ilginç bir işe sahip olmak, kişiler arası iyi ilişkiler, işte istikrar, yeni şeyler öğrenme olduğu; en az puanı alan mesleki değerlerin ise kabul görme ve güç olduğu belirlenmiştir. Ayrıca iyi bir maaş, güç, kabul görme değerleri ile otorite ve başarı arasında pozitif bir korelasyon bulunmuştur.

Sunley & Locke (2010) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin sahip olduğu değerlerle ilgili alanyazını özetlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada, ortaokul öğretmenlerinin sahip olduğu değerlerle ilgili kapsamlı bir alanyazın taraması yapılmıştır. Araştırma İngiltere'de 2000 yılından itibaren yapılmış olan çalışmalarla sınırlı tutulmuştur. Araştırma, eğitim veritabanı, Diyalogda Eğitim Endeksleri ve daha geniş disiplinleri kapsayan bir veritabanı olan Elektronik Dergi Servisi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucu, değerler ve profesyonellik bağlamında yapılan çalışmalarda, öğretmenlerin sahip olduğu 'örtük' değerlerin uygulama yoluyla açık bir hale gelmesi ve geliştirilebilmesi için diyalog ve düşünme ihtiyacını vurgulamıştır.

Ansari & Hasan'nın (2011) yapmış olduğu araştırmada, öğretmen adaylarının değer profilini ve etik davranışlarını değerlendirmeye çalışmışlardır. Araştırma Aligarh Müslüman Üniversitesi'nde öğrenim gören 25 erkek ve 25 kadın öğretmen adayı ile yürütülmüştür. Araştırmada, estetik, politik, ekonomik, teorik, sosyal ve dini olmak üzere altı değere yanıt veren, kısa ifadelerden oluşan 'Kısa Değerler Ölçeği' kullanılmıştır. Sonuçlar, kadın ve erkek öğretmen adaylarında mesleki mükemmelliğe yönelik teorik, sosyal, ekonomik, politik ve estetik değerler açısından önemli farklılıkların olduğunu göstermiştir. Erkek öğretmen adaylarının estetik ve sosyal değerlere daha fazla eğilimli olduğu, kadın öğretmen adaylarının ise ekonomik değerlere daha fazla eğilimli olduğu belirlenmiştir.

Göbelová (2011) yaptığı çalışmada, ilköğretim öğretmenlerinin mesleki değerlerini içsel ve dışsal değerler açısından analiz etmeyi amaçlamıştır. Araştırmanın nicel bölümünde Ostrava Üniversitesi İlköğretim Okulları Öğretmenliği Bölümü'nde okuyan 114 öğretmen adayına "Mesleki Değerler Envanteri" uygulanmıştır. Sonuçlar, en önemli mesleki değerlerinin başarı, fedakârlık ve yaşam biçimi olduğunu göstermiştir. Araştırmanın nitel kısmına Ostrava Üniversitesi İlköğretim Okulları Öğretmenliği Bölümü'nde okuyan 84 öğretmen adayı katılmıştır. Nitel verilere göre öğretmenlik

mesleğinin değerleri: çocuklara karşı anlayışlı olma, sevgi ve tutum, ahlaki değerler ve mesleki yeterlilik olarak belirlenmiştir

Li, Wang, You & Gao (2015) yaptıkları araştırmada, iş ilişkisinde değer uyumunu ve öğretmenlerin işe katılımının önemini incelemeyi araştırarak alanyazına katkı sunmayı amaçlamışlardır. Araştırma kapsamında, Çin'de 767 öğretmene "Algılanan Değer Uyumu", "Özerk ve Kontrollü Motivasyon" ve "İşe Bağlılık" ölçekleri uygulanmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar, değer uyumu, otonom ve kontrollü motivasyon ve işe katılımın birbirleri ile anlamlı derecede ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca yapısal eşitlik modellemesi (SEM) analizi, değer uyumunun öğretmenin iş katılımı üzerindeki dolaylı etkisini göstermiş olduğundan değer uyumu ve iş katılımı arsındaki ilişkiyi açıklamak için yeni bir bakış açısı sunmuştur.

Kesküla & Loogma (2017) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin statüsünün değişen bir değer sistemi ile nasıl ilişkili olduğunu ve bir mesleğin algılanan değerinin, uygulayıcılarının taşıdığı değerlere nasıl bağlı olduğu incelenmiştir. Araştırma kapsamında farklı bölgelerden ve farklı okul türlerinden seçilen 24 öğretmenden veri toplanmıştır. Çalışmada öğretmenlerin iyi ve ahlaki olduğuna inandıkları değerleri öğrencilerine vermesiyle eş zamanlı olarak değer ürettiklerine inandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenler mesleklerini severek yaptıklarını, çocuklarla birlikte olmanın ve onlara öğretmenin zor olduğu anlara rağmen öğretmenliğin en değerli faaliyet olduğunu belirtmişlerdir.

Unos (2017) çalışmasında, Merkez Mindanao'daki kamu ve özel ortaokul öğretmenleri arasındaki mesleki değerler arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 258'i devlet okulunda, 67'si ise özel okulda görevli öğretmenlerdir. Elde edilen veriler neticesinde başarı, yetkinlik, kişilerarası ilişkiler, güvenlik, toplum ilişkileri, yaratıcılık, prestij ve estetiğin mesleki değerleri olduğu; hizmet süresi, okul türü ve eğitimsel kazanımın mesleki değerlerle anlamlı bir ilişkisi olduğunu gözlemlemiştir.

Vermunt (2016) araştırmasında öğretmen adaylarının kişisel ve mesleki değerlerinin "Sorgulamacı Çerçevede Öğretme" ye ilişkin algılarını ele almıştır. Araştırma, ortaokul öğretmenliği bölümünde okuyan 6 öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir. Nitel olarak yapılan araştırmada amaçlı örneklem yöntemi kullanılmıştır. Veriler yaklaşık iki saatlik uzunluğa sahip dört yarı yapılandırılmış görüşme formundan ve her bir katılımcıya

ait yazılı günlük kayıtlarından elde edilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular, öğretmenlerin mesleki değerlerinin "Sorgulamacı Çerçevede Öğretme" ye ilişkin algıları üzerindeki olumlu etkisini ortaya koymuştur. Araştırmada öğretmenlerin kişisel ve mesleki değerleri, hizmet etme, sosyal adaleti takip etme ve kendini tanıma şeklinde belirlenmiştir.

Sun & Bo Wang (2018) yaptığı araştırmada, Çin geleneksel spor okulunda beden eğitimi öğretmenlerinin kariyer bağlılığı ve mesleki değerini incelemiştir. Bu kapsamda Çin geleneksel spor okulunda 223'ü kadın, 557'si erkek olmak üzere toplam 780 beden eğitimi öğretmeniyle çalışma gerçekleştirilmiştir. Katılımcılara "Öğretmenlerin Mesleki Değeri Anketi" ve "İlkokul ve Ortaokul Beden Eğitimi Öğretmenleri İçin Kariyer Taahhüt Ölçeği" uygulanmıştır. Araştırma sonuçları, Çin'de geleneksel spor okullarındaki öğretmenlerin mesleki değerlerine sahip olduğunu göstermiştir. Araştırmada beden eğitimi öğretmenlerinin kariyer bağlılığının yüksek olduğu, 'duygusal bağlılık' ve 'kariyer tanımlaması'nın en yüksek puanı alan iki boyut olduğu belirlenmiştir. Beden eğitimi öğretmenlerinin kariyer bağlılıklarının mesleki değerlerinde anlamlı bir yordayıcısı olduğu ve kariyer gelişiminin boyutlarının, mesleki değerinin boyutları üzerinde çeşitli düzeyde etki ettiği ifade edilmiştir.

Palermo & Thomson (2019) tarafından yapılan araştırmada, öğretmenlerin motivasyonları, yeterlik inançları ve değerleri incelenmiştir. Amerika Birleşik Devletleri'nde yapılmıştır. Araştırmacılar, büyük ölçekli bir performans değerlendirme programı bağlamında öğretmenlerin motivasyon özelliklerini incelemişlerdir. Öğretmenler değerlendirme programına katılımları yazarak, gözden geçirerek ve puanlama kriterlerini inceleyerek mesleki gelişim kazanmışlardır. Araştırmaya katılan 119 öğretmenin motivasyonlarını, yeterlik inançlarını ve mesleki gelişimlerine ilişkin değerleri incelemek için bir beklenti-değer teorisi ve karma yöntemler kullanılmıştır. Araştırma sonuçları, öğretmenlerin sosyal ve pedagojik fayda değeri için genellikle yüksek düzeyde içsel motivasyona sahip olduğunu ve mesleki gelişim ile ilişkili olduğunu göstermiştir. Ayrıca sonuçlar, öğretmenlerin içsel motivasyonlarının ve yeterlik inançlarının, öğretim ve değerlendirmelerdeki değişiklikleri öngördüğünü göstermiştir.

Suyatno ve diğ. (2019) yaptıkları çalışmada, öğretmenlerin eğitim değerlerini ortaya koymayı, değerlerin öğretmenlerin performansındaki önemini ve öğretim yöntemleri üzerindeki etkilerini belirlemeyi amaçlamışlar. Araştırma kapsamında 56 öğretmenle nitel görüşmeler yapılmıştır. Elde edilen veriler neticesinde, değerin öğretmenlerin mesleki

görevlerini yerine getirmede önemli bir faktör olduğu, öğretmenlerin değeri tanıma biçimi, bunu öğrencilere öğretme şeklini etkilediği, üniversitede öğretmen adaylarının deneyimlediği lisans eğitiminin, öğrencilere değer öğretimi için gerekli yetkinliği sağlamadığı belirlenmiştir.

Öğretmenlerin mesleki değerlerine ilişkin yapılan araştırmalar incelendiğinde son yıllarda daha fazla çalışmanın yapıldığı dikkat çelmektedir. İlgili araştırmalarda (Abu-Saad, 2003; Pascual, 2009; Göbelová, 2011; Ansari & Hasan, 2011; Tunca, 2012; Karabacak, 2016; Duman, 2016; Kesküla & Loogma, 2017) öğretmenlerin mesleki değerleri belirlenmiş olup, "saygı, eşitlik, adalet, tarafsızlık, sevgi, sorumluluk, güven, gelişim ve yeniliklere açık olma, iş birliğine açık olma, açık fikirli olma, sabırlı olma, şiddete karşı olma, hoşgörülü olma, dürüst ve tutarlı olma" gibi mesleki değerlerin öne çıktığı görülmüştür. Araştırmacılardan bazıları ise öğretmenlerin mesleki etik değerlerini (Coşkun, 2016; Atalay, 2017; Arslan, 2018) incelemiştir.

Bazı araştırmalarda ölçek geliştirme çalışmaları (Tunca, 2012; Çelik & Üstüner, 2017) yapılmıştır. Ölçek geliştirme çalışmalarında, öğretmenlerin mesleki değerlere ilişkin tutum ve görüşlerinin belirlenmesine yönelik ölçeklerin yapıldığı görülmüştür. Bazı araştırmalar ise (Pedder, 2007; Sunley & Locke, 2010; Albayrak, 2015; Li, Wang, You & Gao, 2015; Vermunt, 2016; Eryılmaz, 2017; Koç, 2017; Unos, 2017; Yılmaz, 2018; Sun & Bo Wang, 2018; Kocabıyık, 2019; Palermo & Thomson, 2019; Suyatno vd., 2019; Şenlik, 2019; Keskin, 2019; Atasoy, 2019) öğretmenlerin mesleki değerlerinin farklı bağımsız değişkenler ile ilişkisini incelemiştir. Araştırmalarda öğretmenlerin mesleki değerleri ile öğretmen yetkinlikleri, örtük program, bireysel yenilikçilik, kariyer bağlılığı, öz yeterlik inançları, öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlar ve çocuk hakları arasındaki ilişkilerin belirlenmeye çalışıldığı gözlenmiştir.

2.2.2. Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenmeleri ile İlgili Yapılan Araştırmalar

Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmelerine yönelik yurt içi ve yurt dışında yapılan çalışmalar aşağıda sunulmuştur.

2.2.2.1. Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenmeleri ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

Selvi (2011) yaptığı çalışmada, "öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterliklerini belirlemeyi" amaçlamıştır. Araştırma iki aşamada gerçekleştirlmiştir. İlk önce İngilizce

öğretmenlerinin daha sonra da bütün öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterliklerini belirlemek için başka bir araştırma yapılmıştır. Araştırma sonunda İngilizce öğretmenleri için 73 uzmanla beraber Delfi tekniği kullanılarak belirlenen yeterliklerin bütün öğretmenler için geçerli olabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Yaman'ın (2014) araştırmasında, Diyarbakır ili merkez ilçelerindeki Anadolu Liselerinde görevli 293 öğretmenin YBÖ eğilimlerini incenlemiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda, öğretmenlerin YBÖ eğilimleri yüksek seviyede belirlenmiştir. Öğretmenlerin YBÖ eğilimlerinin, öğrenim düzeyleri açısından benzer olmadığı; cinsiyet değişkenine göre ise benzer olduğu belirlenmiştir. Araştırma sonucuca göre öğrenim düzeyi arttıkça öğretmenlerin YBÖ eğilimleri artmıştır.

Özçiftçi (2014) yaptığı araştırmada, sınıf öğretmenlerinin YBÖ eğilimlerini ve eğitim teknolojisi standartlarıyla ilgili özyeterliklerini belirleyerek, farklı değişkenler bakımından incelemiştir. Çalışmada Amasya'da görev yapan ve basit rastgele örneklem seçimi yöntemi ile seçilen 178'i erkek, 159'u kadın olmak üzere 337 sınıf öğretmeninden veri toplanmştır. Araştırmada ilişkisel tarama modelinden yararlanılmıştır. Araştırma sonunda öğretmenlerin YBÖ eğilimlerinin yüksek; cinsiyet bekımından farkın anlamlı; yaş, mesleki kıdem ile görev yeri açısından farkın anlamlı olmadığı belirlenmiştir.

Kılıç'ın (2015) yaptığı araştırmada, ilköğretim branş öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeyleri ve YBÖ eğilimlerini ortaya çıkarmayı ve aralarında bir ilişki olup olmadığını belirlemeyi amaçlamıştır. Bu doğrultuda Denizli il merkezinde görev yapan 290 öğretmene "YBÖ Ölçeği" ve " Bireysel Yenilikiçilik Ölçeği" uygulanarak veri toplanmıştır. Araştırma sonunda öğretmenlerin YBÖ eğilimlerinin yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca kıdem arttıkça YBÖ eğiliminin azaldığı; cinsiyetin, branşın ve kıdemin bireysel yenilikçilik düzeyinde etken olmadığı bulunmuştur.

Ayra (2015) yaptığı araştırmada öğretmenlerin YBÖ eğilimleri ile mesleki öz yeterlik inançlarını farklı değişkenlerle incelemiştir. Araştırmada Hakkâri ili ve Yüksekova ilçe merkezinde bulunan 362 öğretmene "YBÖ Ölçeği" ile "Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği" uygulanarak veri toplanmıştır. Elde edilen veriler neticesinde öğretmenlerin YBÖ eğilimlerinin yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin YBÖ eğilimlerinin cinsiyete, kitap okuma sıklıklarına ve mesleğini sevmeye ilişkin farklı değişkenlerde farkın anlamlı olduğu sonucuna varılmıştır.

Yılmaz (2016) çalışmasında, öğretmenlerin YBÖ eğilimlerini incelemiştir. Araştırmaya 73 öğretmen katılmıştır. Araştırma sonunda öğretmenlerin YBÖ eğilimlerinin, cinsiyet, öğrenim düzeyi, mezun olunan fakülte ile görev yapılan okul türüne göre benzer olduğu; mesleki kıdem değişkenine göre ise farkın anlamlı olduğu belirlenmiştir. Araştırma sonunda mesleki kıdem arttıkça öğretmenlerin YBÖ eğilimlerinin de arttığı ve YBÖ eğilimlerinin yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Ayaz (2016) tarafından yapılan araştırmada, öğretmenlerin YBÖ eğilimleri farklı değişkenlerle incelenmiştir. Araştırma kapsamında Mardin'de görevli 1483 öğretmenden "YBÖ Ölçeği" aracılığıyla veri toplanmıştır. Araştırma sonunda öğretmenlerin YBÖ eğilimlerinin yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca cinsiyet ve mesleki kıdem değişkenlerinde farklılık görülmemiş; öğretmenlerin branşlarında, lisansüstü eğitimlerinde ve meslekleriyle ilgili çeşitli çalışmalara katılım isteklerine ilişkin YBÖ eğilimlerinde benzerlik olmadığı saptanmıştır.

Çam & Üstün'ün (2016) yapmış olduğu araştırmada, öğretmenlerin mesleklerine ilişkin tutumlarına, YBÖ eğilimlerine ve aralarındaki ilşkiye bakılmıştır. Bu doğrultuda Muş'ta görevli 123 öğretmene "YBÖ Ölçeği ile "Öğretmenlik Mesleği Tutum Ölçeği" uygulanarak veri toplanmıştır. Araştırma sonunda YBÖ eğilimi ile mesleki tutumun yaş, cinsiyet, öğretim kademesi, medeni durum ve branş değişkenlerine göre benzer sonuçları olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin mesleki tutumları ile YBÖ eğilimlerinde pozitif bir korelasyon bulunmuştur.

Erdener & Gül (2017) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin YBÖ'ye yönelik görüşleri bağımsız değişkenler aracılığıyla incelenmiştir. Çalışmanın örnekleminde Balıkesir ili Altı Eylül İlçesinde merkez ilkokullarda görev yapan 157 öğretmen yer almaktadır. Katılımcılara "YBÖ Yeterlik Ölçeği" uygulanarak veri elde edilmiştir. Araştırma sonucunda cinsiyet ve mezun oluna fakülte değişkenlerinin öğretmenlerin YBÖ yeterliklerinde anlamlı bir etkisinin olduğu belirlenmiştir.

Tanatar (2017) araştırmasında İstanbul İli Üsküdar İlçesi bünyesindeki özel ve MEB'e bağlı olarak görev yapan 225 öğretmene 'İş Değerleri Envanteri' ve 'YBÖ Eğilimleri Ölçeği' uygulanarak öğretmenlerin iş değerleri ve YBÖ eğilimlerindeki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucunda iş değeri boyutlarının ortalamalarına göre en yüksek puana sahip olan boyut "Başarı" boyutu olmuştur. Bundan sonra sırayla "Fedakârlık" ve

"Yaratıcılık ve Zihinsel Teşvik" boyutları gelmiştir. Ayrıca öğretmenlerin YBÖ eğilimleri, motivasyon ile sebat düzeyleri yüksek çıkmıştır.

Gökyer & Cirit (2018) tarafından yapılan çalışmada, sınıf öğretmenlerinin YBÖ eğilimleri incelenmiştir. Araştırmada, Elâzığ merkez ve ilçelerin merkezindeki ilkokullarda görevli 291 sınıf öğretmenine " YBÖ Eğilimleri Ölçeği" uygulayarak veri toplanmıştır. Araştırma anlık tarama modelindedir. Araştırma sonucunda, sınıf öğretmenlerinin YBÖ eğilimleri; ölçek genelinde kısmen uyuyor düzeyinde bulunmuştur. Cinsiyet bakımından, genel olarak kadın sınıf öğretmenlerinin YBÖ eğilimlerinin erkek sınıf öğretmenlerinden yüksek çıkmıştır.

Bozkan (2018) araştırmasında, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmelerini etkileyen faktörlerin çeşitli değişkenlerine göre farklılıklar olup olmadığının incelenmesi amaçlamıştır. Araştırmaya, Sakarya ilindeki ilkokul, ortaokul ve lisede görev yapan 471 öğretmen katılmıştır. Araştırmada ölçek hazırlanıp geliştirilmiş, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Araştırmada öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmelerini etkileyen faktörlere ilişkin algılarının yüksek olduğu ve mobil öğrenmeye yönelik tutumlarının olumlu olduğu tespit edilmiştir. Yaşları 20-30 arasında olan öğretmenlerin mobil öğrenmeye ilişkin 'eğitime olumsuz etki' tutumları yaşları 36-40 ve 46 yaş ve üzeri olan öğretmenlere göre daha yüksek bulunmuştur.

Altın'ın (2018) yapmış olduğu çalışmada, ortaöğretimde görevli öğretmenlerin YBÖ eğilimleri incelenmiştir. Çalışmada nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Çalışmada Zonguldak'ın Ereğli ilçesinde görevli yapan 221 ortaöğretim öğretmeninden "YBÖ Eğilimleri" ölçeği aracılığıyla veri toplanmıştır. Çalışma sonunda, ortaöğretim öğretmenlerinin YBÖ eğilimlerinin yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Ayrıca cinsiyete, mesleki kıdeme, mezun olunan fakülteye, görev yapılan okul türüne ilişkin ortaöğretim öğretmenlerinin YBÖ eğilimlerinde fark anlamlı görülmemiştir.

Korkmaz (2019) çalışmasında, sınıf öğretmenlerinin YBÖ eğilimleriyle yaşam ve 21. yy öğreten beceri düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Bu kapsamda Batman'da görev yapan 328 sınıf öğretmenine "YBÖ Eğilim Ölçeği", "Yaşam Becerileri Ölçeği" ile "21. Yüzyıl Öğreten Becerileri Kullanım Ölçeği" uygulanmıştır. Çalışma sonucunda sınıf öğretmenlerinin YBÖ eğilimlerinin alt boyutlarında en düşük ortalama "Motivasyon" en yüksek ortalama ise "Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk" olarak belirlenmiştir. Yaşam

Becerileri alt boyutlarında en yüksek ortalama "Yaratıcı Düşünme ve Eleştirel Düşünme Becerileri" ve "İletişim Kişilerarası İlişki Becerileri" olduğu saptanmıştır. Öğretmenlerin 21. Yüzyıl Öğreten Becerileri düzeyi ortalamanın üzerinde belirlenmiştir.

Gedik (2019) araştırmasında, Manisa'nın Demirci ilçesindeki devlet okullarında ilkokullarda görevli 130 sınıf öğretmenine "YBÖ Eğilimleri Ölçeği" ni uygulayarak, sınıf öğretmenlerinin YBÖ eğilimlerini incelemeyi amaçlamıştır. Çalışma sonucunda sınıf öğretmenlerinin YBÖ eğilimleri iyi düzeyde belirlenirken; YBÖ eğilimlerinin cinsiyet, kıdem, hizmet içi eğitim durumuna, kişisel ve mesleki gelişim ile ilgili çalışmalara katılmalarına göre anlamlı farklılık görülmediği tespit edilmiştir.

Doğan (2019) tarafından yapılan araştırmada, sınıf öğretmenlerinin öğrenilmiş güçlülükleri ile YBÖ eğilimlerini, farklı değişkenler açısından karşılaştırmış ve sınıf öğretmenlerinin öğrenilmiş güçlülük düzeyleri ile YBÖ eğilimlerinin arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmanın örneklemi, küme örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. İzmir'in Bornova ile Çiğli ilçesindeki 398 sınıf öğretmenine "Rosenbaum Öğrenilmiş Güçlülük Ölçeği" ile "YBÖ Eğilimleri Ölçeği" uygulanmıştır. Çalışma sonucunda, kadın öğretmenlerin YBÖ eğilimlerinin erkek öğretmenlere oranla yüksek çıktığı; farklı değişkenler açısından benzer sonuçların olduğu belirlenmiştir.

Assadzadeh (2019) yaptığı araştırmada, Türkiye ve İran'daki öğretmenlerin YBÖ eğilimleri ile öğretim materyali kullanımlarına ilişkin görüşlerini karşılaştırmayı amaçlamıştır. Araştırma, Ankara'nın farklı sosyo-ekonomik düzeyde olduğu düşünülen Çankaya ve Altındağ ilçelerinde görev yapan 125 Sınıf Öğretmeni ve İran Tebriz ili merkez ilçelerinden 3. bölge ve 4. bölgeden 129 sınıf öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Nitel veriler için her bölgeden 10 öğretmen seçilerek toplam 40 öğretmenle çalışılmıştır. Araştırmanın nicel verileri için "YBÖ Eğilimlerini Belirleme Ölçeği" kullanılmıştır. Elde edilen verilere göre, Türk öğretmenlerin YBÖ'ye ilişkin eğilim düzeyleri en yüksek 21 yıl ve üzeri, en düşük eğilim düzeyleri 16-20 yıllık mesleki kıdeme sahip öğretmenler; İranlı öğretmenlerin YBÖ'ye ilişkin eğilim düzeyleri en yüksek 16-20 yıllık kıdemli öğretmenler, en düşük algı düzeyleri 21 ve daha fazla kıdeme sahip öğretmenler olmuştur. İranlı öğretmenlerin motivasyon eğilimleri, Türk öğretmenlere göre daha fazla olduğu belirlenmiştir. Türkiye ve İran'daki öğretmenlerin materyal temininde karşılaştıkları sorunlar; aile ve okulların ekonomik durumu, yönetim ve aile desteği olarak belirtilmiştir.

Çetinkaya, Gülaçtı, Çiftçi & Kağan'nın (2019) yapmış olduğu araştırmada, öğretmenlerin YBÖ eğilimleri ile meslekteki doyumları farklı değişkenlerle incelenmiştir. Araştırmada, 328 öğretmene 'YBÖ Eğilimleri Ölçeği' ile 'Mesleki Doyum Ölçeği' uygulanmıştır. Çalışmada istatiksel analizler kullanılmıştır. Analizler sonunda; öğretmenlerin YBÖ eğilimlerinde cinsiyette, lisansüstü eğitim isteğinde ve mezuniyet durumlarında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Öğretmenlerin meslekteki doyumlarında ise cinsiyete bakıldığında fark anlamlı bulunmuştur. Öğretmenlerin YBÖ eğilimleri ile meslekteki doyumlarında diğer değişkenlerle fark anlamlı bulunmamıştır.

Kabal (2019) yaptığı çalışmada, öğretmenlerin YBÖ eğilimlerini ve mutluluk düzeylerini incelemiştir. Araştırmaya, Kocaeli'nin İzmit, Gebze, Derince, Körfez ve Kandıra ilçelerinde görevli 318 öğretmen katılmıştır. Çalışmada YBÖ Eğilimleri Ölçeği ile Oxford Mutluluk Ölçeği Kısa Formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin motivasyon ve sebat alt boyutu puanlarının ölçek orta değerinden yüksek olduğu gözlenmiştir. Öğretmenlerin Oxford Mutluluk Ölçeği Kısa Formu puanlarının ölçek orta değerinin üzerinde olduğu görülmüştür. Araştırma sonucuna göre öğretmenlerin YBÖ Eğilimleri Ölçeği'nin alt boyutlarından aldıkları puanlar cinsiyet değişkeni açısından fark anlamlı bulunurken; medeni durum değişkeni açısından ise fark anlamlı bulunmamıştır.

Aydın (2020) tarafından yapılan araştırmada, öğretmenlerin YBÖ eğilimleri ve kültürel sermaye yeterlikleri cinsiyet, yaş, kıdem, eğitim durumu, mesleğe ilişkin görüş, kitap okuma sıklığı, anne-baba eğitim durumları ve aylık toplam gelir değişkenlerine göre incelemiştir. Araştırma Adana merkez ilçelerinde görevli 419 sınıf öğretmeninin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veriler "YBÖ Eğilimi Ölçeği" "Kültürel Sermaye Ölçeği" ile kişisel bilgiler formu kullanılarak toplanmıştır. Elde edilen verilere göre, öğretmenlerin YBÖ eğilimine sahip oldukları belirlenmiştir. Öğretmenlerin YBÖ eğilimlerinin cinsiyete, yaşa, mesleğe ilişkin görüş, kitap okuma sıklıkları, anne eğitim durumu, kardeş sayısı, aylık toplam gelir değişkenlerinde fark anlamlıyken; kıdem, eğitim durumları ile baba eğitim durumları değişkenleri bakımından farklılaşmamıştır. Öğretmenlerin kültürel sermaye yeterlikleri yüksek bulunmuştur.

2.2.2.2. Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenmelerine Yönelik Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Mitkovska & Hristovska (2011) tarafından yapılan araştırmada, yaşam boyu öğrenme için çağdaş öğretmen ve temel yeterlilikler incelenmiştir. Araştırma öğretmen

adaylarının görüşlerine dayalı olarak yapmıştır. Araştırmaya katılan 286 öğretmen adayına yaşam boyu öğrenme için gerekli sekiz temel yetkinliğin ana hatları çizilmiş ve açıklanmıştır. Araştırmanın verileri anket yoluyla elde edilmiş ve faktör analizi yapılmıştır. Sonuçlar, bilişsel beceriler, benlik saygısı, problem çözme ve modern bilişim teknolojileri, bilgi, matematiksel ve dil okuryazarlığın yaşam boyu öğrenme için temel yeterlilikler olduğunu göstermiştir.

Tamášová'nın (2015) çalışmasında, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde meslek dersi öğretmenlerinin mesleki ve kariyer gelişimi incelenmiştir. Ayrıca çalışmada yaşam boyu öğrenmenin önemi, rolü ve hedefleri, Slovakya'daki öğretmenlerin öğrenme biçimleri, yeterlilik eğitimi ve sürekli eğitim ile ilgili eğilimlerini ve ileri eğitimini araştırmıştır. Çalışmada, ortaöğretim Meslek Yüksekokulunda görevli 101 (87 kadın, 14 erkek) öğretmenden veri toplanmıştır. Araştırma sonucunda ortaöğretim meslek okullarındaki öğretmenler mesleki derslerin ve dillerin öğretiminde daha ileri bir eğitime ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenlerin aldıkları ileri eğitimin, öğretmenlerin öğrencilerle olan eğitim çalışmalarının günlük zorluklarıyla başa çıkmasına yardımcı olduğu, ayrıca öğrenciler, meslektaşlar, öğrencilerin ebeveynleri, denetçiler vb. ile ilişkilerinde stresli durumlarla etkili bir şekilde başa çıkabildiği sonucuna ulaşılmıştır.

Dabija, Abrudan & Postelnicu (2016) araştırmada, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmeye ilişkin motivasyonları ve beklentileri incelenmiştir. Bu kapsamda, Avrupa Birliği tarafından finanse edilen sürekli eğitim kurslarına katılan öğretmenlerin, eğitim programlarına ilişkin motivasyonları ve beklentileri analiz edilmiştir. Araştırmanın verileri, sürekli eğitim kurslarına devam eden 1200 öğretmenden nicel verilerle elde edilmiştir. Araştırma, öğretmenlerin eğitim kurslarına katılmak için temel motivasyon ve beklentilerinin öğretim süreçlerini optimize etmek ve modernleştirmek, yeni öğretim yöntemleri ve araçları edinmek, genel olarak kendi mesleki uzmanlıklarını geliştirmek olduğunu ortaya koymuştur.

Geršicová & Barnová (2018) araştırmada, sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğreniminin bir parçası olarak kişisel ve sosyal eğitimi incelemiştir. Araştırmada sosyal-pedagojik eğitimin gerçekleştirilmesinden sonra, kişisel ve sosyal gelişimdeki değişikliklerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini 97 erkek ve 170 kadın olmak üzere 267 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmada katılımcılara, kişisel gelişim düzeyinde değerler ve tutumlarla ilgili; sosyal gelişim düzeyinde ise iletişim ve

görüş ölçeklerinde yer alan değişikliklerle ilgili ön test ve son test uygulanmıştır. Araştırma sonucuna göre katılımcılar öğrencilerin bireysel yeteneklerini, okuldaki davranışları üzerindeki belirli çevresel etkileri dikkate almanın gerekliliği hakkında bilgi edinmişler. Çevrenin ve aile geçmişinin öğrencilerin davranışları ve kişilik özellikleri üzerindeki etkisinin önemine dair öğretmenlerin daha güçlü bir inanca sahip olmuşlar.

Kiriatzakou (2018) yaptığı çalışmada, öğretmenlerin eğitim ihtiyaçlarını, öğretme çalışmaları ve bilimsel profilleri açısından araştırmış, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmeye katılım sıklıklarını ve nedenlerini incelemiştir. Araştırmaya, Yunanistan'daki ilkokul ve ortaokulda görev yapan 556 öğretmen katılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin çoğunluğunun (%95.4) son iki yılda eğitim programlarına ve çalıştaylara katıldığı belirlenmiştir. Son iki yılda belirli tematik alanlara sahip eğitim programlarına katılım ile ilgili olarak, yeni öğretim yöntemlerinde %32.9, yeni teknolojilerde %31.1 ve öğrenme güçlüklerinin ele alınması alanlarında %27 katılım oranı gözlenmiştir. Öğretmenlerin, pedagojik ve psikolojik konularla ilgili eğitimlere de katılmak istedikleri ancak bu alanlarda eğitimlerin az olduğu ifade edilmiştir.

Tovkanets (2018) araştırmada, Avrupa ülkelerinde mesleki öğretmen eğitiminin geliştirilmesinde yaşam boyu öğrenme incelenmiştir. Bu doğrultuda Ukraynalı ve yabancı akademisyenler tarafından yapılan araştırmalara, analizlere ve bazı istatistiksel bilgilere dayanarak, öğretmen eğitimi ve öğretiminin özellikleri incelenmiştir. Yaşam boyu öğrenmede öğretmen gelişimi ihtiyaçları, talep ve arz ile ilgili istatistiksel veriler analiz edilmiştir. Öğretmenler için yaşam boyu öğrenmeyi organize etme konusundaki Avrupa deneyimini dikkate alarak, Ukrayna'nın öğretmenlerin mesleki eğitimini, kendi kendine eğitimde profesyonelleşmeyi, en son teknolojileri eğitim sürecine entegre etmek için etkili yollar aramanın uygulamalarını geliştirmesi gerektiği sonucuna varılmıştır.

Shin & Jun (2019) tarafından yapılan çalışmada, bireysel ve örgütsel değişkenlerin ilkokul öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme yeterliliği üzerindeki hiyerarşik etkileri analiz edilmiştir. Çalışmaya Kore, Seul'deki 70 devlet ilkokulunda görevli 1,077 öğretmen katılmıştır. Çalışmada 70 okul, çok aşamalı tabakalı örnekleme kullanılarak örneklenmiş ve her okul için rastgele 10 ile 20 arasında öğretmen seçilmiştir. Toplanan veriler doğrusal modelleme kullanılarak analiz edilmiştir. Çalışmada üç ana bulgu elde edilmiştir. Birincisi, bireysel değişkenler arasında cinsiyet, yaşam boyu öğrenme deneyimi, öğrenme çevikliği, öğrenme motivasyonu ve pozitif psikolojik sermaye, yaşam boyu öğrenme yeterliliği

üzerinde anlamlı olumlu etkilere sahiptir. İkincisi, örgütsel değişkenler arasında bilgi paylaşımının yaşam boyu öğrenme yeterliliği üzerinde anlamlı bir etkisi olmuştur. Son olarak, cinsiyet ve bilgi paylaşımı ile öğrenme motivasyonu ve öğrenme organizasyonu kültürü arasındaki etkileşimlerin istatistiksel olarak anlamlı etkileri olmuştur.

Kokanović & Stari'nin (2019) yapmış olduğu araştırmanın amacı, okul öncesi öğretmenlerinin mesleki yeterliliklerinin geliştirilmesinde yaşam boyu öğrenmenin önemini incelemektir. Araştırmacılar, okul öncesi kurumlarda görev yapan okul öncesi öğretmenleri ile eş zamanlı olarak lisansüstü çalışmalara devam eden okul öncesi öğretmenlerinin mesleki yeterliliklerin öz-değerlendirmelerinde farklılıklar olup olmadığını tespit etmiş ve aralarındaki ilişkiyi belirlemişlerdir. Araştırmaya Sisak (72) ve Zagreb'de (234) bulunan toplam 306 okul öncesi öğretmeni katılmıştır. Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinden 93'ü okul öncesi lisansüstü eğitimi görmüştür. Araştırmada, yedi alt boyuttan ve 22 sorudan oluşan bir ölçek kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, anaokullarında çalışan ve aynı zamanda lisansüstü çalışmalara kayıtlı okul öncesi öğretmenlerinin, lisansüstü eğitime devam etmeyen okul öncesi öğretmenlerine göre kendilerini daha yetkin buldukları görülmüştür.

2010 yılından sonra YBÖ ile ilgili araştırmalarda artış olduğu söylenebilir. Yapılan bazı araştırmalarda (Yaman, 2014; Yılmaz, 2016; Ayaz, 2016; Erdener & Gül, 2017; Gökyer & Cirit, 2018; Altın, 2018; Gedik, 2019) öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelendiği görülmüştür. Araştırmalardan bazıları (Selvi, 2011; Mitkovska & Hristovska, 2011) öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterliklerine yönelik yapılmıştır.

Bazı araştırmalar (Özçiftçi, 2014; Kılıç, 2015; Ayra, 2015; Tamášová, 2015; Dabija, Abrudan & Postelnicu, 2016; Çam ve Üstün, 2016; Tanatar, 2017; Geršicová & Barnová, 2018; Kiriatzakou, 2018; Bozkan, 2018; Tovkanets, 2018; Korkmaz, 2019; Shin & Jun, 2019; Doğan, 2019; Assadzadeh, 2019; Çetinkaya, Gülaçtı, Çiftçi & Kağan, 2019; Kabal, 2019; Kokanović & Stari, 2019; Aydın, 2020; Akpınar, 2020; Yalçın İncik, 2020) yaşam boyu öğrenme ile farklı değişkenler arasındaki ilişkileri incelemiştir. Söz konusu çalışmalarda öğretmenlerin YBÖ eğilimleri ile eğitim teknolojisi standartlarına yönelik öz yeterlikleri, bireysel yenilikçilik düzeyleri, mesleki öz yeterlik inançları, mesleki tutumları, iş değerleri, mesleki tutumları, mobil öğrenmeye ilişkin tutumları, öğrenilmiş güçlülük düzeyleri, kültürel sermayeleri ve mutluluk düzeyleri arasındaki ilişkiler incelenmiştir.

3. YÖNTEM

Bu bölümde; araştırmada kullanılan model, evren ve örneklem, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizi ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Öğretmenlerin mesleki değerleri ile YBÖ eğilimleri arasındaki ilişkinin sınıf öğretmenlerinin görüşlerine dayalı olarak incelenmesinin amaçlandığı bu araştırmada, nicel araştırma modellerinden betimsel ve ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modellerinin amacı, geçmişte ya da şimdi var olan bir durumu olduğu şekilde betimlemektir. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlamaya çalışılır (Karasar, 2008: 77). İlişki ve bağlantıları inceleyen araştırmalar, ilişkisel araştırma şeklinde isimlendirilir. Araştırmacılar olası ilişkileri araştırarak olguyu daha iyi anlayabilmektedir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2012).

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2018-2019 eğitim öğretim yılında Diyarbakır ili merkez ilçelerdeki (Bağlar, Kayapınar, Sur, Yenişehir) ilkokullarda görev yapan toplam 2756 sınıf öğretmeni oluşmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise 2756 sınıf öğretmeninden basit seçkisiz örnekleme yöntemi ile seçilmiş 991 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır.

Araştırmanın örneklemi belirlenirken şu formülden (Büyüköztürk vd.,2012) yararlanılmıştır:

$$k = \frac{Nt^2pq}{d^2(N-1)+t^2pq}$$

n: Örneklem büyüklüğü

N: Evren büyüklüğü

t: Belirli bir anlamlılık düzeyi, t tablosunda bulunan teorik değer

p: İncelenen olayın görülüş sıklığı (gerçekleşme olasılığı)

q: İncelenen olayın görülmeyiş sıklığı (gerçekleşmeme olasılığı)

d: Duyarlılık (örneklem hatası)

Örneklem büyüklüğü belirlenirken, evren için belirli bir p tahmini yoksa p=q= 0.5 olarak alınabilmekte ve araştırma %95 güven aralığında, d=0.05 örneklem hatası ile teorik t değeri 1,96'ya eşit olmaktadır (Büyüköztürk vd.,2012). Sayısal değerler uygulandığında örneklemin sayısı, n=337 olarak çıkmaktadır. Bu araştırma kapsamında 1018 öğretmene ulaşılmıştır. Araştırmada yer alan 1018 katılımcının ölçme aracına verdikleri cevaplar incelenmiş, 27 form eksik ve hatalı doldurulması sebebiyle değerlendirilmemiş, 991 veri işleme alınmıştır. Araştırmanın örneklemine ilişkin demografik bilgiler Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Verilere Göre Dağılımı

	N	**%**
Cinsiyet		
Kadın	504	50.9
Erkek	487	49.1
Öğrenim Düzeyi		
Ön Lisans	17	1.8
Lisans	904	91.2
Yüksek Lisans	70	7.0
Meslekteki Kıdem		
1-5yıl	183	18.4
6-10 yıl	196	19.8
11-15 yıl	282	28.4
16-20 yıl	194	19.6
21 yıl ve üzeri	136	13.8
Üniversiteden Mezun Olunan Fakülte		
Eğitim Fakültesi	857	86.4
Fen- Edebiyat Fakültesi	71	7.1
Diğer	63	6.3
Değerler Eğitimi ile İlgili Kurs Alma Durumu		
Evet	303	30.6
Hayır	688	69.4
Toplam	991	100

Tablo 1'e bakıldığında, araştırmaya katılan öğretmenlerin %50.9'inin kadın, %49.1'inin erkek, %91.2'sinin lisans mezunu, meslekteki kıdemi 11-15 yıl olan öğretmenlerin %28.4 ile en çok orana sahip olduğu, %86.4'ünün eğitim fakültesinden mezun olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bir kısmının (%69.4) değerler eğitimi ile ilgili herhangi bir kursa katılmadıkları belirlenmiştir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Öğretmenlerin mesleki değerleri ile YBÖ eğilimleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla araştırmanın verileri, öğretmenlerin demografik verilerinin toplandığı "Kişisel Bilgi Formu" (Ek1), araştırmacı tarafından geliştirilen "Öğretmen Mesleki Değerler Ölçeği" (Ek2), Oral & Yazar'ın (2015) öğretmen adaylarına yönelik geliştirmiş olduğu ve bu araştırma için revize edilen "Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği" (Ek3) kullanılarak elde edilmiştir.

3.3.1. Öğretmen Mesleki Değerler Ölçeğinin Geliştirilmesi

Bu araştırma için geliştirilen "Öğretmen Mesleki Değerler Ölçeği"nin geliştirilme sürecinde, öğretmenlerin mesleki değerlerini belirlemeye yönelik ilgili alanyazında yer alan bazı araştırmalar ve kuramsal kaynaklar (Schwartz, 2012; Rokeach & Regan, 1980; Abu-Saad, 2003; Arthur, Davison & Lewis, 2005; Pedder, 2007; Sunley & Locke, 2010; Tunca, 2012; Li, Vermunt, 2016; Karabacak, 2016; Karabacak, Küçük & Korkmaz, 2016; Korkmaz, Küçük & Karabacak, 2016; Coşkun, 2016; Unos, 2017; Sun & Bo Wang, 2018; Palermo & Thomson, 2019; Suyatno vd., 2019; Pascual, 2009; Chong & Cheah, 2009; Ansari & Hasan, 2011; Brady, 2011; Kesküla & Loogma, 2017; Çelik & Üstüner, 2017; MEB, 2008; MEB, 2017) ayrıntılı bir şekilde incelenmiştir. Alanyazın taraması sonrasında 67 maddelik bir madde havuzu oluşturulmuştur. Maddelerin kapsam geçerliliğinin ve anlaşılabilirliğinin sağlanmasına yönelik başta tez danışmanı olmak üzere, eğitim programları ve öğretim, eğitim yönetimi, ölçme ve değerlendirme alanında, 9 öğretim üyesinin görüş ve önerileri alınmıştır. Uzmanlara, hazırlanan ölçek maddelerini "uygun", "uygun değil" ve "açıklama" şeklinde değerlendirebilecekleri bir form verilmiştir.

Uzman görüşleri arasında bulunan uyum/ uyumsuzluk kapsam ve yapı geçerliğinde tahmin niteliğinde kullanılmaktadır. Kapsam geçerlik oranlarını (KGO) Lawshe geliştirmiştir (Lawshe, 1975; akt: Yurdugül, 2005):

$$KGO = \frac{N_G}{N/2} \quad 1$$

Burada $N_G$maddeye "gerekli" diyen uzman sayısını, N ise maddeye ilişkin görüş bildiren toplam uzman sayısıdır. Lawshe tekniğinde uzman sayısı 9 olduğunda KGO değerinin minimum 0.75 olması gerekmektedir (Veneziano & Hooper, 1997; akt: Yurdugül, 2005). Bu oran göz önünde bulundurularak öğretim üyelerinin görüş birliğinde

olmadığı 28 madde ölçek taslağından çıkarılmıştır. 12 madde, ifade ediliş bakımından tekrar düzenlenmiştir. Öğretim üyelerinin görüş ve önerileri doğrultusunda öğretmen mesleki değerler ölçeği 39 madde olmak üzere ön uygulama için formlar oluşturulmuştur.

Bu araştırmada geliştirilen ölçek, öğretmenlerin katılma derecelerine göre düzenlenmiştir. Beşli likert türünde düzenlenen ölçek "Her Zaman" (5), "Çoğu Zaman" (4), "Ara Sıra" (3), "Nadiren" (2) ve "Hiçbir Zaman" (1) şeklinde puanlanmıştır.

3.3.1.1. Öğretmen Mesleki Değerler Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

3.3.1.1.1. Geçerlik Çalışması

Öğretmen Mesleki Değerler Ölçeğinin yapı geçerliğini test etmek için faktör analizi yapılmıştır. Faktör analizinde araştırmanın ön uygulaması, araştırmanın evreninde bulunan ancak örneklemde yer almayan öğretmenlerle gerçekleştirilmiştir. Büyüköztürk'e (2002: 480) göre faktör analizi için örneklem büyüklüğü, ilişkilerin güvenilir bir şekilde kestirilebilmesini sağlaması açısından önemlidir. Faktörlerin güçlü ve belirgin olması, değişken sayısının fazla olmaması durumunda, örneklem için 100 ile 200 arasındaki sayı yeterlidir. Tabachnick & Fidell (2015), faktör analizinde örneklem büyüklüğü için sayının en az 150 olması gerektiğini; Pallant (2017) ise 150 üzerinde ve her bir değişkene karşılık en az beş katılımcının olması gerektiğini belirtmiştir. Bu doğrultuda faktör analizi için geçerlik ve güvenirlik çalışması olan ön uygulama, 168 kadın ve 182 erkek olmak üzere toplam 350 sınıf öğretmeninin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Ön uygulamadan elde edilen verilerin faktör analizine uygunluğunu belirlemek için KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) ve Barlett Küresellik Testleri uygulanmıştır. Bartlett Küresellik Testi bir ki-kare istatistiğidir ve sonuçlarının .05'ten küçük olması, verilerin faktör analizine uygun olduğunu gösterir. KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) ise bir ölçüttür (Yurdugül, 2005). KMO değerinin minimum 0.50 olması, ölçeğin faktörleştirmeye uygun olduğunu, daha düşük değerler gösteren verilerin ise faktörleştirmeye uygun olmadığını gösterir (Tabachnick ve Fidell, 2015). Öğretmen Mesleki Değerler ölçeğinin KMO ve Bartlett Küresellik Testi sonuçları Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2. Öğretmen mesleki değerler ölçeğinin KMO değeri ve Barlett Küresellik Testi sonuçları

Kaiser-Meyer- Olkin Örneklem Yeterliği Ölçümü		.86
Bartlett Küresellik Testi	Yaklaşık Chi-Square	1534,993
	Sd	153
	Anlamlılık	.000

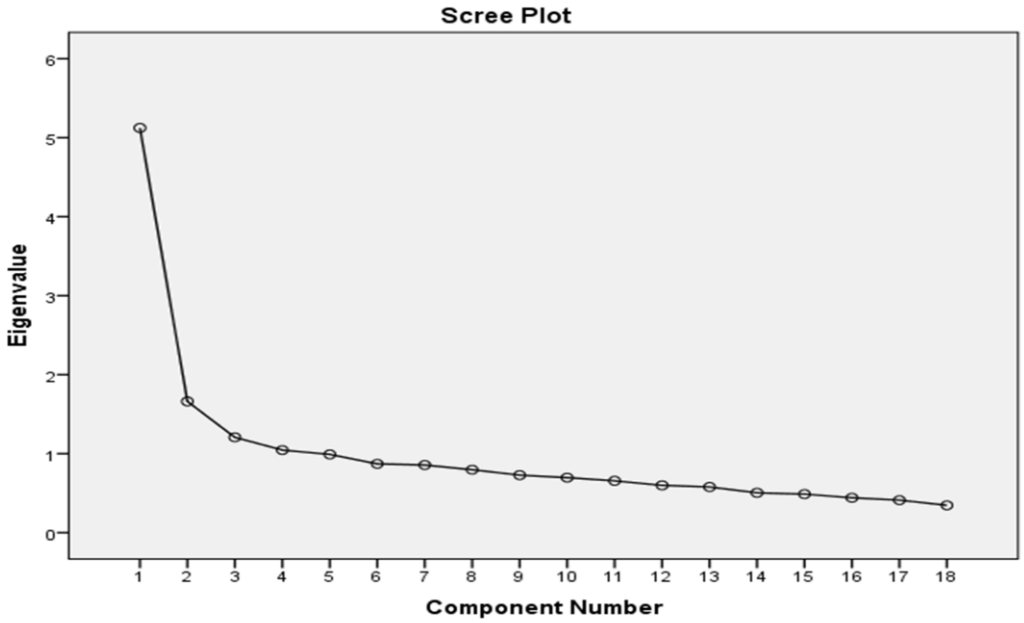
Tablo 2'ye bakıldığında, KMO değerinin .86 olduğu görülmüştür. Tavşancıl (2018:50), Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk (2018:207) KMO değerinin .80 üzerinde olmasını faktör analizi için iyi bir değer olarak belirtmiştir. Tablo 2'de, ki-kare değerinin (x^2= 1534,993; p<.01) anlamlı (p<.00) olduğu görülmektedir. Bulgulara dayalı olarak, verilerin faktör analizine uygun olduğu söylenebilir. Verilerin faktör analizine uygunluğunun belirlenmesinden sonra, Öğretmen Mesleki Değerler Ölçeğinin faktör yapılarını ortaya çıkarmak için, Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) yapılmıştır.

Açımlayıcı Faktör Analizinde değişkenler arasında bulunun ilişkiler dikkate alınarak kavramsal açıdan anlamlı yeni değişkenler elde etmeyi hedefleyen çok değişkenli bir istatistik (Büyüköztürk, 2014:133) olduğundan, aynı faktörü ölçen maddelerin bir araya gelerek oluşturduğu faktöre isim verilmeye çalışılır (Balcı, 2015: 118). Bu doğrultuda faktörleştirme tekniği olarak Temel Bileşenler Analizi (Principal Component Analysis, PCA) kullanılmıştır. Temel Bileşenler Analizi, değişkenleri azaltmaya ve anlamlı kavramsal yapıları bulmayı hedefleyen birçok değişkenli istatistiktir (Büyüköztürk, 2014:134). Temel Bileşenler Analizinde değişkenler, değişkenlerde yer alan tüm varyansın kullanılacağı biçimde, daha küçük doğrusal kombinasyonlar dizisine dönüştürülür (Pallant, 2017: 200). Temel Bileşenler Analizinde faktör sayısını belirlemede ölçütlerden biri özdeğerlere bakarak karar vermektir. Özdeğeri 1'den büyük olan faktörler anlamlı olarak kabul edilir (Can, 2018: 318). Yapılan faktör analizi sonucunda ölçeğin özdeğeri 1'in üzerinde olan 4 faktörden meydana geldiği görülmüştür.

Tavşancıl (2018:50), bir faktör altında yeterli yük değerine sahip olmayan veya farklı faktörler altında birbirine yakın yük değerleri alan maddelerin; Erkuş (2012) ise, faktör ortak varyansı minimum .40 olmadığı durumlarda maddelerin ölçekten çıkarılması gerektiğini belirtmiştir. Bu doğrultuda faktör analizi sonucu binişik ve faktör yük değeri .40 ve altında olan maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Bu maddelerin ölçekten çıkarılmasıyla

ölçek uzmanlar tarafından tekrar gözden geçirilmiştir. 18 maddeden oluşan "Öğretmen Mesleki Değerler" ölçeğinin kapsam geçerliğinin korunduğu belirlenmiştir.

Yamaç birikinti grafiği (Scree Plot), faktör çözümlemesi sonunda, faktör sayısını belirlemede bir ölçüt seçeneği daha göstermektedir (Can, 2018: 328). Bu bakımdan "Öğretmen Mesleki Değerler" ölçeğine ilişkin yamaç birikinti grafiği aşağıda verilmiştir.



Şekil 2. Öğretmen mesleki değerler ölçeği yamaç birikinti grafiği

Yamaç birikinti grafiğinde plato yapılan nokta, kesme noktası olarak alınır çünkü bu noktadan sonraki bileşenlerin varyans üzerindeki katkının hem küçük hem de aynı olduğu söylenebilir (Çokluk, Şekercioğlu & Büyüköztürk, 2018:221). Grafiğin dikey ekseni öz değer miktarını, yatay ekseniyse faktörleri gösterir. Grafik, faktörlerin öz değerlerin eşleştirilmesiyle elde edilen noktaların birleştirilmesi sonucunda ortaya çıkar (Büyüköztürk, 2014: 135,136). Grafik 1 incelendiğinde, dördüncü faktörden özdeğerlerin daha yavaş azaldığı görülmektedir. Bu durum dördüncü faktörden sonra faktörlerin birbirine yakın olduğunu göstermektedir. Öğretmen mesleki değerler ölçeğinin faktör yük değerlerine ilişkin analiz sonucu Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Öğretmen mesleki değerler ölçeğinde yer alan maddelerin faktör yük değerleri ve açıklanan varyans oranları

Boyut	Madde no	Maddeler	Faktör Yük Değeri	Açıklanan Varyans
Mesleki Sorumluluk ve Bağlılık	(1) 27	Mesleki anlamda yapılan eleştirileri dikkate alırım.	,45	%28.46
	(2) 32	Mesleki yönden kendimi geliştirmeye (hizmet içi eğitim alma, seminer ve konferansa katılma, vb.) çalışırım	,60	
	(3) 33	Öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor gelişimine yönelik meslektaşlarımla bilgi alışverişinde bulunurum.	,70	
	(4) 25	Mesleğimi severek yaparım.	,48	
	(5) 39	Çevre sorunlarına yönelik öğrencilerde duyarlılık geliştirmeye çalışırım.	,53	
	(6) 38	Öğrencilerin istendik davranışları edinmeleri için, velilerle işbirliği yaparım.	,75	
	(7) 37	Okulu geliştirmeye yönelik faaliyetlere (öğrenen okul, kararlara katılma, değişimin odağında olma, vb.) katılırım.	,76	
Öğrenme-Öğretme Ortamı	(8) 12	Öğrenme-öğretme sürecinde, istendik davranışlar edinmeleri için her öğrenciye gerekli zamanı tanırım.	,53	%9.22
	(9) 13	Öğrenme-öğretme sürecinde davranışlarımda tutarlı olmaya özen gösteririm.	,51	
	(10) 14	Derslerde kavram ve içeriği, bilimsel bir anlayışla ele alırım.	,45	
Mesleki Etik	(11)31	Öğretmenlik mesleği ile çelişen davranışlarda (derse zamanında girmemek, uzlaşmacı bir tutum sergilememek, vb.) bulunmam.	,70	%6.70
	(12) 34	Meslektaşlarımın dedikodusunu yapmaktan kaçınırım.	,75	
	(13) 36	Meslektaşlarımla aramdaki görüş farklılıklarına hoşgörüyle yaklaşırım.	,67	
Öğrenciye Yaklaşım	(14) 19	Öğrenme-öğretme sürecinde, öğrencilerin fikirlerini özgürce söylemelerini teşvik ederim.	,73	%5.80
	(15) 1	Öğrenciler kendilerini ifade ederken, onları etkin bir şekilde dinlerim.	,46	
	(16) 22	Öğrenme- öğretme sürecinde öğrencileri, farklı düşüncelerle ilgili tartışmalar yapmaları yönünde teşvik ederim.	,46	
	(17) 4	Öğrencilerin duygu ve düşüncelerini rahat bir şekilde ifade etmesine önem veririm.	,81	
	(18) 17	Öğrencilerin iyi ilişkiler geliştirmeleri için onlara rol model olmaya çalışırım.	,44	
	Toplam			%50.2

Tablo 3'e bakıldığında, Öğretmen Mesleki Değerler Ölçeğinin dört faktörden oluştuğu belirlenmiştir. Birinci faktör altında 7 madde yer almıştır. Birinci faktördeki maddeler öğretmenlerin mesleki gelişimlerine, işbirliğine ve mesleğe yönelik duyarlılığa ilişkin olduğundan "Mesleki Sorumluluk ve Bağlılık" olarak adlandırılmıştır. "Mesleki

Sorumluluk ve Bağlılık" boyutu toplam varyansın %28.46'sını açıklamaktadır. Bu boyuttaki faktörlerin yük değerlerinin .45 ile .76. arasında olduğu görülmektedir.

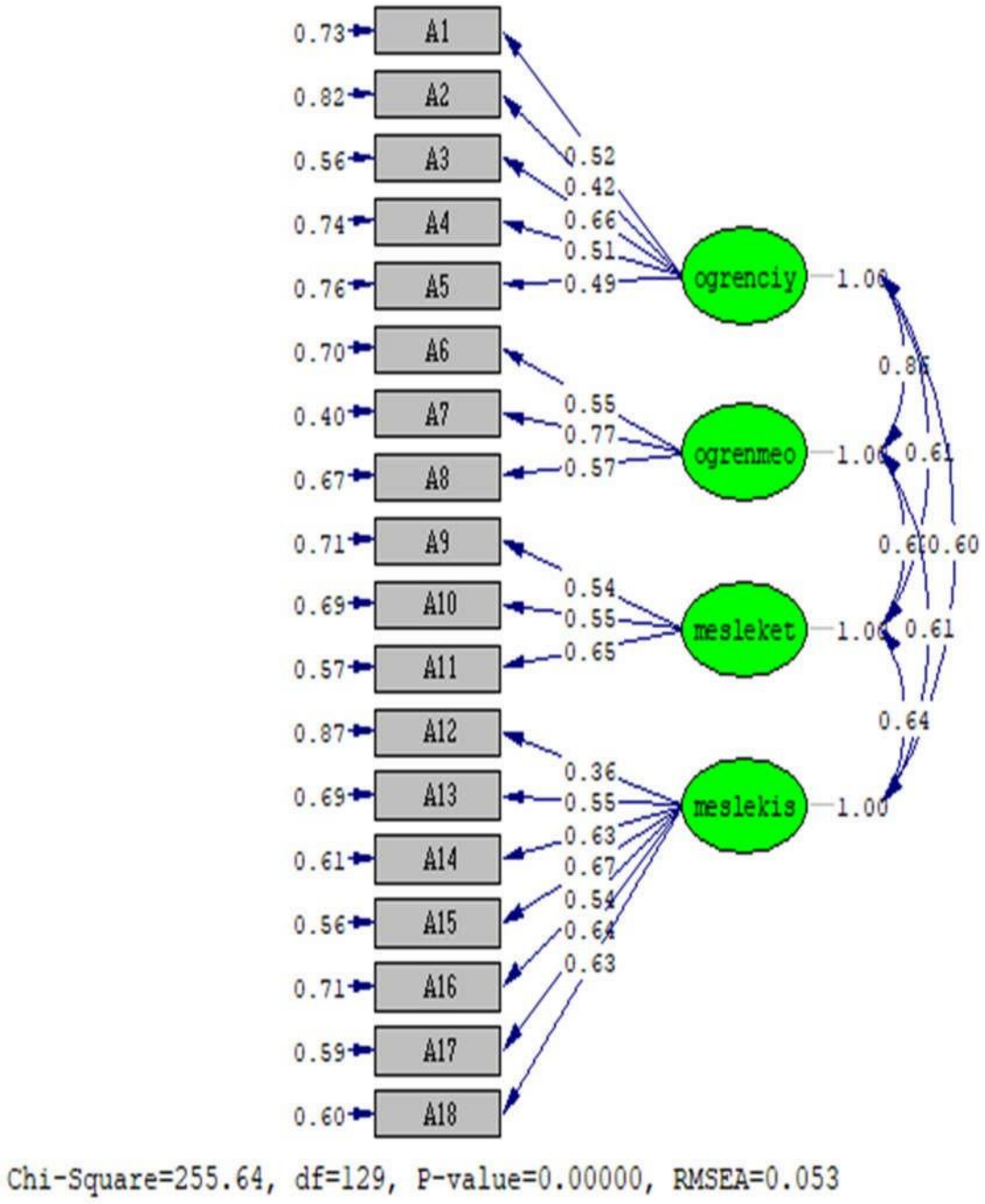
İkinci faktör altında 3 madde yer almıştır. Bu maddeler öğretmenlerin öğrenme ortamında dikkate aldıkları bilimsellik, tutarlılık ve eşitlik değerleriyle ilişkili olduğundan "Öğrenme-Öğretme Ortamı" şeklinde isimlendirilmiştir. "Öğrenme-Öğretme Ortamı" boyutu toplam varyansın %9.22'sini açıklamaktadır. Bu boyuttaki faktörlerin yük değerlerinin .45 ve .53 arasında olduğu belirlenmiştir.

Üçüncü faktör altında 3 madde yer almıştır. Bu maddeler öğretmenlerin meslek ahlakına yönelik oması nedeniyle bu boyut "Mesleki Etik" olarak adlandırılmıştır. "Mesleki Etik" boyutu toplam varyansın %6.70'ini açıklamaktadır. Bu boyuttaki faktörlerin yük değerlerinin .67 ile .75 arasında olduğu tespit edilmiştir.

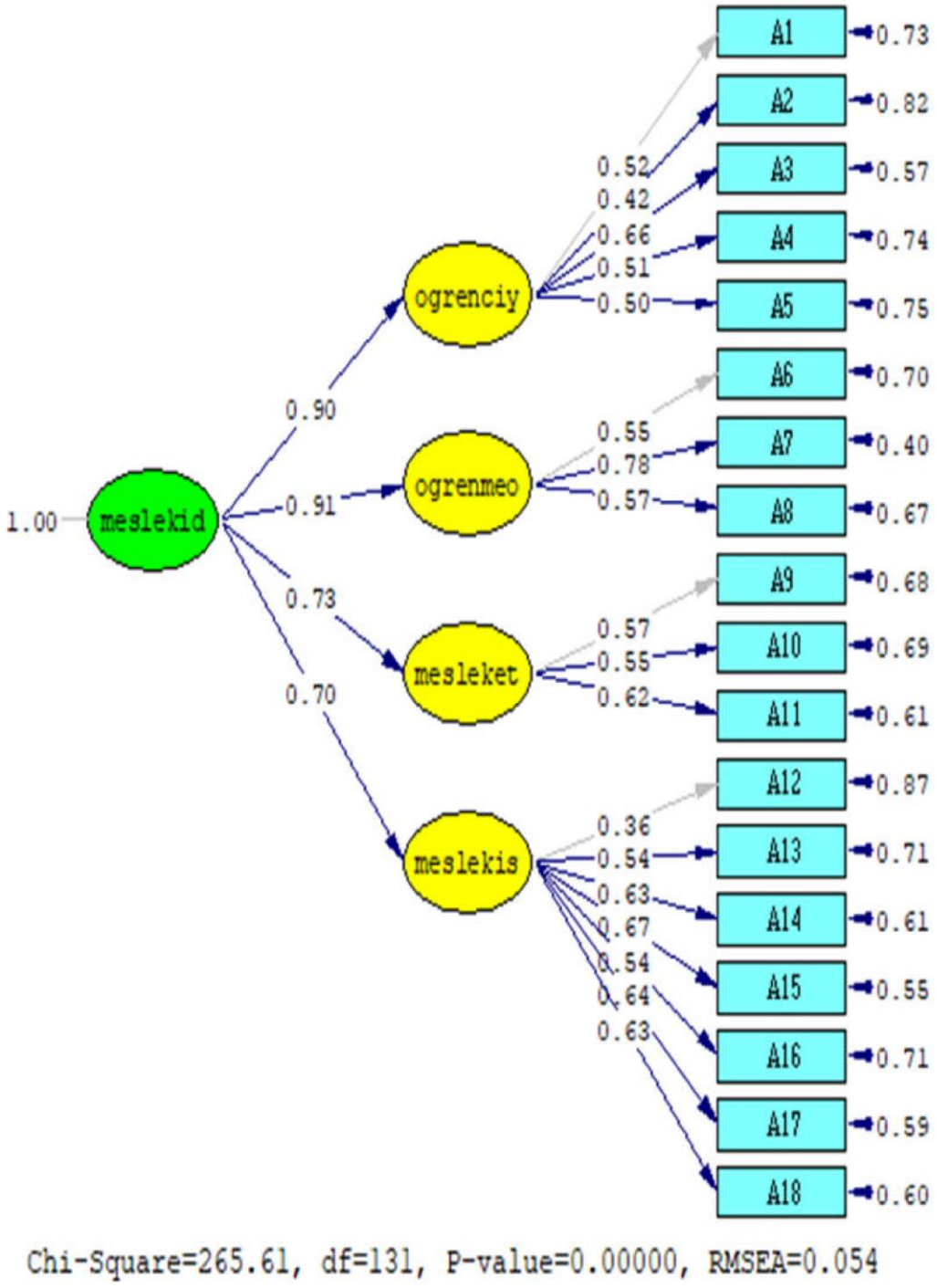
Dördüncü faktör altında 5 maddenin yer aldığı görülmüştür. Bu maddeler öğrencilerin ifade özgürlüğüne, saygı değerine ve öğretmenin öğrenciye rol model olma sorumluluğuna ilişkin olduğundan bu boyut "Öğrenciye Yaklaşım" olarak adlandırılmıştır. "Öğrenciye Yaklaşım" boyutu toplam varyansın %5.80'ini açıklamaktadır. Bu boyuttaki faktörlerin yük değerlerinin .44 ile .81 arasında olduğu belirlenmiştir.

Çok faktörlü desenlerde açıklanan toplam varyansın %40 ile %60 arasında olması yeterli görüldüğünden (Büyüköztürk, 2007; Tavşancıl, 2005; akt: Çokluk, Şekercioğlu & Büyüköztürk, 2018:240), dört faktörden oluşan ölçeğin toplam varyansının %50.2 olduğu ve bunun da açıklanan toplam varyans değerini karşıladığı gözlenmektedir.

Öğretmen Mesleki Değerler Ölçeğinin Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) sonucunda bulunan faktör yapılarının doğruluğunun test edilmesi ve modelin uygunluğu için birinci ve ikinci düzey Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. DFA, önceden tanımlanan ve sınırlandırılan bir yapının, bir model olarak doğrulanmasını test eder (Maruyama, 1998; akt: Çokluk, Şekercioğlu & Büyüköztürk, 2018: 275). İkinci düzey DFA modellerinin bir örnek üzerinden açıklanması, konunun bir bütün olarak anlaşılması açısından önemli görülmektedir (Çokluk, Şekercioğlu & Büyüköztürk, 2018: 281). Öğretmen mesleki değerler ölçeğine ilişkin birinci düzey DFA standart değerler diyagramı Şekil 4'te, ikinci düzey DFA standart değerler diyagramı Şekil 5'te verilmiştir.



Şekil 3. Öğretmen Mesleki Değerler ölçeğinin birinci düzey DFA standart değerler diyagramı



Şekil 5. Öğretmen Mesleki Değerler ölçeğinin ikinci düzey DFA standart değerler diyagramı

Öğretmen mesleki değerler ölçeğinin doğrulayıcı faktör analizine yönelik uyum indeksleri ile değerleri Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Öğretmen mesleki değerler ölçeğinin doğrulayıcı faktör analizin uyum indeks ve değerleri

	Uyum İndeksi	X^2	*Sd*	(X^2/sd)	**RMSEA**	**NFI**	**NNFI**	**CFI**	**GFI**	**AGFI**
Birinci düzey DFA	Değer	255.64	129	1.9	0.05	0.92	0.95	0.96	0.92	0.90
İkinci düzey DFA	Değer	265.61	131	2	0.05	0.92	0.95	0.96	0.92	0.90

Tablo 4'e göre öğretmen mesleki değerler ölçeğinin birinci düzey DFA standart değerinde ki-karenin serbestlik derecesine bölümüne ilişkin değerin 1.9; ikinci düzey DFA değerinin ise 2 olduğu görülmektedir. Kline (2011) büyük örneklemlerdeki bu oranın 3'ten küçük olmasını mükemmel düzeyde uyum olduğunu belirtmiştir.

RMSEA değerinin 0.05 olarak bulunması, bu değerin uyumun iyi olduğunu göstermektedir (Çokluk, Şekercioğlu & Büyüköztürk, 2018:269). NFI değerinin 0.92 ve NNFI değerinin 0.95 olması, kabul edilebilir uyuma (Çelik & Yılmaz, 2013); CFI (0.96) değerinin 0.95 üzerinde olmasının mükemmel uyuma karşılık geldiği söylenebilir. GFI (0.92) ve AGFI (0.90) değerlerinin 1'e yaklaşması, modelin mükemmel uyum gösterdiğine işaret eder (Çokluk, Şekercioğlu & Büyüköztürk, 2018:269). Bu sonuçlar 18 maddeden oluşan Öğretmen Mesleki Değerler Ölçeğinin dört faktörlü yapısının doğrulandığını göstermektedir.

3.3.1.1.2. Güvenirlik Çalışması

Ölçek geliştirme sürecinde ölçeklerin güvenirliğini belirlemek için kullanılabilecek farklı yöntemler vardır (Pallant, 2017: 113). Güvenirliği belirleme yollarından biri Cronbach Alpha güvenirlik katsayısına bakmaktır. Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı; birden çok uygulama yapılmadan ölçme aracı ile yapılan bir ölçümle, ölçeğin kendi içindeki tutarlılık düzeyini gösterir (Can, 2018: 388). Bu doğrultuda dört boyutlu öğretmen mesleki değerler ölçeğinin güvenirlik analizinde, toplam Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı hesaplanmış, sonuç Tablo 5' te gösterilmiştir.

Tablo 5. Öğretmen mesleki değerler ölçeğinin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı

Alt Boyutlar	**Cronbach's Alpha Güvenirlik Katsayısı**
Mesleki Sorumluluk ve Bağlılık	.76
Mesleki Etik	.64
Öğrenme-Öğretme Ortamı	.65
Öğrenciye Yaklaşım	.71
Ölçeğin Geneli	**.84**

Tablo 5'e bakıldığında, 18 maddeden oluşan Öğretmen Mesleki Değerler ölçeğinin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısının .84 olarak hesaplandığı görülmüştür. Cronbach Alfa güvenirlik katsayısının değerlendirilmesinde dikkat edilen ölçütler aşağıda verilmiştir (Özdamar, 1999; akt. Tavşancıl, 2018: 29):

$0.00 \leq \alpha < 0.40$ ise ölçek güvenilir değildir.

$0.40 \leq \alpha < 0.60$ ise ölçek düşük güvenirliktedir.

$0.60 \leq \alpha < 0.80$ ise ölçek oldukça güvenilirdir.

$0.80 \leq \alpha < 1.00$ ise ölçek yüksek derecede güvenilirdir yorumu yapılır. Bu bağlamda Öğretmen Mesleki Değerler ölçeğinin toplam alfa tutarlık katsayısına bakıldığında (.84) ölçeğin yüksek derecede güvenilir bir ölçme aracı olduğu söylenebilir.

Geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılan ve 18 maddeden oluşan "Öğretmen Mesleki Değerler Ölçeği"nde alanyazında öğretmenlerin mesleki değerleri olarak belirtilen mesleki değerlerin farklı davranış göstergeleri yer almıştır. Sevgi değeri bu mesleki değerlerden biridir. Sevgi değeri için, Rokeach'ın (1980) değerleri sınıflandırdığı çalışmasında gerçek sevgi, yaşamın temel değeri olarak belirtilmiştir. Freire'e (1998; akt: Brady, 2011) göre mesleğine karşı duyarlı olan öğretmenin hem öğrencileri hem de öğretmeyi sevmesi gerekir. Tunca (2012) insanı- öğrenciyi sevme değerini; Coşkun (2016) ise öğretmenin mesleğini sevmesi ve insanı sevmesini öğretmenlerin sahip olması gereken mesleki bir değer olduğunu belirtmiştir. Yazar (2018), öğretmenliğin bir anlamda sevgi mesleği olduğunu ve öğretmenlerin mesleğini sevmesi gerektiğini vurgulamıştır. Bu bakımdan mevcut araştırma için geliştirilen "Öğretmen Mesleki Değerler Ölçeği" nde "Mesleğimi severek yaparım" ifadesinin yer almasının önemli olduğu düşünülmektedir.

İstendik davranışları edinmeleri için her öğrenciye gerekli zamanı tanımanın, saygı değerinin davranış göstergesi olarak geliştirilen ölçekte yer almasının önemli olduğu söylenebilir. Demirel (1991: 7), tam öğrenme modeline göre her öğrenciye yeterli zamanı ayırarak yüksek öğrenme düzeyine ulaşılabileceğini ifade etmiştir. Chong & Cheah

(2009:3), her çocuğun kendi potansiyeline sahip olduğuna ve tüm öğrencilerin öğrenebileceğine inanmayı; MEB (2008) ve Şimşek (2010) ise 'öğrencinin başarabileceğine ve öğrenebileceğine inanma' yı öğretmenlerin mesleki değeri olarak belirtmiştir.

Öğretmen mesleki değerler ölçeğinde bilimsellik değerinin davranış göstergesi olarak derslerde kavram ve içeriğin bilimsel bir anlayışla ele alınmasına yer verilmiştir. Bilimsellik değeri, araştırmacılar tarafından (Tunca, 2012; Karabacak, 2016; Çelik & Üstüner, 2016) öğretmenlerin sahip olması gereken mesleki bir değer olarak belirtilmiştir. Alkan (2000:257) öğretmenlik mesleğini bilimsel bir meslek olarak tanımlamış olup, Yazar (2018:174) ise, derslerin bilimsel bir anlayışla işlenmesi gerektiğini ifade etmiştir.

Bu araştırma için geliştirilen "Öğretmen Mesleki Değerler Ölçeği"nde ayrıca "sorumluluk, eşitlikten ve adaletten yana olma, tutarlı olma, düşünce ve ifade özgürlüğünü savunma, eleştiriye açık olma, sürekli gelişme, hoşgörülü olma, yenilikçi olma, iş birliği ve çevreye karşı duyarlı olma" mesleki değerlerinin davranış göstergeleri bulunmaktadır. "Öğretmen Mesleki Değerler Ölçeği"nde yer alan değerler ve davranış göstergeleri tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Öğretmen mesleki değerler ölçeğinde yer alan değerler ve davranış göstergeleri

Değerler	Davranış göstergeleri
Saygı	• Meslektaşlarımın dedikodusunu yapmaktan kaçınırım. • Öğrenciler kendilerini ifade ederken, onları etkin bir şekilde dinlerim. • Öğrencilerin duygu ve düşüncelerini rahat bir şekilde ifade etmesine önem veririm.
Sevgi	• Mesleğimi severek yaparım.
Bilimsellik	• Derslerde kavram ve içeriği, bilimsel bir anlayışla ele alırım.
Sorumluluk	• Öğretmenlik mesleği ile çelişen davranışlarda (derse zamanında girmemek, uzlaşmacı bir tutum sergilememek, vb.) bulunmam. • Öğrencilerin iyi ilişkiler geliştirmeleri için onlara rol model olmaya çalışırım.
Eşitlikten ve adaletten yana olma	• Öğrenme-öğretme sürecinde, istendik davranışlar edinmeleri için her öğrenciye gerekli zamanı tanırım.
Tutarlı olma	• Öğrenme-öğretme sürecinde davranışlarımda tutarlı olmaya özen gösteririm.
Düşünce ve ifade özgürlüğünü savunma	• Öğrenme-öğretme sürecinde, öğrencilerin fikirlerini özgürce söylemelerini teşvik ederim. • Öğrenme- öğretme sürecinde öğrencileri, farklı düşüncelerle ilgili tartışmalar yapmaları yönünde teşvik ederim.
Eleştiriye açık olma	• Mesleki anlamda yapılan eleştirileri dikkate alırım.
Sürekli gelişme	• Mesleki yönden kendimi geliştirmeye (hizmet içi eğitim alma, seminer ve konferansa katılma, vb.) çalışırım.
Hoşgörülü olma	• Meslektaşlarımla aramdaki görüş farklılıklarına hoşgörüyle yaklaşırım.
Yenilikçi olma	• Okulu geliştirmeye yönelik faaliyetlere (öğrenen okul, kararlara katılma, değişimin odağında olma, vb.) katılırım.
İş birliği	• Öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor gelişimine yönelik meslektaşlarımla bilgi alışverişinde bulunurum. • Öğrencilerin istendik davranışları edinmeleri için, velilerle işbirliği yaparım.
Çevreye karşı duyarlı olma	• Çevre sorunlarına yönelik öğrencilerde duyarlılık geliştirmeye çalışırım.

3.3.2.Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği

Öğretmenlerin YBÖ eğilimlerinin belirlenmesi amacıyla Oral & Yazar (2015) tarafından öğretmen adaylarına yönelik geliştirilen ve bu araştırma için revize edilen "Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçeğin kullanılması ve revize edilmesi için gerekli izinler alınmıştır.

Asıl ölçek incelendiğinde, ölçekte yer alan bazı maddelerin doğrudan öğretmen adaylarına yönelik olduğu görülmüştür. Bu araştırmanın amacı doğrultusunda ölçeğin revize edilmesi ve kapsam geçerliğini koruması için eğitim programları ve öğretim alanında 3 uzmanın görüş ve önerileri alınmıştır. Bu doğrultuda uzmanların görüş

birliğinde olmadığı 41 madde çıkarılmıştır. Kapsam geçerliğinin korunduğu uzmanlarca belirlenen ölçeğin 21 maddeden oluşan kısmı ile ön uygulamaya gidilmiştir. Beşli likert tipinde olan ölçek "Tamamen Katılıyorum" (5), "Katılıyorum" (4), "Kısmen Katılıyorum" (3), "Katılmıyorum" (2) ve "Hiç Katılmıyorum" (1) şeklinde kodlanmıştır.

3.3.2.1. Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

3.3.2.1.1. Geçerlik Çalışması

Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeğinin yapı geçerliğini incelemek için faktör analizinden yararlanılmıştır. Faktör analizinde, araştırmanın evreninde bulunan ancak örneklemde yer almayan 170 kadın ve 158 erkek olmak üzere toplam 328 sınıf öğretmenine ön uygulama yapılmıştır. Araştırmada, ön uygulamayla ulaşılan veri setinin faktör analizine uygunluğunu belirlemek amacıyla KMO ve Barlett küresellik testleri uygulanmıştır. Bu sonuçlar Tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 7. Öğretmenlerin YBÖ ölçeği KMO ve Bartlett testi analizi sonuçları

Kaiser-Meyer- Olkin Örneklem Yeterliği Ölçümü		.94
Bartlett Küresellik Testi	Yaklaşık Chi-Square	10564.898
	Sd	210
	Anlamlılık	.000

Tablo 7'de KMO değerinin .94; Bartlett testinin (x^2= 10564.898; p<.01) ise anlamlı olduğu görülmektedir. Tavşancıl (2018:50), KMO değerinin .90 üzerinde olmasının mükemmel bir değer olduğunu belirtmektedir. Bulgulara dayalı olarak, verilerin faktör analizine uygun olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeğinin faktör yapılarını belirlemek amacıyla, AFA uygulanmıştır. Faktör sayısını belirlemede bir ölçüt seçeneği (Can, 2018: 328) olan yamaç birikinti grafiği (Scree Plot) yapılmış olup, şekil 5'te gösterilmiştir.



Şekil 4. Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme ölçeği yamaç birikinti grafiği

Şekil 5'e bakıldığında, üçüncü faktörden sonra faktörlerin birbirine yakın olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin YBÖ ölçeğinin faktör yük değerlerine yönelik analiz sonuçları Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8. Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme ölçeğinde yer alan maddelerin faktör yük değerleri ve açıklanan varyans oranları

Boyut	Madde No	Madde	Faktör Yük	Açıklanan Varyans
Eğitim İle Bütünleşme	1 (16)	YBÖ insanların bakış açılarını ve entelektüel düzeylerini bilinçli bir şekilde genişletme olanağı sağlar.	,79	%44.99
	2 (18)	Günümüz bilgi toplumunda yaşam boyu öğrenebilen bireyler yetiştirmek eğitimin en önemli hedeflerinden biri olmalıdır.	,78	
	3 (19)	YBÖ'nün gerçekleşebilmesi için bilgi okuryazarlığı becerilerinin okullarda öğrencilere kazandırılması gerekmektedir.	,77	
	4(17)	Yaşam boyu öğrenme, öğrenmeyi öğrenme için anahtar bir rol üstlenmektedir.	,76	
	5 (21)	YBÖ bireyin farklı ilgi alanlarına ve mesleklere yönelmesini sağlayarak toplumun aktif bir üyesi olmasına katkıda bulunmaktadır.	,75	
	6 (15)	Öğretmenler yaşam boyu öğrenenler olmak için YBÖ etkinliklerine katılmalıdır.	,72	
	7 (20)	YBÖ'nün amacı, eğitim ve öğretim faaliyetlerinin toplumun bütün kesimlerini kapsayacak şekilde yaygınlaştırılmasıdır.	,71	
	8 (12)	YBÖ, bilgi toplumu olmanın en temel özelliklerinden biridir.	,62	
	9 (14)	Uzaktan eğitimin değişik nedenlerle üniversiteye gidemeyen bireylere sağladığı eğitim olanağı YBÖ uygulamalarında önemli bir yer tutmaktadır.	,62	
	10(11)	Örgün eğitim, bireylerin toplumsal yaşamdaki gereksinimlerini karşılamada tek başına yeterli değildir.	,57	
	11 (13)	YBÖ uygulamalarında okulların yanı sıra kütüphaneler, kültür merkezleri ve Halk Eğitim Merkezleri önemli bir işleve sahiptir.	,56	
Bilgi ve Gelişim	12 (1)	Kendimi geliştirmek için zaman ayırırım.	,80	%8.30
	13 (2)	Öğretmenlik mesleğinde işime yarayacağına inandığım yeni gelişmelere ilgi duyarım.	,77	
	14 (4)	Bilgiye ulaşma kaynaklarını etkili bir biçimde kullanırım.	,69	
	15 (3)	Sürekli yenilenen bilgi dünyasına ayak uydurabilmek için daha fazla öğrenmem gerektiğine inanırım.	,68	
Nitelikli Toplumun Temeli	16 (7)	Bilinçli ve etkin yurttaşlar yetiştirmek için YBÖ'ye ihtiyaç vardır.	,83	%5.89
	17 (6)	YBÖ etkinlikleri, sorgulayan ve eleştirel düşünen insanların yetiştirilmesi için gereklidir.	,81	
	18 (5)	Bireyin öğrenme merakını geliştirmek için yaşam boyu öğrenme (YBÖ) etkinlikleri önemli bir fırsattır.	,71	
	19 (8)	Toplumsal yaşamda YBÖ bilincini kazandırmada öğretmenlere önemli görevler düşmektedir.	,69	
	20 (9)	YBÖ, insan yaşamının daha nitelikli sürdürülmesine yardımcı olur.	,62	
	21 (10)	YBÖ, hem mesleki gelişmeye hem de bireysel gelişmeye katkıda bulunur.	,58	
	Toplam			%59.19

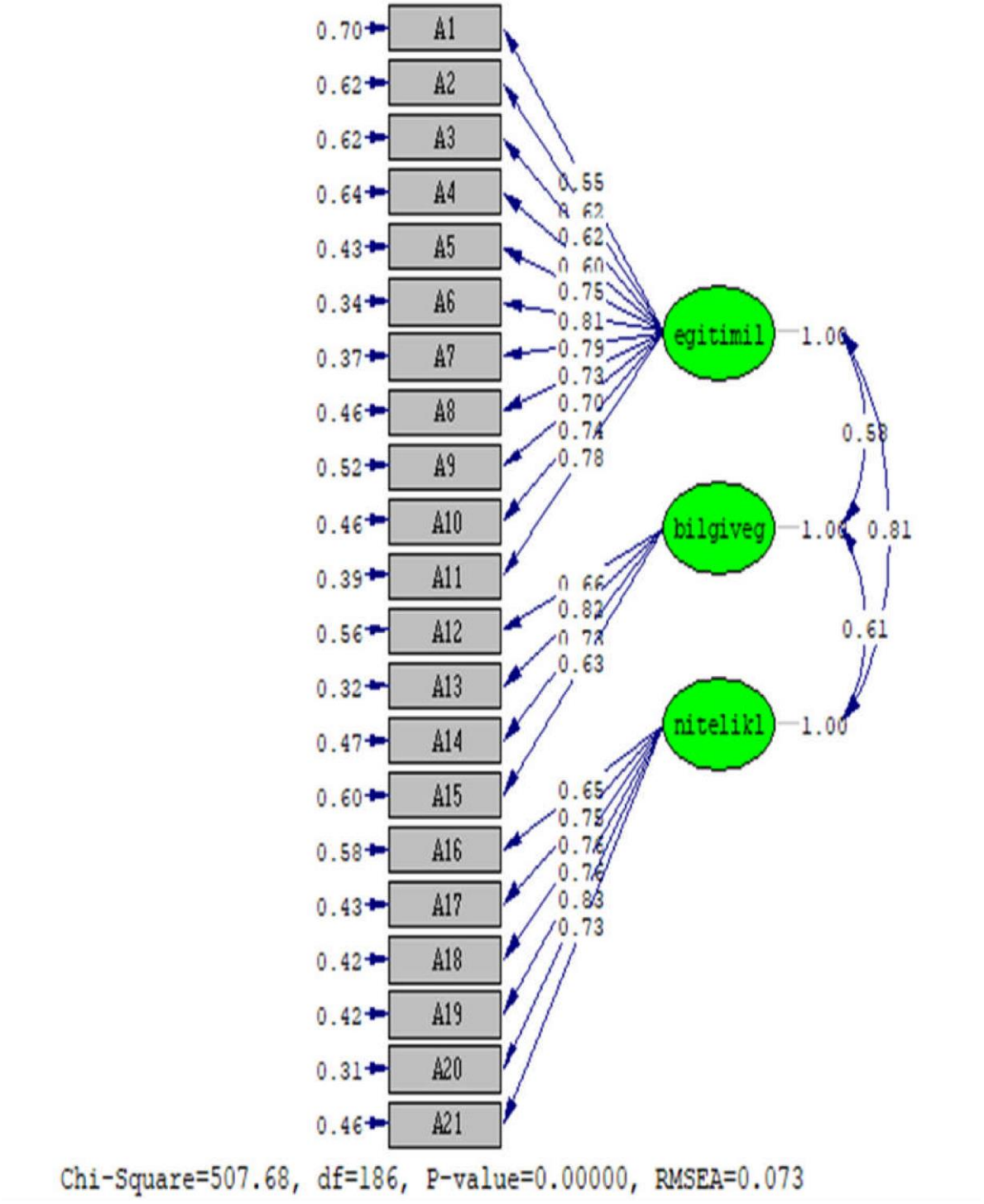
Tablo 8 incelendiğinde Öğretmenlerin YBÖ ölçeğinin üç faktörden oluştuğu görülmüştür. Birinci faktör altında 11 madde yer almıştır. Birinci faktördeki maddeler YBÖ uygulamalarında eğitim faaliyetlerini, sonuçlarını ve önemini içerdiğinden "Eğitim ile Bütünleşme" olarak adlandırılıştır. "Eğitim İle Bütünleşme" boyutunun açıkladığı varyans %44.99'dur. Bu boyuttaki faktör yük değerleri .57 ile .79 arasındadır.

İkinci faktör altında 4 madde yer almıştır. Bu maddeler sürekli yenilenen bilgiye erişim için kişisel ve mesleki gelişime yönelik olduğundan "Bilgi ve Gelişim" olarak isimlendirilmiştir. "Bilgi ve Gelişim" boyutunun açıkladığı varyansın %8.30 olduğu ve bu boyutta yer alan faktör yük değerlerinin .68 ile .80 arasında olduğu görülmektedir.

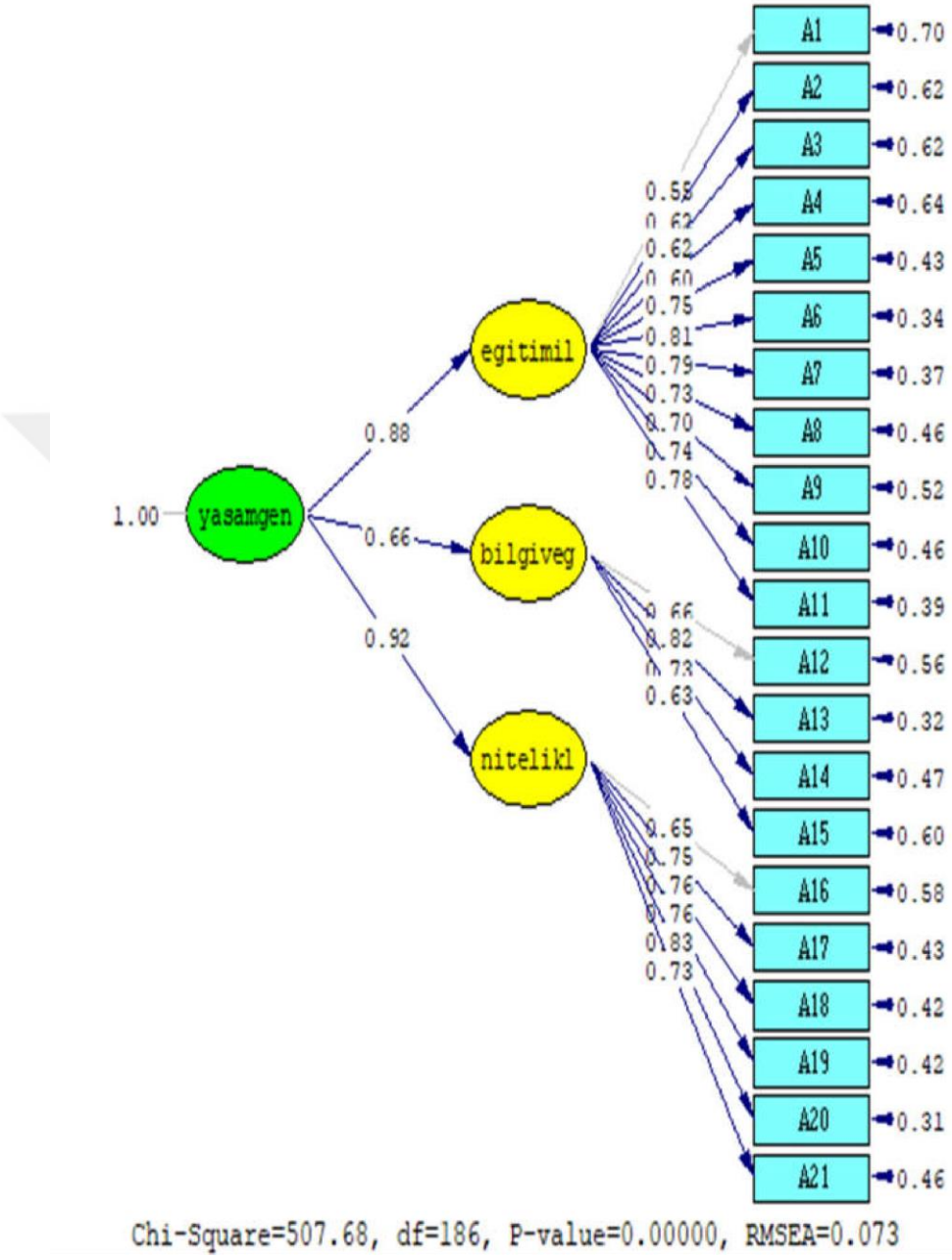
Üçüncü faktör altında 6 madde yer almıştır. Bu maddeler toplumsal yaşamda YBÖ uygulamalarının gerekliliğine ve önemine yönelik olduğundan "Nitelikli Toplumun Temeli" olarak isimlendirilmiştir. "Nitelikli Toplumun Temeli" nin açıkladığı varyans %5.89'dir. Bu boyutta yer alan faktör yük değerleri .58 ile .83 arasındadır.

Çokluk, Şekercioğlu & Büyüköztürk' e (2018) göre, çok faktörlü desenlerde açıklanan toplam varyansın %40 ile %60 arasında olması yeterlidir. Üç faktörden oluşan Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme ölçeğinin toplam varyansının %59.19 olduğu ve bunun da açıklanan toplam varyans değerini karşıladığı gözlenmektedir.

Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeğinin AFA ile belirlenen faktör yalpılarının doğruluğunun test edilmesi ve modelin uygunluğuna yönelik birinci ve ikinci düzey DFA uygulanmıştır. Öğretmenlerin YBÖ ölçeğine ilişkin birinci düzey DFA standart değerler diyagramı Şekil 6'da, ikinci düzey DFA standart değerler diyagramı Şekil 7'de verilmiştir.



Şekil 6. Öğretmenlerin YBÖ Ölçeğinin birinci düzey DFA standart değerler diyagramı



Şekil 7. Öğretmenlerin YBÖ Ölçeğinin ikinci düzey DFA standart değerler diyagramı

Öğretmenlerin YBÖ Ölçeğinin DFA sonucu elde edilen uyum indeksleri ve değerleri Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9. Öğretmenlerin YBÖ Ölçeği doğrulayıcı faktör analizine ilişkin uyum indeksleri ve değerleri

	Uyum İndeksi	***X²***	***Sd***	***(X²/sd)****	**RMSEA**	**NFI**	**NNFI**	**CFI**
Birinci düzey DFA standart	Değer	507.68	186	1.3	0.07	0.96	0.97	0.98
İkinci düzey DFA	Değer	507.68	186	1.3	0.07	0.96	0.97	0.98

Tablo 9'a bakıldığında ki-karenin serbestlik derecesine bölümüne ilişkin değerinin 1.3 olduğu görülmektedir. Tabachnick & Fidell (2015: 720) ve Çelik & Yılmaz'a (2013) göre bu oran iyi bir model uyumunu göstermektedir. RMSEA (0.07) değeri modelin kabul edilebilir uyumuna (Çelik & Yılmaz, 2013) işaret etmektedir. NFI değeri 0.96, NNFI değeri 0.97 ve CFI değeri 0.98 bulunmuştur. Belirtilen değerler 1'e yaklaştıkça (>.95) uyum düzeyi mükemmel olarak nitelendirilmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2015). Bu sonuçlar revize edilen "Öğretmenlerin YBÖ Ölçeği" nin, yapı geçerliğini sağladığını göstermektedir.

3.3.2.1.2. Güvenirlik Çalışması

Öğretmenlerin YBÖ ölçeğinin güvenirlik analizinde, toplam Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısına bakılmış ve sonuç Tablo 10' da sunulmuştur.

Tablo 10. Öğretmenlerin YBÖ ölçeğinin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı

Alt Boyutlar	**Cronbach's Alpha Güvenirlik Katsayısı**
Eğitim ile Bütünleşme	.82
Bilgi ve Gelişim	.71
Nitelikli Toplumun Temeli	.75
Ölçeğin Geneli	**.93**

Tablo 10'da, 21 maddeden oluşan Öğretmenlerin YBÖ ölçeğinin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısının .93 olduğu görülmüştür. Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısının

0.80≤α<1.00 aralığında (Özdamar, 1999; akt. Tavşancıl, 2018: 29) olması, Öğretmenlerin YBÖ Ölçeğinin yüksek derecede güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir.

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırmaya ait veriler, Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü aracılığıyla Diyarbakır İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izinler (Ek 4) alındıktan sonra, 2018-2019 eğitim- öğretim yılının bahar döneminde 25 Şubat - 26 Nisan tarihleri arasında, araştırmacı tarafından Diyarbakır ili merkez ilçelerinde (Bağlar, Kayapınar, Sur ve Yenişehir) görev yapmakta olan sınıf öğretmenlerine uygulanarak elde edilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmen sayılarının ilçelere göre dağılımı tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11. Araştırmaya katılan öğretmen sayılarının ilçelere göre dağılımı

Diyarbakır Merkez İlçe Adları	**Öğretmen Sayısı**
Bağlar	336
Sur	65
Kayapınar	383
Yenişehir	207
Toplam	991

Tablo 11'e göre araştırmaya Kayapınar'da 383, Bağlar'da 336, Yenişehir'de 207 ve Sur'da 65 öğretmen (ilçe merkezinde üç ilkokul bulunmaktadır) olmak üzere toplam 991 öğretmen katılmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

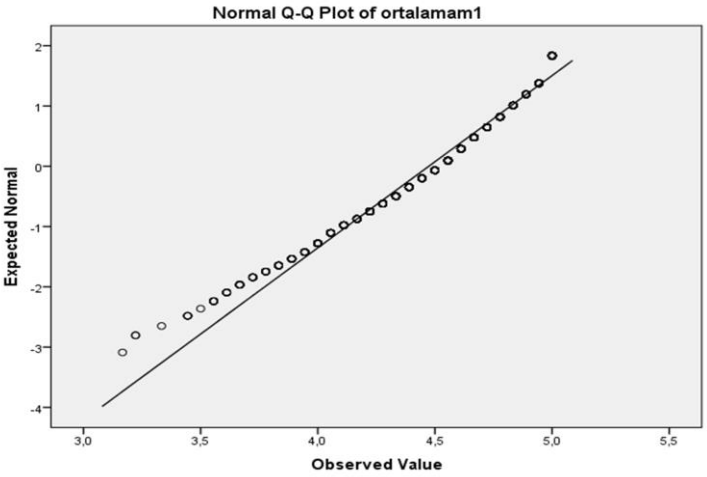
Araştırmada, ölçeklerden elde edilen verilerin analizinde SPSS ve Lisrel paket programları kullanılmıştır. Öğretmenlerin kişisel bilgilerinin belirlenmesinde yüzde ve frekans değerlerine bakılmıştır. Ölçeklerin betimsel analizinde aritmetik ortalama ve standart sapma puanları hesaplanmıştır. Ölçeklerden elde edilen puan ortalamalarının yorumlanmasında, Tablo 12'de belirtilen puan aralıkları dikkate alınmıştır.

Tablo 12. Veri toplama araçlarında kullanılan ortalama değerler için puan aralıkları

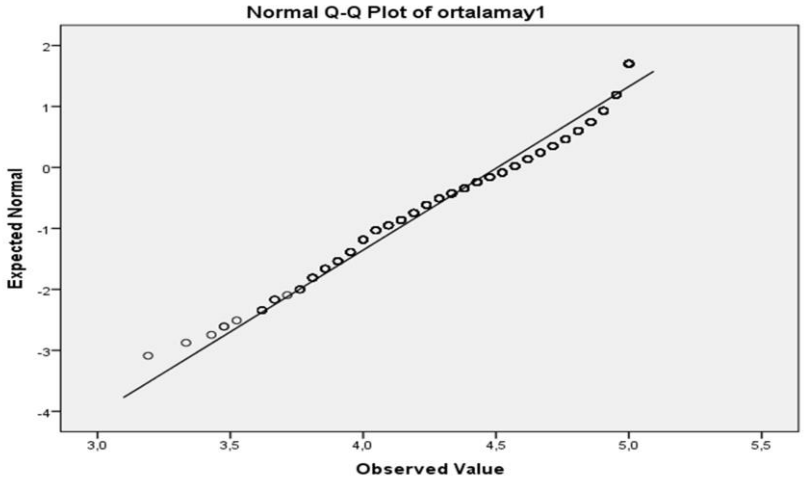
Değer Aralığı	Öğretmen Mesleki Değerler Ölçeği	Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği
1.00-1.79	Hiçbir Zaman	Hiç Katılmıyorum
1.80-2.59	Nadiren	Katılmıyorum
2.60-3.39	Ara Sıra	Kısmen Katılıyorum
3.40-4.19	Çoğu Zaman	Katılıyorum
4.20-5.00	Her Zaman	Tamamen Katılıyorum

Öğretmenlerin mesleki değer düzeyleri ve YBÖ eğilimleri; cinsiyet, öğrenim durumu, meslekteki kıdem, üniversiteden mezun olunan fakülte ve değerler eğitimine yönelik herhangi bir kurs alma durumu değişkenlerine göre incelenmiştir. Nicel verilerin analizinde normal dağılım şartının sağlanma durumu için gerekli analizler yapılmıştır. Değişkenlerin normal dağılım gösterip göstermediğinin belirlenmesi için çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerlerine bakılmıştır. Öğretmen Mesleki Değerler Ölçeğinin basıklık değeri .18 ve çarpıklık değeri.-64'tir. Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme ölçeğinin basıklık değeri -.67 çarpıklık değeri ise -.47'tir. Çarpıklık ve basıklık değerinin ±1 değeri sınırında olması puanların normalden aşırı sapma göstermediği şeklinde yorumlanabilir (Büyüköztürk, 2014). George ve Mallery (2010)'a göre çarpıklık ve basıklık değerleri ±2 sınırları içindeyse puanların normal dağılım gösterdiği kabul edilebilir. Bu bağlamda Öğretmen Mesleki Değerler ölçeğinin ve Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme ölçeğinin çarpıklık ve basıklık değerleri açısından puanlarının normal dağılımdan aşırı sapma göstermediği söylenebilir.

Normallik şartının incelenmesinde, normallik dağılımını gösteren grafiklere de bakılması (Pallant,2017: 75; Büyüköztürk, 2014: 40) önerilmektedir. Bu bakımdan ölçek puanlarının normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için Q-Q grafikleri incelenmiştir. Öğretmen Mesleki Değerler Ölçeğinin Q-Q Grafiği Şekil 8'de; Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeğinin Q-Q Grafiği Şekil 9'da gösterilmektedir.



Şekil 5. Öğretmen Mesleki Değerler Ölçeği Q-Q Grafiği



Şekil 6. Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği Q-Q Grafiği

Büyüköztürk'e (2014: 14) göre Q-Q Grafiğindeki noktaların 45 derecelik doğrunun üzerinde ya da yakın bir durumda olmasıyla verilerin normal dağılıma uygun olmasından söz edilebilir. Bu bakımdan Şekil 8'de Öğretmen Mesleki Değerler ölçeği ve şekil 9'da Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme ölçeği Q-Q Grafikleri incelendiğinde verilerin normal dağılım gösterdiği söylenebilir.

Varyansların homojenliği için Levene testine bakılmış, varyansların homojen dağılım gösterdiği durumlarda parametrik testlerden bağımsız örneklem t- testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Tek yönlü varyans analizinin anlamlı olması durumunda, post- hoc testlerinden Scheffe ve LSD testi kullanılarak farkın kaynağı belirlenmiştir. Anlamlı farklılığın elde edildiği gruplarda, etki büyüklüğünü test etmek için

etki büyüklüğü istatistiği olan eta-kare (η^2) değeri incelenmiştir. “Etki büyüklüğü (effect size) olarak da adlandırılan eta-kare (η^2), bağımsız değişkenin bağımlı değişkendeki toplam varyansın ne kadarını açıkladığını gösterir ve 0.00 ile 1.00 arasında değişir. Eta- karenin alacağı .01 değeri küçük, .06 değeri orta ve .14 değeri geniş etki büyüklüğü şeklinde yorumlanır” (Büyüköztürk, 2014: 44).

Varyansların homojenliği için yapılan Levene testinde, varyansların homojen dağılım göstermediği durumlarda non-parametrik testlerden Mann- Whitney U testi ve Kruskal Wallis H testinden yararlanılmıştır. Karşılaştırmaların anlamlı olduğu durumlarda, post- hoc testlerinden Tamhane’s T2 testi kullanılarak farkın kaynağı belirlenmiştir. Anlamlı farklılığın elde edildiği gruplarda, etki büyüklüğünü test etmek için eta-kare (η^2) değeri incelenmiştir.

Öğretmenlerin mesleki değerlerinin ve yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin öğrenim düzeyi değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılığı belirlemek için yapılan analizde, öğrenim düzeyi değişkeninde veriler normal dağılım göstermesine karşın veri setindeki bir parametrenin az sayıda (ön lisans:17) olduğu görülmüştür. Pallant (2017, 233) örneklem sayısının az olduğu durumlarda parametrik olmayan testlerin kullanışlı olduğunu belirtmiştir. Bu bakımdan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yerine Kruskal Wallis H testi yapılmıştır.

Öğretmenlerin mesleki değerleri ile YBÖ eğimleri arasındaki ilişkinin belirlenmesinde korelasyon analizi yapılmıştır. Normallik varsayımın sağlandığı değişkenler arasındaki ilişki için Pearson Momentler Korelasyon analizi yapılmıştır.

4. BULGULAR

Bu bölümde, araştırmanın alt problemlerine ilişkin verilerin analizi sonucu elde edilen bulgular verilmiştir.

4.1. Öğretmenlerin Mesleki Değer Düzeylerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi "Öğretmenlerin mesleki değer algıları ne düzeydedir?" şeklinde belirlenmiştir. Öğretmenlerin mesleki değer algılarını belirlemek için "Öğretmen Mesleki Değerler Ölçeği" nden elde edilen verilerin ortalama, standart sapma, basıklık ve çarpıklık değerleri Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 13. Öğretmen mesleki değerler ölçeğine ilişkin ortalama, standart sapma, basıklık ve çarpıklık değerleri

Ölçek Maddeleri	$\bar{X}$	Ss	Basıklık	Çarpıklık
1.Öğrenciler kendilerini ifade ederken, onları etkin bir şekilde dinlerim.	4.64	.51	.59	-1.08
2.Öğrencilerin duygu ve düşüncelerini rahat bir şekilde ifade etmesine önem veririm.	4.74	.44	-.10	-1.21
3.Öğrenme-öğretme sürecinde davranışlarımda tutarlı olmaya özen gösteririm.	4.63	.50	-.86	-.78
4.Derslerde kavram ve içeriği, bilimsel bir anlayışla ele alırım.	4.31	.61	-.23	-.40
5.Öğrenme-öğretme sürecinde, istendik davranışlar edinmeleri için her öğrenciye gerekli zamanı tanırım.	4.30	.59	-.15	-.32
6.Öğrencilerin iyi ilişkiler geliştirmeleri için onlara rol model olmaya çalışırım.	4.63	.51	-.34	-.93
7.Öğrenme-öğretme sürecinde, öğrencilerin fikirlerini özgürce söylemelerini teşvik ederim.	4.70	.48	.10	-1.18
8.Öğrenme- öğretme sürecinde öğrencileri, farklı düşüncelerle ilgili tartışmalar yapmaları yönünde teşvik ederim.	4.34	.69	.21	-.78
9.Mesleğimi severek yaparım.	4.42	.70	.80	-1.08
10.Mesleki anlamda yapılan eleştirileri dikkate alırım.	4.46	.60	.54	-.81
11.Öğretmenlik mesleği ile çelişen davranışlarda (derse zamanında girmemek, uzlaşmacı bir tutum sergilememek, vb.) bulunmam.	4.54	.58	1.09	-1.07
12.Mesleki yönden kendimi geliştirmeye (hizmet içi eğitim alma, seminer ve konferansa katılma, vb.) çalışırım.	4.17	.80	.11	-.75
13.Öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor gelişimine yönelik meslektaşlarımla bilgi alışverişinde bulunurum.	4.35	.68	-.06	-.72
14.Meslektaşlarımın dedikodusunu yapmaktan kaçınırım.	4.46	.68	.78	-1.10
15.Meslektaşlarımla aramdaki görüş farklılıklarına hoşgörüyle yaklaşırım.	4.50	.59	.17	-.84
16.Okulu geliştirmeye yönelik faaliyetlere (öğrenen okul, kararlara katılma, değişimin odağında olma, vb.) katılırım.	4.29	.71	-.11	-.67
17.Öğrencilerin istendik davranışları edinmeleri için, velilerle işbirliği yaparım.	4.37	.67	-.17	-.69
18.Çevre sorunlarına yönelik öğrencilerde duyarlılık geliştirmeye çalışırım.	4.56	.56	.49	-.95
1. Boyut: Mesleki Sorumluluk ve Bağlılık	4.38	.37	.25	-.90
2. Boyut: Öğrenme- Öğretme Ortamı	4.42	.43	-.48	-.33

3. Boyut: Mesleki Etik	4.50	.46	.12	-.77
4. Boyut: Öğrenciye Yaklaşım	4.61	.44	.93	-.59
Mesleki Değer Ölçeği Genel	4.47	.34	.18	.64

Analiz sonuçlarına göre; Öğretmen Mesleki Değerler Ölçeğine verilen yanıtların genel ortalamasının ($\bar{X}$ = 4.47) "her zaman" düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin ölçeğin boyutlarına verdikleri yanıtların ortalama puanları; "Mesleki Sorumluluk ve Bağlılık" ($\bar{X}$=4.38); "Öğrenme- Öğretme Ortamı" ($\bar{X}$= 4.42); "Mesleki Etik" ($\bar{X}$=4.50) ve "Öğrenciye Yaklaşım" ($\bar{X}$= 4.61) şeklinde belirlenmiştir. Ölçek maddelerine bakıldığında en yüksek puan ortalamasına sahip davranışların; "Öğrencilerin duygu ve düşüncelerini rahat bir şekilde ifade etmesine önem veririm ($\bar{X}$= 4.74)", "Öğrenme-öğretme sürecinde, öğrencilerin fikirlerini özgürce söylemelerini teşvik ederim ($\bar{X}$=4.70)" ve "Öğrenciler kendilerini ifade ederken, onları etkin bir şekilde dinlerim ($\bar{X}$ =4.64)" olduğu görülmüştür. Ayrıca ölçekteki en düşük puan ortalamasına sahip maddenin "Mesleki yönden kendimi geliştirmeye (hizmet içi eğitim alma, seminer ve konferansa katılma, vb.) çalışırım ($\bar{X}$=4.17)" olduğu belirlenmiştir.

Öğretmen Mesleki Değerler ölçeğinin boyutlarından elde edilen basıklık değerlerinin .12 ile .93 aralığında; çarpıklık değerlerinin -.33 ile -.90 aralığında olduğu görülmektedir. "Öğretmen Mesleki Değerleri Ölçeği" genelinde ise basıklık değeri .18 ve çarpıklık değeri .64'tir. Çarpıklık ve basıklık değeri ±1 değeri sınırında olması puanların normalden aşırı sapma göstermediği şeklinde yorumlanabilir (Büyüköztürk, 2017). George ve Mallery (2010)'a göre çarpıklık ve basıklık değerleri ±2 sınırları içindeyse puanların normal dağılım gösterdiği kabul edilebilir. Bu bağlamda "Öğretmen Mesleki Değerler Ölçeği" nin çarpıklık basıklık değerleri açısından puanların normal dağılımdan aşırı sapma göstermediği söylenebilir.

4.2. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Değerlerinin Çeşitli Değişkenlerle İncelenmesine İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt probleminde sınıf öğretmenlerinin mesleki değer algıları cinsiyet, öğrenim düzeyi, kıdem, üniversiteden mezun olunan fakülte ve değerlerle ilgili kurs alma değişkenlerine göre incelenmiştir. Her değişkene ilişkin elde edilen bulgular aşağıda başlıklar halinde verilmiştir.

4.2.1. Öğretmenlerin Mesleki Değer Algılarının Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin mesleki değer algılarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemeye yönelik bağımsız gruplar için t-testi kullanılmıştır. Varyansların homojen dağılım gösterdiği "Öğrenme-Öğretme Ortamı" "Mesleki Etik" ve "Öğrenciye Yaklaşım" boyutlarına ilişkin bulgular Tablo 14'te sunulmuştur.

Tablo 14. Öğretmenlerin mesleki değer algılarının cinsiyet değişkenine ilişkin t-testi sonuçları

	Cinsiyet	N	$\bar{\chi}$	Ss	T	sd	p
Öğrenme-Öğretme Ortamı	Kadın	504	4.14	.418	.497	989	.06*
	Erkek	487	4.28	.455			
Mesleki Etik	Kadın	504	4.51	.465	.941	989	.34*
	Erkek	487	4.49	.462			
Öğrenciye Yaklaşım	Kadın	504	4.63	.358	1.241	989	.36*
	Erkek	487	4.60	.384			

* p>.05

Tablo 14'e bakıldığında, öğretmenlerin mesleki değerler ölçeğinin "Öğrenme-Öğretme Ortamı", "Mesleki Etik" ve "Öğrenciye Yaklaşım" boyutlarında cinsiyet değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık (p>.05) olmadığı tespit edilmiştir.

Varyansların homojen dağılım göstermediği "Mesleki Sorumluluk ve Bağlılık" boyutunda ve ölçeğin genelinde cinsiyet değişkeni açısından ortalama puanlarının, istatistiksel olarak farklılığı belirlemek amacıyla Mann Whitney U testi ile analiz yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 15'te verilmiştir.

Tablo 15. "Mesleki Sorumluluk ve Bağlılık" boyutunun ve ölçeğin genelinin cinsiyet değişkenine ilişkin Mann Whitney U-testi sonuçları

	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z	P
Mesleki Sorumluluk ve Bağlılık	Kadın	504	4.42	.41	521.29	262728.5	109979.5	2.843	.00*
	Erkek	487	4.33	.47	469.83	228807.5			
Toplam	Kadın	504	4.49	.32	509.62	256847.5	115860.5	1.526	.12**
	Erkek	487	4.45	.37	481.91	234688.5			

*p<.05 ** p>.05

Analiz sonucunda, Öğretmen Mesleki Değerler Ölçeğinin "Mesleki Sorumluluk ve Bağlılık" boyutunda cinsiyet değişkenine göre gruplar arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir ($p<.05$). Tespit edilen eta-kare değeri ($\eta^2= .03$) bu farkın küçük olduğunu göstermektedir. Kadın öğretmenlerin ortalama puanları ($\bar{X}=4.42$), erkek öğretmenlerin ortalama puanlarından ($\bar{X}=4.33$) daha yüksektir.

4.2.2. Öğretmenlerin Mesleki Değer Algılarının Öğrenim Düzeyi Değişkenine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin mesleki değer algılarının, öğrenim düzeyi değişkenine ilişkin betimsel analiz sonucu Tablo 16'daki gibidir.

Tablo 16. Öğretmenlerin mesleki değer algılarının öğrenim düzeyi değişkenine ilişkin betimsel analiz sonucu

	Öğrenim Düzeyi	N	$\bar{X}$	Ss
Öğrenme-Öğretme Ortamı	Ön lisans	17	4.49	.42
	Lisans	904	4.41	.44
	Yüksek lisans	70	4.44	.38
Mesleki Etik	Ön lisans	17	4.58	.41
	Lisans	904	4.50	.46
	Yüksek lisans	70	4.49	.43
Öğrenciy` Yaklaşım	Ön lisans	17	4.63	.39
	Lisans	904	4.61	.36
	Yüksek lisans	70	4.63	.39
Mesleki Sorumluluk ve Bağlılık	Ön lisans	17	4.46	.48
	Lisans	904	4.37	.44
	Yüksek lisans	70	4.46	.41
Toplam	Ön lisans	17	4.53	.37
	Lisans	904	4.46	.34
	Yüksek lisans	70	4.51	.35

Öğretmenlerin öğrenim düzeyine ilişkin betimsel analiz sonuçlarına bakıldığında, "Öğrenme-Öğretme Ortamı" ($\bar{X}$=4.49), "Mesleki Etik" ($\bar{X}$=4.58) boyutlarında ve ölçeğin genelinde ($\bar{X}$=4.53) en yüksek puan ortalamalarının ön lisans düzeyinde; "Öğrenciye Yaklaşım" ($\bar{X}$=4.63) ve "Mesleki Sorumluluk ve Bağlılık" ($\bar{X}$=4.46) boyutlarında en yüksek puan ortalamalarının ön lisans ve yüksek lisans düzeyinde olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin mesleki değerlerinin öğrenim düzeyi değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılığı belirlemek için Kruskal Wallis H testi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 17'de verilmiştir.

Tablo 172. Öğretmenlerin mesleki değerlerinin öğrenim düzeyi değişkeni açısından Kruskal Wallis H testi sonucu

	Öğrenim Düzeyi	N	Sıra Ortalamaları	x^2	sd	P
Öğrenme-Öğretme Ortamı	Ön lisans	17	546.79	.295	2	.863
	Lisans	904	492.46			
	Yüksek lisans	70	529.39			
Mesleki Etik	Ön lisans	17	540.26	.690	2	.708
	Lisans	904	496.47			
	Yüksek lisans	70	479.23			
Öğrenciye Yaklaşım	Ön lisans	17	520.44	.670	2	.715
	Lisans	904	493.74			
	Yüksek lisans	70	519.24			
Mesleki Sorumluluk ve Bağlılık	Ön lisans	17	550.97	3.190	2	.203
	Lisans	904	490.99			
	Yüksek lisans	70	547.36			
Toplam	Ön lisans	17	488.07	1.631	2	.442
	Lisans	904	541.25			
	Yüksek lisans	70	552.90			

* p>.05

Tablo 17 incelendiğinde, öğretmenlerin mesleki değer algılarının öğrenim düzeyi değişkeni açısından tüm boyutlarla ve ölçeğin geneli ile istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı (p>.05) görülmüştür.

4.2.3. Öğretmenlerin Mesleki Değer Algılarının Mesleki Kıdem Değişkenine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin mesleki değer algılarının, mesleki kıdem değişkenine ilişkin betimsel analiz sonucu Tablo 18'deki gibidir.

Tablo 18. Öğretmenlerin mesleki değer algılarının mesleki kıdem değişkenine ilişkin betimsel analiz sonucu

	Mesleki Kıdem	N	$\bar{X}$	Ss
Mesleki Sorumluluk ve Bağlılık	1-5 yıl	183	4.42	.41
	6-10 yıl	196	4.32	.44
	11-15 yıl	282	4.35	.45
	16-20 yıl	194	4.39	.47
	21 yıl ve üzeri	136	4.44	.41
Öğrenme-Öğretme Ortamı	1-5 yıl	183	4.39	.43
	6-10 yıl	196	4.34	.44
	11-15 yıl	282	4.43	.43
	16-20 yıl	194	4.48	.43
	21 yıl ve üzeri	136	4.43	.40
Mesleki Etik	1-5 yıl	183	4.52	.43
	6-10 yıl	196	4.47	.48
	11-15 yıl	282	4.46	.47
	16-20 yıl	194	4.53	.46
	21 yıl ve üzeri	136	4.58	.43
Öğrenciye Yaklaşım	1-5 yıl	183	4.66	.34
	6-10 yıl	196	4.56	.37
	11-15 yıl	282	4.61	.36
	16-20 yıl	194	4.57	.41
	21 yıl ve üzeri	136	4.69	.32
Toplam	1-5 yıl	183	4.50	.31
	6-10 yıl	196	4.41	.35
	11-15 yıl	282	4.45	.36
	16-20 yıl	194	4.48	.37
	21 yıl ve üzeri	136	4.53	.30

Öğretmenlerin mesleki değer algılarının mesleki kıdem değişkenine ilişkin betimsel analiz sonucu incelendiğinde, "Mesleki Sorumluluk ve Bağlılık" boyutunda en yüksek ortalamanın ($\bar{X}$=4.44) meslekteki kıdemi 21 yıl ve üzeri olan öğretmenlerde; "Öğrenme – Öğretme Ortamı" boyutunda en yüksek ortalama ($\bar{X}$=4.48) meslekteki kıdemi 16-20 yıl olan öğretmenlerde olduğu görülmektedir. "Mesleki Etik" boyutunda en yüksek ortalamanın ($\bar{X}$=4.58) meslekteki kıdemi 21 yıl ve üzeri olan öğretmenlerde; "Öğrenciye Yaklaşım" boyutunda en yüksek ortalama ($\bar{X}$=4.69) meslekteki kıdemi 21 yıl ve üzeri olan öğretmenlere aittir. Ölçeğin genelinde ise en yüksek ortalamanın ($\bar{X}$=4.53) meslekteki kıdemi 21 yıl ve üzeri öğretmenlerde olduğu belirlenmiştir.

Varyansların homojen dağılım gösterdiği "Mesleki Sorumluluk ve Bağlılık" "Öğrenme- Öğretme Ortamı" ,"Mesleki Etik" boyutlarında ve ölçeğin genelinde ortalamalar arasında anlamlı farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Farkın kaynağını belirlemek için Post Hoc testlerinden Scheffe ve LSD testi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 19'daki gibidir.

Tablo 19. Öğretmenlerin mesleki değerlerinin öğrenme ortamı, mesleki etik, mesleki sorumluluk boyutlarının ve ölçeğin genelinin mesleki kıdem değişkeni açısından tek yönlü varyans analizi sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Mesleki Sorumluluk ve Bağlılık	Gruplar arası	1.868	4	.467	2.343	.06	
	Gruplar içi	196.508	986	.199			
	Toplam	121.201	990				
Öğrenme-Öğretme Ortamı	Gruplar arası	2.328	4	.582	3.074	.01*	2- 4
	Gruplar içi	186.643	986	.189			
	Toplam	188.970	990				
Mesleki Etik	Gruplar arası	1.620	4	.405	1.889	.11	
	Gruplar içi	211.433	986	.214			
	Toplam	213.053	990				
Toplam	Gruplar arası	1.360	4	.340	2.797	.02*	1-2 2-5 3-5
	Gruplar içi	119.842	986	.122			
	Toplam	121.201	990				

*p<.05 (1)1-5yıl, (2) 6-10 yıl, (3) 11-15 yıl, (4) 16-20 yıl, (5) 21yıl ve üzeri

Tablo 19'a göre, Öğretmen Mesleki Değerler Ölçeğinin "Mesleki Sorumluluk ve Bağlılık" ile "Mesleki Etik" boyutlarında mesleki kıdem değişkeninin anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmektedir. Öğretmen Mesleki Değerler Ölçeğinin "Öğrenme-Öğretme Ortamı" boyutu, mesleki kıdem değişkeni açısından anlamlı farklılık göstermektedir (F=.3.074; p<.05). Tespit edilen eta-kare değeri (η^2= .01) bu farkın küçük olduğunu göstermektedir. Bu farkın hangi gruplar arasında gerçekleştiğinin belirlenmesi için Post Hoc testlerinden Scheffe testi uygulanmıştır. Buna göre 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler

ile 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenler arasında anlamlı fark bulunmuştur. Tablo 19'daki ortalama puanlarına göre 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin ortalama puanları ($\bar{X}$=4.34), 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin ortalama puanlarından ($\bar{X}$=4.48) daha düşüktür. Ölçeğin geneli, meslekteki kıdem değişkeni açısından anlamlı farklılık göstermektedir (F= 2.797; p<.05). Test sonucu hesaplanan eta-kare değeri (η^2= .01) bu farkın küçük olduğunu göstermektedir. Farkın kaynağını belirlemek amacıyla yapılan LSD testi sonucunda farklılığın 1- 5 yıl kıdeme sahip öğretmenler ile 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler arasında; 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler ile 21 yıl kıdeme sahip öğretmenler ve üzerinde olan öğretmenler arasında; 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenler ile 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler arasında olduğu görülmüştür. Tablo 18'deki ortalama puanlarına göre meslekteki kıdemi 1- 5 yıl olan öğretmenlerin ortalama puanları ($\bar{X}$=4.50), meslekteki kıdemi 6-10 yıl olan öğretmenlerin ortalama puanlarından ($\bar{X}$=4.41) daha yüksektir. Meslekteki kıdemi 6-10 yıl olan öğretmenlerin ortalama puanları (4.41) meslekteki kıdemi 21 yıl ve üzerinde olan öğretmenlerin ortalama puanlarından ($\bar{X}$=4.53) daha düşüktür. Meslekteki kıdemi 11-15 yıl olan öğretmenlerin ortalama puanları (4.45) meslekteki kıdemi 21 yıl ve üzerinde olan öğretmenlerin ortalama puanlarından ($\bar{X}$=4.53) daha düşüktür.

Varyansların homojen dağılım göstermediği "Öğrenciye Yaklaşım" boyutunun mesleki kıdem değişkeni açısından anlamlı farklılığı belirlemeye yönelik Kruskal Wallis H testi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 20'deki gibidir.

Tablo 203. Öğretmenlerin mesleki değerlerinin öğrenciye yaklaşım boyutunun mesleki kıdem değişkenine göre Kruskal Wallis H testi sonuçları

	Meslekteki Kıdem	N	Sıra Ortalamaları	x^2	sd	p	Anlamlı Fark
Öğrenciye Yaklaşım	1-5 yıl	183	528.18	12,532	4	.01*	2-5
	6-10 yıl	196	453.54				
	11-15 yıl	282	489.66				
	16-20 yıl	194	480.57				
	21 yıl ve üzeri	136	549.04				

*p<.05 (1) 1-5yıl, (2) 6-10 yıl, (3) 11-15 yıl, (4) 16-20 yıl, (5) 21yıl ve üzeri

Analiz sonuçlarına göre Öğretmen Mesleki Değerler ölçeğinin "Öğrenciye Yaklaşım" boyutunda (x^2= 12.532; p<.05) meslekteki kıdem değişkeni açısında anlamlı bir

farklılık bulunmuştur. Farkın kaynağını belirlemek için Post Hoc testlerinden Tamhane's T2 testi yapılmıştır. Tespit edilen eta-kare değeri (η^2= .01) bu farkın küçük olduğunu göstermektedir. Tamhane's T2 testi sonucu farklılığın, meslekteki kıdemi 6-10 yıl olan öğretmenler ile 21 yıl ve üzeri olan öğretmenler arasında olduğu görülmüştür. Tablo 19'daki aritmetik ortalamalar incelendiğinde, kıdemi 6-10 yıl olan öğretmenlerin ortalama puanları ($\bar{X}$=4.56) kıdemi 21 yıl ve üzeri olan öğretmenlerden ($\bar{X}$=4.69) daha düşük olduğu görülmektedir.

4.2.4. Öğretmenlerin Mesleki Değer Algılarının Üniversiteden Mezun Olunan Fakülte Değişkenine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin mesleki değer algılarının, üniversiteden mezun olunan fakülte değişkenine ilişkin betimsel analiz sonucu Tablo 21'deki gibidir.

Tablo 21. Öğretmenlerin mesleki değer algılarının üniversiteden mezun olunan fakülte değişkenine ilişkin betimsel analiz sonucu

	Üniversiteden Mezun Olunan Fakülte	N	$\bar{X}$	Ss
Mesleki Sorumluluk ve Bağlılık	Eğitim Fakültesi	857	4.37	.44
	Fen- Edebiyat Fakültesi	71	4.43	.55
	Diğer	63	4.44	.39
Öğrenme -Öğretme Ortamı	Eğitim Fakültesi	857	4.41	.43
	Fen- Edebiyat Fakültesi	71	4.49	.47
	Diğer	63	4.43	.37
Mesleki Etik	Eğitim Fakültesi	857	4.49	.46
	Fen- Edebiyat Fakültesi	71	4.53	.45
	Diğer	63	4.65	.44
Öğrenciye Yaklaşım	Eğitim Fakültesi	857	4.61	.36
	Fen- Edebiyat Fakültesi	71	4.56	.05
	Diğer	63	4.67	.34
Toplam	Eğitim Fakültesi	857	4.46	.34
	Fen- Edebiyat Fakültesi	71	4.49	.43
	Diğer	63	4.54	.30

Tablo 21 incelendiğinde, "Öğrenciye Yaklaşım" boyutunda en yüksek ortalamanın ($\bar{X}$=4.67) eğitim fakültesi dışında diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlerde olduğu görülmektedir. "Öğrenme Ortamı" boyutunda en yüksek ortalama ($\bar{X}$=4.49) Fen- Edebiyat Fakültesinden mezun olan öğretmenlere aittir. "Mesleki Etik" ($\bar{X}$=4.65), "Mesleki Sorumluluk ve Bağlılık" ($\bar{X}$=4.44) boyutlarında ve ölçeğin genelinde en yüksek

ortalamanın ($\bar{X}$=4.54) eğitim fakültesi dışında diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlerde olduğu görülmektedir.

Varyansların homojen dağılım gösterdiği "Öğrenme Ortamı" ve "Mesleki Etik" boyutlarında ortalamalar arasında anlamlı farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Farkın kaynağını belirlemek için Post Hoc testlerinden Scheffe testi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 22'deki gibidir.

Tablo 22. Öğretmenlerin mesleki değer algılarının "öğrenme ortamı" ve "mesleki etik" boyutlarının üniversiteden mezun olunan fakülte değişkeni açısından tek yönlü varyans analizi sonucu

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Öğrenme - Öğretme Ortamı	Gruplar arası	.482	2	.241	1.262	.284	
	Gruplar içi	188.489	988	.191			
	Toplam	188.970	990				
Mesleki Etik	Gruplar arası	1.647	2	.823	3.848	.022*	1-3
	Gruplar içi	211.406	988	.214			
	Toplam	213.053	990				

*p<.05 (1) Eğitim Fakültesi, (2) Fen- Edebiyat Fakültesi, (3) Diğer

Tablo 22'de, Öğretmen Mesleki Değerler Ölçeğinin "Öğrenme- Öğretme Ortamı" boyutunda üniversiteden mezun olunan fakülte değişkeni açısından anlamlı farklılık olmadığı (p>.05) görülmektedir.

Öğretmen Mesleki Değerler Ölçeğinin "Mesleki Etik" boyutu ise üniversiteden mezun olunan fakülte değişkeni açısından anlamlı farklılık göstermektedir (F=.3.848; p<.05). Tespit edilen eta-kare değeri (η^2= .008) bu farkın küçük olduğunu göstermektedir. Bu farkın hangi gruplar arasında gerçekleştiğinin belirlenmesi için çoklu karşılaştırma testlerinden Scheffe testi uygulanmıştır. Buna göre farklılığın, eğitim fakültesi mezunu öğretmenler ile eğitim fakültesi dışında bir fakülteden mezun olan öğretmenler arasında olduğu belirlenmiştir. Tablo 21'e bakıldığında, eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin ortalama puanları ($\bar{X}$=4.49) diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlerin ortalama puanlarından ($\bar{X}$=4.65) daha düşük olduğu görülmüştür.

Varyansların homojen dağılım göstermediği "Öğrenciye Yaklaşım" "Mesleki Sorumluluk ve Bağlılık" boyutlarında ve ölçeğin genelinde üniversiteden mezun olunan fakülte değişkeni açısından anlamlı farklılığı belirlemek amacıyla Kruskal Wallis H testi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 23'deki gibidir.

Tablo 234. Öğretmenlerin mesleki değer algılarının "Öğrenciye Yaklaşım", "Mesleki Sorumluluk ve Bağlılık" boyutlarında ve ölçeğin genelinde üniversiteden mezun olunan fakülte değişkenine göre Kruskal Wallis H testi sonuçları

	Üniversiteden mezun olunan fakülte	N	Sıra Ortalamaları	x^2	sd	p
Mesleki Sorumluluk ve Bağlılık	Eğitim Fakültesi	857	488.14	5.056	2	. 08*
	Fen-Edebiyat Fakültesi	71	557.37			
	Diğer	63	533.75			
Öğrenciye Yaklaşım	Eğitim Fakültesi	857	493.58	1.426	2	. 49*
	Fen-Edebiyat Fakültesi	71	489.23			
	Diğer	63	536.55			
Toplam	Eğitim Fakültesi	857	488.07	4.936	2	. 08*
	Fen-Edebiyat Fakültesi	71	541.25			
	Diğer	63	552.90			

* p>.05

Tablo 23 incelendiğinde, Öğretmen Mesleki Değerler Ölçeğinin "Mesleki Sorumluluk ve Bağlılık", "Öğrenciye Yaklaşım" boyutlarında ve ölçeğin genelinde üniversiteden mezun olunan fakülte değişkeni açısından anlamlı farklılık olmadığı (p>.05) görülmektedir.

4.2.5. Öğretmenlerin Mesleki Değerlerinin Değerler Eğitimi İle İlgili Kurs Alma Değişkenine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin mesleki değer algılarının, değerler eğitimi ile ilgili kurs alma değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla bağımsız örneklem t- testi ile analiz yapılmıştır. Değerler eğitimi ile ilgili kurs alma değişkenine ilişkin bağımsız örneklem t-testi analiz sonucu Tablo 24'te sunulmuştur.

Tablo 245. Öğretmenlerin mesleki değer algılarının değerler eğitimi ile ilgili kurs alma değişkenine ilişkin bağımsız örneklem t- testi sonucu

	Kurs Alma	N	$\bar{X}$	Ss	T	Sd	P
Mesleki Sorumluluk ve Bağlı	Evet	303	4.36	.457	.584	987	.91*
	Hayır	688	4.38	.443			
Öğrenme-Öğretme Ortamı	Evet	303	4.45	.423	1.670	987	.40*
	Hayır	688	4.40	.442			
Mesleki Etik	Evet	303	4.45	.457	2.167	987	.59*
	Hayır	688	4.52	.465			
Öğrenciye Yaklaşım	Evet	303	4.63	.349	.885	987	.25*
	Hayır	688	4.60	.381			
Toplam	Evet	303	4.47	.348	.159	987	.78*
	Hayır	688	4.47	.351			

*p>.05

Tablo 24 incelendiğinde bağımsız örneklemler için t testi sonucuna göre, değerler eğitimi ile ilgili bir kurs alma değişkeninin, ölçeğin tüm boyutlarında ve ölçeğin genelinde anlamlı farklılık yaratmadığı (p>.05) görülmüştür.

4.3. Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi "Öğretmenlerin YBÖ eğilimleri ne düzeydedir?" şeklinde belirlenmiştir. Öğretmenlerin YBÖ eğilimlerini belirlemek için "Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği"nden elde edilen verilerin ortalama, standart sapma basıklık ve çarpıklık değerleri Tablo 25'te sunulmuştur.

Tablo 25. Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ilişkin ortalama, standart sapma basıklık ve çarpıklık değerleri

Ölçek Maddeleri	$\bar{X}$	Ss	Basıklık	Çarpıklık
1.Kendimi geliştirmek için zaman ayırırım.	4.35	.62	-.52	-.43
2.Öğretmenlik mesleğinde işime yarayacağına inandığım yeni gelişmelere ilgi duyarım.	4.54	.54	-.69	-.65
3.Sürekli yenilenen bilgi dünyasına ayak uydurabilmek için daha fazla öğrenmem gerektiğine inanırım.	4.64	.53	.52	-1.14
4.Bilgiye ulaşma kaynaklarını etkili bir biçimde kullanırım.	4.38	.58	-.69	-.34
5.Bireyin öğrenme merakını geliştirmek için yaşam boyu öğrenme (YBÖ) etkinlikleri önemli bir fırsattır.	4.54	.56	-.48	-.73
6.YBO etkinlikleri, sorgulayan ve eleştirel düşünen insanların yetiştirilmesi için gereklidir.	4.57	.55	-.12	-.85
7.Bilinçli ve etkin yurttaşlar yetiştirmek için YBO'ye ihtiyaç vardır.	4.58	.54	.23	-.92
8.Toplumsal yaşamda YBO bilincini kazandırmada öğretmenlere önemli görevler düşmektedir.	4.59	.53	-.49	-.81
9.YBO, insan yaşamının daha nitelikli sürdürülmesine yardımcı olur.	4.56	.52	-.97	-.59
10.YBO, hem mesleki gelişmeye hem de bireysel gelişmeye katkıda bulunur.	4.58	.54	-.06	-.88
11.Orgün eğitim, bireylerin toplumsal yaşamdaki gereksinimlerini karşılamada tek başına yeterli değildir.	4.42	.65	.72	-.89
12.YBÖ, bilgi toplumu olmanın en temel özelliklerinden biridir	4.40	.62	-.03	-.66
13.YBO uygulamalarında okulların yanı sıra kütüphaneler, kültür merkezleri ve Halk Eğitim Merkezleri önemli bir işleve sahiptir.	4.47	.63	-.24	-.80
14.Uzaktan eğitimin değişik nedenlerle üniversiteye gidemeyen bireylere sağladığı eğitim olanağı YBÖ uygulamalarında önemli bir yer tutmaktadır.	4.33	.68	-.25	-.65
15.Öğretmenler yaşam boyu öğrenenler olmak için YBO etkinliklerine katılmalıdır.	4.45	.59	-.39	-.62
16.STEM eğitimiyle öğrencilerin problem çözme becerilerinin gelişeceğine inanıyorum.	4.48	.56	-.48	-.56
17.Yaşam boyu öğrenme, öğrenmeyi öğrenme için anahtar bir rol üstlenmektedir.	4.47	.59	-.18	-.66
18.Günümüz bilgi toplumunda yaşam boyu öğrenebilen bireyler yetiştirmek eğitimin en önemli hedeflerinden biri olmalıdır.	4.52	.57	.23	-.83
19.YBO'nün gerçekleşebilmesi için bilgi okuryazarlığı becerilerinin okullarda öğrencilere kazandırılması gerekmektedir.	4.55	.55	.04	-.82
20.YBO'nün amacı, eğitim ve öğretim faaliyetlerinin toplumun bütün kesimlerini kapsayacak şekilde yaygınlaştırılmasıdır.	4.57	.54	-.13	-.84
21.YBÖ bireyin farklı ilgi alanlarına ve mesleklere yönelmesini sağlayarak toplumun aktif bir üyesi olmasına katkıda bulunmaktadır.	4.52	.57	-.42	-.75
1. Boyut: Eğitim ile Bütünleşme	4.47	.44	-.18	-.60
2. Boyut: Bilgi ve Gelişim	4.57	.42	-.61	-.64
3. Boyut: Nitelikli Toplumun Temeli	4.47	.43	-.71	-.42
Ölçeğin geneli	4.50	.37	-.67	-.47

Betimsel analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin YBÖ ölçeğinin genel ortalamasının ($\bar{X}$=4.50) "tamamen katılıyorum" düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin YBÖ ölçeğinin boyutlarına verdikleri yanıtların ortalama puanları; "Eğitim ile Bütünleşme" ($\bar{X}$=4.47); "Bilgi ve Gelişim" ($\bar{X}$= 4.47) ve "Nitelikli Toplumun Temeli" ($\bar{X}$= 4.57) şeklinde belirlenmiştir. Ölçekteki en yüksek puan ortalamasına sahip maddelerin; "Sürekli yenilenen bilgi dünyasına ayak uydurabilmek için daha fazla öğrenmem gerektiğine inanırım ($\bar{X}$=4.64)", "Toplumsal yaşamda YBÖ bilincini kazandırmada öğretmenlere önemli görevler düşmektedir ($\bar{X}$=4.59)" ve "Bilinçli ve etkin yurttaşlar yetiştirmek için YBÖ'ye ihtiyaç vardır ($\bar{X}$=4.58)" şeklinde olduğu görülmektedir. Ölçekteki en düşük puan ortalamasına sahip maddenin "Uzaktan eğitimin değişik nedenlerle üniversiteye gidemeyen bireylere sağladığı eğitim olanağı YBÖ uygulamalarında önemli bir yer tutmaktadır ($\bar{X}$=4.33)" olduğu belirlenmiştir.

Öğretmenlerin YBÖ ölçeği genelinde elde edilen çarpıklık değerinin -.47 ve basıklık değerinin ise -.67 olduğu görülmektedir. Bu değerlerin ±2 sınırları içerisinde kalması normallik varsayımını karşıladığı ifade edilmektedir (George ve Mallery, 2010).

4.4. Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Çeşitli Değişkenlerle İncelenmesine İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt probleminde öğretmenlerin YBÖ eğilimleri cinsiyet, öğrenim düzeyi, kıdem, üniversiteden mezun olunan fakülte ve değerlerle ilgili kurs alma değişkenlerine göre incelenmiştir. Her değişkene ilişkin elde edilen bulgular aşağıda başlıklar halinde verilmiştir.

4.4.1. Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin YBÖ eğilimlerinde, cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemeye yönelik bağımsız gruplar için t-testi kullanılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 26'da sunulmuştur.

Tablo 26. Öğretmenlerin YBÖ eğilimlerinin cinsiyet değişkenine ilişkin t-testi sonucu

	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss	T	Sd	p
Eğitim İle Bütünleşme	Kadın	504	4.51	.43	3.113	991	.22*
	Erkek	487	4.43	.42			
Bilgi ve Gelişim	Kadın	504	4.50	.42	1.573	991	.48*
	Erkek	487	4.45	.45			
Nitelikli Toplumun Temeli	Kadın	504	4.62	.40	3.855	991	.09*
	Erkek	487	4.52	.44			
Toplam	Kadın	504	4.54	.36	3.507	991	.48*
	Erkek	487	4.46	.37			

*p>.05

Tablo 26 incelendiğinde, öğretmenlerin YBÖ eğilimlerinin cinsiyet değişkeni açısından, ölçeğin tüm boyutlarında ve ölçeğin genelinde, anlamlı farklılık olmadığı (p>.05) tespit edilmiştir.

4.4.2. Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Öğrenim Düzeyi Değişkenine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin YBÖ eğilimlerinin, öğrenim düzeyi değişkenine ilişkin betimsel analiz sonucu Tablo 27'deki gibidir.

Tablo 27. Öğretmenlerin YBÖ eğilimlerinin öğrenim düzeyi değişkenine ilişkin betimsel analiz sonucu

	Öğrenim Düzeyi	N	$\bar{X}$	Ss
Eğitim İle Bütünleşme	Ön lisans	17	4.21	.46
	Lisans	904	4.48	.44
	Yüksek lisans	70	4.41	.48
Bilgi ve Gelişim	Ön lisans	17	4.50	.50
	Lisans	904	4.47	.43
	Yüksek lisans	70	4.51	.51
Nitelikli Toplumun Temeli	Ön lisans	17	4.40	.48
	Lisans	904	4.58	.42
	Yüksek lisans	70	4.54	.42
Toplam	Ön lisans	17	4.32	.35
	Lisans	904	4.51	.36
	Yüksek lisans	70	4.47	.41

Tablo 27'ye bakıldığında, "Eğitim ile Bütünleşme ($\bar{X}$=4.48)", "Nitelikli Toplumun Temeli ($\bar{X}$=4.58)" boyutlarında ve ölçeğin genelinde ($\bar{X}$=4.51) en yüksek ortalamanın

lisans mezunu olan öğretmenlerde olduğu görülmektedir. “Bilgi ve Gelişim” boyutunda ise en yüksek ortalama ($\bar{X}$=4.51) yüksek lisans mezunu olan öğretmenlere aittir.

Öğretmenlerin YBÖ eğilimlerinin, öğrenim düzeyi değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Kruskal Wallis H testi yapılmıştır. Farkın kaynağını belirlemek için Post Hoc testlerinden Tamhane’s T2 testi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucu Tablo 27’deki gibidir.

Tablo 276. Öğretmenlerin YBÖ eğilimlerinin, öğrenim düzeyi değişkeni açısından Kruskal Wallis H testi sonucu

	Öğrenim Düzeyi	N	Sıra Ortalamaları	x^2	sd	P	Anlamlı Fark
Eğitim İle Bütünleşme	Ön lisans	17	337.91	6.486	2	.03*	1-2
	Lisans	904	501.48				
	Yüksek lisans	70	463.65				
Bilgi ve Gelişim	Ön lisans	17	408.00	2.195	2	.33	
	Lisans	904	499.24				
	Yüksek lisans	70	475.59				
Nitelikli Toplumun Temeli	Ön lisans	17	519.47	1.949	2	.37	
	Lisans	904	492.20				
	Yüksek lisans	70	539.37				
Toplam	Ön lisans	17	349.29	4.872	2	.08	
	Lisans	904	500.00				
	Yüksek lisans	70	480.00				

*p<.05 (1) Ön lisans, (2) Lisans, (3) Yüksek lisans

Tablo 27 incelendiğinde, öğretmenlerin YBÖ eğilimlerinin öğrenim düzeyi değişkeni açısından, ölçeğin “Bilgi ve Gelişim”, “Nitelikli Toplumun Temeli” boyutlarında ve ölçeğin genelinde, anlamlı farklılık olmadığı (p>.05); “Eğitim İle Bütünleşme” boyutunda ise anlamlı farklılık olduğu görülmektedir (p<.05). Tespit edilen eta-kare değeri (η^2= .01) bu farkın küçük olduğunu göstermektedir. Farkın kaynağını belirlemek için Post Hoc testlerinden Tamhane’s T2 testi yapılmıştır. Buna göre farklılığın ön lisans mezunu öğretmenler ile lisans mezunu öğretmenler arasında olduğu görülmüştür. Tablo 28’e bakıldığında ön lisans mezunu olan öğretmenlerin ortalama puanları ($\bar{X}$=4.21) lisans mezunu öğretmenlerin ortalama puanlarından ($\bar{X}$=4.48) daha düşük olduğu görülmektedir.

4.4.3. Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Mesleki Kıdem Değişkenine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin YBÖ eğilimlerinin, mesleki kıdem değişkenine ilişkin betimsel analiz sonucu Tablo 28'de verilmiştir.

Tablo 287. Öğretmenlerin YBÖ eğilimlerinin mesleki kıdem değişkenine ilişkin betimsel analiz sonucu

	Mesleki Kıdem	N	$\bar{X}$	**ss**
Eğitim ile Bütünleşme	1-5 yıl	183	4.56	.390
	6-10 yıl	196	4.50	.413
	11-15 yıl	282	4.47	.424
	16-20 yıl	194	4.40	.467
	21 yıl ve üzeri	136	4.40	.441
Bilgi ve Gelişim	1-5 yıl	183	4.52	.382
	6-10 yıl	196	4.48	.459
	11-15 yıl	282	4.47	.442
	16-20 yıl	194	4.42	.481
	21 yıl ve üzeri	136	4.49	.425
Nitelikli Toplumun Temeli	1-5 yıl	183	4.64	.400
	6-10 yıl	196	4.54	.433
	11-15 yıl	282	4.56	.417
	16-20 yıl	194	4.57	.451
	21 yıl ve üzeri	136	4.55	.447
Toplam	1-5 yıl	183	4.58	.339
	6-10 yıl	196	4.51	.372
	11-15 yıl	282	4.50	.366
	16-20 yıl	194	4.45	.405
	21 yıl ve üzeri	136	4.46	.370

Tablo 28'deki betimsel analiz sonucu incelendiğinde, Öğretmenlerin YBÖ eğilimleri ölçeğinin tüm boyutlarında ve ölçeğin genelinde en yüksek ortalama puanlarının, meslekteki kıdemi 1-5 yıl olan öğretmenlerde olduğu görülmektedir.

Varyansların homojen dağılım gösterdiği "Nitelikli Toplumun Temeli" boyutunda ortalamalar arasında anlamlı farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Farkın kaynağını belirlemek için Post Hoc testlerinden Scheffe ve LSD testi yapılmıştır. Analiz sonucu Tablo 29'da sunulmuştur.

Tablo 29. Öğretmenlerin YBÖ eğilimlerinin, "Nitelikli Toplumun Temeli" boyutunun mesleki kıdem değişkeni açısından tek yönlü varyans analizi sonucu

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Nitelikli Toplumun Temeli	Gruplar arası	181,138	4	,322	1,750	,137*
	Gruplar içi	182,424	986	,184		
	Toplam	3,303	990			

*p>.05

Tablo 29'da tek yönlü varyans analizi sonucuna göre öğretmenlerin YBÖ eğilimleri ölçeğinin "Nitelikli Toplumun Temeli" boyutu, mesleki kıdem değişkeni açısından anlamlı farklılık göstermemektedir (p>.05).

Varyansların homojen dağılım göstermediği "Bilgi ve Gelişim", "Eğitim İle Bütünleşme" boyutlarında ve ölçeğin genelinde mesleki kıdem değişkeni açısından anlamlı farklılığı belirlemek için Kruskal Wallis H testi yapılmıştır. Analiz sonucu Tablo 30'da verilmiştir.

Tablo 30. Öğretmenlerin YBÖ eğilimlerinin "Bilgi ve Gelişim" "Eğitim İle Bütünleşme" boyutlarının ve ölçeğin genelinin mesleki kıdem değişkenine göre Kruskal Wallis H testi sonucu

	Meslekteki Kıdem	N	Sıra Ortalamaları	x^2	Sd	p	Anlamlı Fark
Eğitim ile Bütünleşme	1-5 yıl	183	553.83	15,114	4	. 00*	1-4
	6-10 yıl	196	508.82				1-5
	11-15 yıl	282	498.53				
	16-20 yıl	194	454.53				
	21 yıl ve üzeri	136	453.62				
Bilgi ve Gelişim	1-5 yıl	183	514.59	2,570	4	. 63**	
	6-10 yıl	196	502.56				
	11-15 yıl	282	493.54				
	16-20 yıl	194	470.74				
	21 yıl ve üzeri	136	502.65				
Toplam	1-5 yıl	183	552.17	10,876	4	. 02*	1-4
	6-10 yıl	196	499.72				1-5
	11-15 yıl	282	492.54				
	16-20 yıl	194	466.70				
	21 yıl ve üzeri	136	464.03				

*p<.05 **p>.05 (1)1-5yıl, (2) 6-10 yıl, (3) 11-15 yıl, (4) 16-20 yıl, (5) 21yıl ve üzeri

Tablo 30 incelendiğinde, öğretmenlerin YBÖ eğilimlerinin "Eğitim ile Bütünleşme" boyutu ve ölçeğin geneli ($p<.05$) mesleki kıdem değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermektedir. Farkın kaynağını belirlemek için Post Hoc testlerinden Tamhane's T2 testi yapılmıştır. Tespit edilen eta-kare değeri ($\eta^2= .01$) bu farkın küçük olduğunu göstermektedir. Tamhane's T2 testi sonucu farklılığın, meslekteki kıdemi 1-5 yıl olan öğretmenler ile 16-20 yıl olan öğretmenler arasında ve mesleki kıdemi 1-5 yıl olan öğretmenler ile 21 yıl ve üzeri olan öğretmenler arasında olduğu görülmüştür. Tablo 31'e bakıldığında, mesleki kıdemi 1-5 yıl olan öğretmenlerin ortalama puanları ($\bar{X}$=4.56) mesleki kıdemi 16-20 yıl olan öğretmenlerin ortalama puanlarından ($\bar{X}$=4.40) ve mesleki kıdemi 21 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin ortalama puanlarından ($\bar{X}$=4.40) daha yüksek olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin YBÖ eğilimlerinin mesleki kıdem değişkenine göre "Eğitim ile Bütünleşme" boyutunda ve ölçeğin genelinde anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. "Eğitim ile Bütünleşme" boyutundaki farklılık, meslekteki kıdemi 1-5 yıl olan öğretmenler ile 16-20 yıl olan öğretmenler arasında; ölçeğin genelindeki farklılığın mesleki kıdemi 1-5 yıl olan öğretmenler ile 21 yıl ve üzeri olan öğretmenler arasında olduğu tespit edilmiştir.

4.4.4. Öğretmenlerin Yaşam Boyu Eğilimlerinin Üniversiteden Mezun Olunan Fakülte Değişkenine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin YBÖ eğilimlerinin, üniversiteden mezun olunan fakülte değişkenine ilişkin betimsel analiz sonucu Tablo 31'deki gibidir.

Tablo 31. Öğretmenlerin YBÖ eğilimlerinin üniversiteden mezun olunan fakülte değişkenine ilişkin betimsel analiz sonucu

	Üniversiteden Mezun Olunan Fakülte	N	$\bar{X}$	ss
Eğitim ile Bütünleşme	Eğitim Fakültesi	857	4.47	.42
	Fen- Edebiyat Fakültesi	71	4.54	.44
	Diğer	63	4.39	.47
Bilgi ve Gelişim	Eğitim Fakültesi	857	4.47	.43
	Fen- Edebiyat Fakültesi	71	4.52	.49
	Diğer	63	4.54	.46
Nitelikli Toplumun Temeli	Eğitim Fakültesi	857	4.56	.42
	Fen- Edebiyat Fakültesi	71	4.62	.41
	Diğer	63	4.61	.44
Toplam	Eğitim Fakültesi	857	4.50	.36
	Fen- Edebiyat Fakültesi	71	4.56	.39
	Diğer	63	4.48	.40

Tablo 31'de betimsel analiz sonuçları incelendiğinde, "Bilgi ve Gelişim" boyutunda en yüksek ortalamanın ($\bar{X}$=4.54) eğitim fakültesi dışında diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlerde olduğu görülmektedir. "Nitelikli Toplumun Temeli" ($\bar{X}$=4.62), "Eğitim ile Bütünleşme" ($\bar{X}$=4.65) boyutlarında ve ölçeğin genelinde en yüksek ortalamanın ($\bar{X}$=4.56) Fen- Edebiyat Fakültesinden mezun olan öğretmenlere ait olduğu görülmektedir.

Ölçeğin, tüm boyutlarında ve genelinde ortalamalar arasında anlamlı farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Farkın kaynağını belirlemek için Post Hoc testlerinden Scheffe testi yapılmıştır. Analiz sonucu Tablo 32'deki gibidir.

Tablo 328. Öğretmenlerin YBÖ eğilimlerinin tüm boyutlarının ve ölçeğin genelinin, üniversiteden mezun olunan fakülte değişkeni açısından tek yönlü varyans analizi sonucu

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Eğitim İle Bütünleşme	Gruplar arası	.823	2	.412	.412	.41*
	Gruplar içi	182.630	988	.185		
	Toplam	183.453	990			
Bilgi ve Gelişim	Gruplar arası	.497	2	.291	1.276	.28*
	Gruplar içi	192.474	988	.137		
	Toplam	192.971	990			
Nitelikli Toplumun Temeli	Gruplar arası	.276	2	.138	.749	.47*
	Gruplar içi	182.148	988	.184		
	Toplam	182.424	990			
Ölçeğin Geneli	Gruplar arası	.291	2	.145	1.045	.35*
	Gruplar içi	137.397	988	.139		
	Toplam	137.688	990			

*p>.05

Tablo 32'de, öğretmenlerin YBÖ eğilimlerinin üniversiteden mezun olunan fakülte değişkenine göre, "Eğitim ile Bütünleşme", "Bilgi ve Gelişim" ve "Mesleki Etik" ve "Nitelikli Toplumun Temeli" boyutlarında ve ölçeğin genelinde anlamlı farklılık oluşturmadığı belirlenmiştir (p>.05).

4.4.5. Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Değerler Eğitimi İle İlgili Kurs Alma Değişkenine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin YBÖ eğilimlerinin değerler eğitimi ile ilgili kurs alma değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için varyansların

homojen dağılım gösterdiği “Bilgi ve Gelişim” “Eğitim İle Bütünleşme” boyutlarında ve ölçeğin genelinde bağımsız örneklem t- testi ile analiz yapılmıştır. Değerler eğitimi ile ilgili kurs alma değişkenine ilişkin betimsel analiz ve bağımsız örneklem t-testi analiz sonucu Tablo 33’teki gibidir.

Tablo 339. Öğretmenlerin YBÖ eğilimlerinin değerler eğitimi ile ilgili kurs alma değişkenine ilişkin “Bilgi ve Gelişim”, “Eğitim İle Bütünleşme” boyutlarının ve ölçeğin genelinin bağımsız örneklem t- testi sonucu

	Kurs Alma	N	$\bar{\chi}$	Ss	t	sd	p
Eğitim ile Bütünleşme	Evet	303	4.48	.43	.279	987	.78*
	Hayır	688	4.47	.42			
Bilgi ve Gelişim	Evet	303	4.50	.42	1.372	987	.17*
	Hayır	688	4.46	.44			
Toplam	Evet	303	4.50	.37	.266	987	.79*
	Hayır	688	4.50	.37			

*p>.05

Tablo 33 incelendiğinde, değerler eğitimi ile ilgili bir kurs alma değişkeninin “Bilgi ve Gelişim” ,“Eğitim İle Bütünleşme” boyutlarında ve ölçeğin genelinde, anlamlı farklılık yaratmadığı (p>.05) görülmektedir.

Varyansların homojen dağılım göstermediği “Nitelikli Toplumun Temeli” boyutunda değerler eğitimi ile ilgili bir kurs alma değişkeninin ortalama puanları arasında, istatistiksel açıdan farklılığı belirlemek için Mann Whitney U testi ile analiz gerçekleştirilmiştir. Analiz sonucu Tablo 34’teki gibidir.

Tablo 34. Öğretmenlerin YBÖ eğilimlerinin, “Nitelikli Toplumun Temeli” boyutunun değerler eğitimi ile ilgili bir kurs alma değişkenine ilişkin Mann Whitney U-testi sonucu

	Kurs Alma	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z	p
Nitelikli Toplumun Temeli	Evet	303	484.14	146693.0	100637.0	.817	.41*
	Hayır	686	499.80	342862.0			

* p>.05

Analiz sonucunda, öğretmenlerin YBÖ ölçeğinin “Nitelikli Toplumun Temeli” boyutunda değerler eğitimi ile ilgili bir kurs alma değişkenine göre gruplar arasında anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir (p>.05).

4.5. Öğretmenlerin Mesleki Değerleri ile Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemi "Öğretmenlerin mesleki değerleri ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişki ne düzeydedir?" şeklinde belirlenmiştir. Bu bağlamda Öğretmenlerin Mesleki Değerler ölçeği ile Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeğinin genelinde ve boyutlarında korelasyon analizi yapılmıştır. Analiz sonucu Tablo 35'te verilmiştir.

Tablo 3510. Öğretmenlerin mesleki değerleri ile YBÖ eğilimleri arasındaki ilişki

Ölçekler ve Boyutlar	**Mesleki Değer Genel**	Mesleki Sorumluluk ve Bağlılık	Öğrenme-Öğretme Ortamı	Mesleki Etik	Öğrenciye Yaklaşım	**YBÖ Genel**	Eğitim İle Bütünleşme	Bilgi ve Gelişim	Nitelikli Toplumun Temeli
Mesleki Değer Genel	.								
Mesleki Sorumluluk ve Bağlılık	.85*								
Öğrenme- Öğretme Ortamı	.76*	.60*							
Mesleki Etik	.68*	.40*	.41*						
Öğrenciye Yaklaşım	.90*	.59*	.57*	.52*					
YBÖ Genel	.56*	.45*	.40*	.36*	.53*				
Eğitim İle Bütünleşme	.63*	.65*	.47*	.39*	.60*	.65*			
Bilgi ve Gelişim	.45*	.86*	.33*	.31*	.41*	.86*	.48*		
Nitelikli Toplumun Temeli	.44*	.93*	.40*	.27*	.42*	.93*	.45*	.70*	.

*p<.01

Yapılan korelasyon analizi sonucunda öğretmenlerin mesleki değerleri ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında yüksek (r= .56; p<.01) düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin mesleki değerleri ile "Mesleki Sorumluluk ve Bağlılık", "Öğrenme-Öğretme Ortamı", "Mesleki Etik" ve "Öğrenciye Yaklaşım" boyutları arasında yüksek düzeyde (r > .50; p<.01) pozitif yönlü ve anlamlı ilişki olduğu belirlenmiştir.

Öğretmenlerin mesleki değerleri ile YBÖ eğilimlerinin "Eğitim ile Bütünleşme" boyutları arasında yüksek düzeyde (r=.63; p<.01); "Bilgi ve Gelişim" (r=.45; p<.01) ve

“Nitelikli Toplumun Temeli” (r=.44; p<.01) boyutu arasında orta düzeyde pozitif yönlü ve anlamlı ilişki olduğu belirlenmiştir.

Öğretmenlerin YBÖ eğilimleri ile “Eğitim ile Bütünleşme”, “Bilgi ve Gelişim” ve “Mesleki Etik” ve “Nitelikli Toplumun Temeli” boyutları arasında yüksek (r > .50; p<.01) düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı ilişki olduğu belirlenmiştir. Bu boyutlar arasında en düşük ilişki “Eğitim İle Bütünleşme” ile “Nitelikli Toplumun Temeli” boyutları arasındadır (r=.45; p<.01). En yüksek ilişki ise “Nitelikli Toplumun Temeli” ile “Bilgi ve Gelişim” boyutları arasındadır (r= .70; p<.01).

5. TARTIŞMA

Bu bölümde öğretmenlerin mesleki değerleri ile YBÖ eğilimlerine ve aralarındaki ilişkiye yönelik nicel verilerin analizinden elde edilen bulgular, alanyazında ilgili araştırma bulgularındaki benzerlik ve farklılıklarla birlikte değerlendirilerek tartışılmıştır.

5.1. Öğretmenlerin Mesleki Değer Düzeylerine İlişkin Tartışma

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre ölçeğin genelinde ve ölçeğin "Mesleki Sorumluluk ve Bağlılık", "Öğrenme- Öğretme Ortamı", "Mesleki Etik" ve "Öğrenciye Yaklaşım" boyutlarında öğretmenlerin mesleki değerlere ilişkin görüşlerinin, "her zaman" düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Araştırmanın bu sonucu öğretmenlerin öğrencilere, meslektaşlarına ve velilere karşı tutum ve davranışlarına dikkat ettiklerini, mesleğin gerektirdiği değerleri önemsediklerini ve mesleki değere ilişkin farkındalıklarının olduğu söylenebilir. Çelik & Üstüner'e (2017: 154) göre öğretmenlerin mesleğin gerektirdiği bilgi ve becerilerin yanında değerlere de sahip olması, değerleri benimsemeleri ve bu değerlere uygun davranmaları beklenir. Öğretmenlik mesleği için bu değerleri öğrencilerle, meslektaşlarıyla, velilerle olan iletişiminde ve öğretmenlerin davranışlarında görmek mümkündür. Bu araştırmanın sonucuna göre öğretmenlerin mesleki değerlerini davranışlarına yansıttığını söylemek mümkündür. İlgili alanyazın incelendiğinde, araştırma sonucuna benzer bulguların olduğu görülmektedir. Tunca (2012) ve Duman (2016) yaptıkları araştırmalarda, sınıf öğretmenlerinin yüksek düzeyde mesleki değerlere sahip olduğu; Keskin (2019) tarafından yapılan araştırmada, sınıf öğretmenlerinin kendilerini mesleki değerler konusunda yeterli düzeyde gördükleri belirlenmiştir. Yılmaz'ın (2018) yapmış olduğu araştırmada sınıf öğretmenlerin mesleki değerlerini yansıtma düzeylerinin, ölçek genelinde orta seviyenin üzerinde olduğu tespit edilmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki değerlere sahip olma düzeyi Atasoy'un (2019) çalışması sonucunda "yüksek"; Şenlik'in (2019) araştırmasında ise "Beni yansıtıyor" düzeyinde belirlenmiştir. Sun & Bo Wang (2018) ise beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki değer algılarının olumlu olduğunu saptamıştır. Bu bulguların araştırma sonucuyla paralellik gösterdiği söylenebilir.

"Öğretmen Mesleki Değerler Ölçeği"nde en yüksek ortalamaya sahip boyutun "Öğrenciye Yaklaşım" olduğu saptanmıştır. Bu sonuca göre, öğretmenlerin öğrencilere değer verdikleri, öğrenciye ve mesleğe yönelik tutumlarının olumlu olduğu düşünülebilir. Öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının yüksek olan öğretmenlerin; öğrencinin

merkezde ve değerli olduğu, demokratik bir sınıf ortamı inşa ettikleri söylenebilir (Polat, Arslan & Satıcı, 2016: 686). Sınıf içinde yeni tutum ve davranışların edinilmesinde öğretmenlerin öğrencilerle iletişimi ve yaklaşımı önemlidir. Olumlu bir sınıf ortamında, öğrencilerin toplumsal sorunlara duyarlı olma ve işbirliği yapma sorumlulukları gelişir (Tomul, 2006: 145). Sezer (2018) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin sınıf yönetiminde olumlu tutum ve davranışlarının, öğrencilerin problem çözme becerilerini ve kendine güveni geliştirdiğini, akademik ve sosyal gelişimlerine katkısının da olumlu olduğunu tespit etmiştir.

"Öğretmen Mesleki Değerler Ölçeği"nde en yüksek ortalama puanlarının "Öğrencilerin duygu ve düşüncelerini rahat bir şekilde ifade etmesine önem veririm", "Öğrenme-öğretme sürecinde, öğrencilerin fikirlerini özgürce söylemelerini teşvik ederim" ve "Öğrenciler kendilerini ifade ederken, onları etkin bir şekilde dinlerim" maddelerine ait ve "her zaman" düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Buna göre öğretmenlerin saygı değerini, düşünce ve ifade özgürlüğünü savunma değerini önemsediklerini, ayrıca sınıf ortamında öğrencilerle iletişim kurma konusunda farkındalıklarının yüksek olduğu söylenebilir. Nitekim Suyatno ve diğ. (2019) tarafından yapılan araştırmada, değerin öğretmenlerin mesleki görevlerini yerine getirmede ve bunu öğrencilerle kurulan iletişim şeklini belirlemede önemli bir faktör olduğu saptanmıştır. Öğretmenlerin sınıf içinde değerlere önem vermeleri, öğrencilerin bu değerleri kazanımı bakımından önemlidir. Öğretmenin sınıf içindeki davranışlarının, öğrencilerin duyuşsal özelliklerine (ilgi, tutum, davranış geliştirme) etki etmesi bakımından, öğrenciler için rol model olduğu söylenebilir. Ekşi & Ersoy'a (2020: 147) göre, öğrenciler okulda bulundukları gün boyunca öğretmenleriyle iletişim ve etkileşim içinde olur. Öğrenciler için rol model olan öğretmenden öğrenme, ahlaki ilkelerin ve değerlerin kazanımında oldukça önemlidir. Yazar (2010: 89) tarafından yapılan çalışmaya katılan öğretmenlerin tamamına yakını "öğretmenlerin değerler eğitiminde model olarak önemli bir rolü olduğu" nu belirtmişlerdir. Arslan'nın (2018) yapmış olduğu çalışmada ise öğretmenler etik değerler açısından öğrencilere iyi örnek oldukları ölçüde, öğrencilerin etik davranışlar gösterecekleri sonucuna varmıştır.

Öğretmenlerin mesleki değer algılarının düzeyine yönelik diğer bir sonuç "Mesleki yönden kendimi geliştirmeye (hizmet içi eğitim alma, seminer ve konferansa katılma, vb.) çalışırım" maddesinin düşük puan ortalamasına sahip olmasıdır. Bu maddeye verilen yanıtların ortalama puanının düşük olmasının sebebi, sınıf öğretmenlerinin hizmet içi

eğitim için gerekli zamanlarının olmayışı veya hizmet içi eğitime yönelik farkındalıklarının yeterli olmamasından kaynaklanıyor olabilir. Kaçan (2004) tarafından yapılan araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişim engelleri maddi sorunlar, ders yükü ve sınıf mevcudunun fazla olması şeklinde belirtilmiştir. Karasolak, Tanrıseven & Konokman'nın (2013) araştırmasında öğretmenlerin hizmetiçi eğitim etkinliklerine ilişkin olumsuz tutuma sahip oldukları saptanmıştır. Ülker'in (2009) yaptığı çalışmada öğretmenler, hizmet içi eğitim faaliyetlerinin yeri ve zamanının iyi ayarlanmadığını belirtmişlerdir. Sınıf öğretmenlerinin hizmetiçi eğitimlerinin planlanmasında, öğretmenlerin ihtiyaç ve istekleri göz önünde bulundurulursa mesleki gelişime katılımın artacağı söylenebilir. Nitekim Şahin & Türkoğlu'nun (2017) araştırmasında sınıf öğretmenleri, hizmet içi eğitim programlarının Millî Eğitim Bakanlığı ve eğitim fakültelerinin iş birliği ile yapılmasını ve derslerin seminer dönemlerinde modüler eğitim yoluyla verilmesini istemişlerdir. Öte yandan Kiriatzakou'nun (2018) öğretmenlerin eğitim programlarına katılım sıklıklarını ve nedenlerini incelediği çalışma, bu araştırmanın sonucuyla farklılık göstermektedir. Kiriatzakou (2018) araştırması sonucunda öğretmenlerin çoğunluğunun (%95.4) son iki yılda eğitim programlarına (yeni öğretim yöntemleri, yeni teknolojiler ve öğrenme güçlükleri) ve çalıştaylara katıldığı; ayrıca öğretmenlerin pedagojik ve psikolojik konularla ilgili eğitimlere de katılmak istedikleri belirlenmiştir. Kiriatzakou'nun (2018) araştırmasında hizmet içi kursların öğretmenlerin ilgi ve ihtiyacına yönelik verildiği ve kurslara katılımın bu nedenle yüksek olduğu düşünülebilir.

5.2. Öğretmenlerin Mesleki Değerlerinin Çeşitli Değişkenlerle İncelenmesine İlişkin Tartışma

Araştırmanın ikinci alt probleminde öğretmenlerin mesleki değer algıları cinsiyet, öğrenim düzeyi, kıdem, üniversiteden mezun olunan fakülte ve değerlerle ilgili kurs alma değişkenlerine göre incelenmiştir. Her değişkene ilişkin tartışma burada sunulmuştur.

5.2.1. Cinsiyet Değişkenine İlişkin Tartışma

"Öğretmen Mesleki Değerler Ölçeği"ndeki puanlar *cinsiyet* değişkenine göre incelendiğinde, cinsiyet değişkeninin "Öğrenme- Öğretme Ortamı", "Mesleki Etik" ve "Öğrenciye Yaklaşım" boyutlarında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Buna göre cinsiyet değişkeninin, "Öğrenme- Öğretme Ortamı", "Mesleki Etik" ve "Öğrenciye Yaklaşım" boyutlarına yönelik öğretmen görüşlerinde herhangi bir etkisinin olmadığı sonucuna

ulaşılabilir. Toplum tarafından genel olarak öğretmenlik mesleği kadınların yapacağı bir meslek olarak görülmesine karşın araştırmanın bu sonucuna göre, kadın ve erkek öğretmenlerin sınıf içinde öğrencileri etkin bir şekilde dinledikleri ve her öğrenciye istendik davranışlar edinmeleri için gerekli zamanı tanıdıkları söylenebilir. Seçgin & Tural (2011: 2456), modernleşme süreciyle birlikte özellikle kadınların iş imkânlarını elde etmesi ve eğitim seviyesinin yükselmesiyle cinsiyet rol ve değerlerinde önemli değişmeler olduğunu, bu değişimlerle birlikte geleneksel toplum içerisindeki kadının ve erkeğin rolleri arasındaki mesafe giderek azaldığını ve benzerlik gösterdiğini ifade etmiştir. Öğretmenlerin mesleki değerlerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermeyen çalışmalar (Şenlik, 2019; Yılmaz, 2018; Eryılmaz, 2017) araştırmanın bu sonucuyla benzerlik göstermektedir.

Araştırmanın bir diğer sonucuna göre *cinsiyet* değişkeninin, öğretmenlerin mesleki değerlerine ilişkin görüşlerinin "Mesleki Sorumluluk ve Bağlılık" boyutunda kadın öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık oluşturduğu saptanmıştır. Buna göre mesleki sorumluluk açısından kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre meslektaşları ile öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor gelişimine yönelik daha sık bilgi alışverişinde bulundukları, öğrencilerin davranışlarına yönelik velilerle daha çok işbirliği yaptıkları ayrıca mesleki sorumluluklarının daha çok bilincinde oldukları söylenebilir. Araştırmanın bu sonucuna benzer şekilde Yeşil (2014) tarafından yapılan çalışmada kadın öğretmenlerin sorumluluk eğitimi stratejilerini erkek öğretmenlere göre daha sık kullandıkları belirlenmiştir. Abu-Saad (2003) öğretmenlerin mesleki değerlerinin boyutlarını belirlediği araştırmasında, kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre anlamlı derecede daha yüksek puan aldığını saptamıştır. Tunca (2012) çalışmasında cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin mesleki değer düzeylerinin "İşbirliğine açık olma" boyutunda farklılık olduğu ve bu farklılığın kadınlar lehine anlamlı olduğunu tespit etmiştir. Keskin (2019) tarafından yapılan araştırmada, sınıf öğretmenlerinin mesleki değerleri *kişisel ve toplumsal* boyutta kadın öğretmenler lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Duman'ın (2016), araştırmasında sınıf öğretmenlerinin mesleki değer düzeylerinin, cinsiyet değişkenine göre farklılıklara saygı duyma ve işbirliğine açık olma boyutlarında kadın öğretmenlerin lehine farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Koç (2017) araştırmasında, kadın öğretmenlerin toplam mesleki değerlerinin daha yüksek olduğunu saptamıştır. Atalay (2017) ise meslek etiğine

ilişkin kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha duyarlı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu bulguların araştırma sonucuyla paralellik gösterdiği söylenebilir.

5.2.2. Öğrenim Düzeyi Değişkenine İlişkin Tartışma

Öğretmenlerin mesleki değerlere ilişkin görüşlerinin, *öğrenim düzeyi* değişkenine göre ölçeğin genelinde ve boyutlarda farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre öğrenim düzeyi değişkeninin öğretmenlerin mesleki değer algılarına yönelik görüşlerinde herhangi bir etkisinin olmadığı söylenebilir. Araştırmanın bu sonucuna benzer şekilde Yılmaz (2018) tarafından yapılan araştırmada öğrenim durumu değişkeni öğretmenlerin mesleki değerlerine yönelik görüşlerinde anlamlı bir fark oluşturmamıştır. Tunca (2012) araştırmasında öğrenim durumunu değişkeninin öğretmenlerin mesleki değerlerine etki etmediğini tespit etmiştir. Duman (2016) yapmış olduğu araştırmada eğitim düzeyi değişkenine göre sınıf öğretmenlerinin mesleki değerlere sahip olma düzeyinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığını belirlemiştir. Keskin (2019) lisans ve lisansüstü mezunu olan sınıf öğretmenlerinin mesleki değerlerinin benzer olduğu sonucuna ulaşmıştır. Öte yandan Koç (2017), lisansüstü eğitim alan öğretmenlerin mesleki değerlerinin lisans mezunlarına göre daha yüksek olduğunu; Atasoy (2019), öğretmenlerin mesleki değerlere sahip olma düzeylerine göre doktora mezunu öğretmenler ile lisans mezunu öğretmenler arasında, doktora mezunu öğretmenlerin lehine anlamlı fark olduğunu tespit etmiştir. Unos (2017) kamu ve özel ortaokul öğretmenleri arasındaki mesleki değerlerinde öğrenim düzeyi değişkeni açısından anlamlı farklılık belirlemiştir.

5.2.3. Mesleki Kıdem Değişkenine İlişkin Tartışma

Araştırma sonuçlarına göre; öğretmenlerin mesleki değerlerine ilişkin görüşlerinin ölçeğin genelinde, "Öğrenme-Öğretme Ortamı" ve "Öğrenciye Yaklaşım" boyutlarında *mesleki kıdem* değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. "Öğrenme-Öğretme Ortamı" ile "Öğrenciye Yaklaşım" boyutlarında kıdem arttıkça ortalama puanlarının arttığı gözlenmektedir. Bu durum mesleki deneyim arttıkça öğretmenlerin öğrenciye yaklaşımının daha olumlu olduğu şeklinde düşünülebilir. Ölçeğin genelinde ise mesleki kıdemi 1-5 yıl olan öğretmenlerin ortalama puanları mesleki kıdemi 6-10 yıl olan öğretmenlerden daha yüksektir. Mesleki kıdemi 1-5 yıl olan öğretmenlerin mesleki değer algılarının diğer gruptan yüksek olması, bu öğretmenlerin yeni mezun olmaları nedeniyle daha istekli oldukları ve öğrenciye yönelik farklı yaklaşımlardan haberdar oldukları ile açıklanabilir. Şenlik (2019) okul öncesi öğretmenlerinin kıdem

değişkenine göre mesleki değer algılarını "şiddete karşı olma" boyutunda anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşmıştır. Koç (2017) tarafından yapılan araştırmada lise öğretmenlerinin mesleki değerlerinde "işbirliğine açık olma" boyutunda ve ölçeğin genelinde kıdem değişkenine göre yüksek kıdemli öğretmenler lehine anlamlı farklılık tespit etmiştir. Unos (2017) hizmet süresi değişkenine göre öğretmenlerin mesleki değerlerinde anlamlı farklılık belirlemiştir. Keskin'in (2019) araştırmasında sınıf öğretmenlerinin mesleki değerleri, hizmet süresi değişkenine göre "farklılıklara saygı duyma" boyutunda anlamlı farklılık görülmüştür.

Araştırma bulgularında *mesleki kıdem* değişkenine göre öğretmenlerin mesleki değerlerine ilişkin görüşlerinin "Mesleki Sorumluluk ve Bağlılık" ve "Mesleki Etik" boyutlarında anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Araştırmanın bu sonucuna benzer şekilde Duman (2016) sınıf öğretmenlerinin; Yılmaz (2018) ilkokul öğretmenlerinin; Atasoy (2019) ise okul öncesi öğretmenlerinin mesleki değerlere ilişkin görüşlerinin kıdem değişkenine göre değişmediği sonucuna ulaşmıştır. Keskin'in (2019) yaptığı araştırmada sınıf öğretmenlerinin mesleki değerleri, hizmet süresi değişkenine göre "kişisel ve toplumsal sorumluluk", "işbirliğine açık olma" ve "şiddete karşı olma" boyutlarında farklılaşmamıştır. Şenlik (2019), öğretmen görüşlerinin kıdem değişkenine göre "farklılıklara saygı duyma", "kişisel ve toplumsal sorumluluk", "işbirliğine açık olma" ve ölçeğin genelinde; Tunca (2012) ise, "farklılıklara saygı duyma" ve "işbirliğine açık olma" boyutlarında anlamlı bir farklılık olmadığını tespit etmiştir.

5.2.4. Üniversiteden Mezun Olunan Fakülte Değişkenine İlişkin Tartışma

Araştırmada elde edilen diğer bir sonuca göre öğretmenlerin mesleki değerlerine ilişkin görüşlerinin, "Mesleki Sorumluluk ve Bağlılık", "Öğrenciye Yaklaşım", "Öğrenme-Öğretme Ortamı" boyutlarında ve ölçeğin genelinde *üniversiteden mezun olunan fakülte* değişkenine göre anlamlı bir farklılık oluşturmadığı belirlenmiştir. Araştırmanın bu sonucuna benzer şekilde Tunca (2012) eğitim fakültesi ve diğer fakülte mezunu öğretmenlerin benzer düzeylerde mesleki değerlere sahip oldukları sonucuna ulaşmıştır. Öğretmenlerin mesleki değer algılarında, *üniversiteden mezun olunan fakülte* değişkeni açısından "Mesleki Etik" boyutunda ise anlamlı farklılık saptanmıştır. Bu farklılığın, eğitim fakültesi mezunu öğretmenler ile eğitim fakültesi dışında bir fakülteden mezun olan öğretmenler arasında, eğitim fakültesi dışında bir fakülteden mezun olan öğretmenler lehine olduğu görülmektedir. Eğitim fakültesi dışında bir fakülteden mezun olan

öğretmenler, eğitim fakültesi mezunu öğretmenlere göre daha kısa süre öğretmenlik meslek derslerini almalarına karşın, öğretmen olabilmek için kendi bölümlerinden mezun olduktan sonra daha uzun süre çaba göstermeleri gerekebilmektedir. Araştırma sonucundaki bu farkın oluşması, eğitim fakültesi dışında bir fakülteden mezun olan bazı öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğini daha zor koşullardan geçerek elde etmeleri ve bu nedenle meslek etiğine daha fazla özen göstermeleri ile açıklanabilir. Araştırmanın bu sonucuna benzer şekilde Keskin (2019), sınıf öğretmenlerinin mesleki değerler ölçeğinin genelindeki anlamlı farklılığın, diğer fakülte türünde mezun olan sınıf öğretmenleri lehine olduğu sonucuna varmıştır. Bu sonuç araştırma bulgularını destekler niteliktedir.

5.2.5. Değerler Eğitimi ile İlgili Bir Kurs Alma Değişkenine İlişkin Tartışma

Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin mesleki değerlere ilişkin görüşlerinde, *değerler eğitimi ile ilgili bir kurs alma* değişkeni açısından anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Değerler eğitimi ile ilgili bir kurs alma değişkeninin öğretmenlerin mesleki değer algılarına yönelik görüşlerinde herhangi bir etkisinin olmadığı söylenebilir. Araştırmanın bu sonucuna benzer şekilde Şenlik'in (2019) araştırmasında, mesleki değer eğitimi değişkenine göre okul öncesi öğretmenlerin mesleki değer algıları arasında anlamlı farklılık görülmemiştir. Keskin (2019) tarafından yapılan araştırmada değerler eğitimi ile ilgili hizmet içi eğitim alma durumuna göre ölçeğin genelinde, "farklılıklara saygı duyma", "kişisel ve toplumsal sorumluluk" ve "işbirliğine açık olma" boyutlarında anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Araştırma sonuçlarında değerler eğitimi ile ilgili kurs alan ve almayan öğretmenlerin ortalama puanlarının birbirine yakın olduğu görülmektedir. Bu durum, değerler eğitimine yönelik verilen bazı hizmet içi eğitimlerin belirli açılardan yeterli düzeyde etkili olamadığı ile açıklanabilir. Alanyazında öğretmenlerin hizmet içi eğitim almalarına yönelik yapılan bazı çalışmalar incelendiğinde, bu çalışmaların öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkı sağladığı görülmektedir. Tamášová (2015) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik aldıkları eğitimin, öğretmenlerin öğrencilere yönelik eğitim çalışmalarına yardımcı olduğu; ayrıca meslektaşları ve velilerle ilişkilerini olumlu yönde etkilediği saptanmıştır. Dabija, Abrudan & Postelnicu'nın (2016) yaptığı araştırma sonucunda öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerle öğretim süreçlerini geliştirdikleri, yeni öğretim yöntemleri edindikleri ve mesleki uzmanlıklarını geliştirdikleri belirlenmiştir.

5.3. Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerine İlişkin Tartışma

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre ölçeğin genelinde ve ölçeğin "Eğitim ile Bütünleşme", "Bilgi ve Gelişim" ile "Nitelikli Toplumun Temeli" boyutlarında öğretmenlerin YBÖ eğilimlerinin "tamamen katılıyorum" düzeyinde olduğu saptanmıştır. Bu sonuca göre öğretmenlerin YBÖ eğilimlerinin yüksek olduğu, kişisel ve mesleki anlamda kendilerini geliştirdiği söylenebilir. MEB (2017) tarafından belirlenen öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinde öğretmenlerin öz değerlendirme yaparak, kişisel ve mesleki gelişimine yönelik çalışmalara katılmaları gerektiği belirtilmiştir. Bu açıdan öğretmenlerin YBÖ eğilimlerinin yüksek olmasının öğretmenlik mesleği genel yeterlilik becerisiyle örtüştüğünü söylemek mümkündür. Óhidy'e göre (2008; akt: Poyraz, 2013:131) yaşam boyu öğrenen öğretmenler kendi hayatlarındaki değişimlere, sürekli değişen bilgi toplumuna ve bu değişimin bir sonucu olarak ortaya çıkan yeni koşullara daha iyi uyum sağlayacaklardır. İlgili alanyazın incelendiğinde, araştırma sonucunu destekler nitelikte çalışmaların (Yaman, 2014; Özçiftçi, 2014; Kılıç, 2015; Ayra, 2015; Yılmaz, 2016; Tanatar, 2017; Ayaz, 2016; Çam & Üstün, 2016; Bozkan, 2018; Altın, 2018; Assadzadeh, 2019; Aydın, 2020) olduğu görülmektedir. Araştırma sonuçları değerlendirildiğinde, öğretmenlerin bilim ve teknolojide meydana gelen değişimlere uyum sağlamak için sürekli öğrenmeleri gerektiğine, ayrıca yaşam boyu öğrenme etkinliklerinin bireysel, mesleki ve toplumsal gelişime katkı sağladığına inandıkları düşünülebilir. Bir toplumda YBÖ'yi amaç edinen bireylerin yetiştirilmesi amaçlanıyorsa, onları yetiştirecek olan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenen bireyler olması önemlidir. Selvi (2011) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenen bir birey olduktan sonra öğrencilerin YBÖ becerilerini geliştirebileceklerini ortaya koymuştur.

Öğretmenlerin YBÖ eğilimleri ölçeğinde en yüksek ortalamaya sahip boyut "Nitelikli Toplumun Temeli" boyutudur. Bu durum, toplumsal yaşamda bilinçli bireylerin yetişmesinde ve yaşamın daha nitelikli hale gelmesinde yaşam boyu öğrenmenin önemli bir rolü olduğunun göstergesi olabilir. Gelişmiş toplumlar kendini geliştiren, yenileyen aynı zamanda YBÖ becerilerini kullanabilen bireylere gereksinim duyarlar. Eleştirel düşünebilen, problem çözme becerisi yüksek ve yaşam boyu öğrenmiş bireylerin yetiştirilmesi önemlidir (Çetinkaya, Gülaçtı, Çiftçi & Kağan, 2019:811). Bireyin YBÖ algısı, tutumu ve alışkanlığı ile gelişen ve kalkınan toplum, bireylerin yaşam boyu öğrenmesi ile yakından ilgilidir (Günüç, Odabaşı & Kuzu, 2012: 318). Bu bakımdan eğitim

sisteminin geleneksel eğitim anlayışının ötesine geçerek, toplumun gereksinimleri yaşam boyu öğrenme yaklaşımıyla ele alması önemlidir (MEB, 2009). Buna göre öğretmenlerin, toplumu oluşturan bireylerin zaman ve mekân sınırı olmaksızın yaşam boyu öğrenme etkinlikleri yoluyla ihtiyaç duyduğu öğrenme gereksinimlerini karşılayabileceğini, böylelikle toplumsal gelişme ve kalkınmanın olabileceğini düşündükleri söylenebilir.

Araştırma bulgularına göre "Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği" ndeki maddelerden en yüksek ortalama puanlarının "Sürekli yenilenen bilgi dünyasına ayak uydurabilmek için daha fazla öğrenmem gerektiğine inanırım" ve "Toplumsal yaşamda YBÖ bilincini kazandırmada öğretmenlere önemli görevler düşmektedir" maddelerine ait olduğu görülmüştür. Bu sonuca göre öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmeyi, bilgi toplumundaki gelişmeleri yakından takip etmek için kullandıkları ayrıca yaşam boyu öğrenme ile ilgili edindikleri becerileri eğitim aracılığı ile öğrencilere kazandırmaları gerektiğine inandıkları söylenebilir. YBÖ'nin merkezinde örgün, yaygın ve yaşayarak öğrenmenin yer alması, YBÖ'nin hayatın her anında gerçekleşebileceğinin bir göstergesidir (Günüç, Odabaşı & Kuzu, 2012: 318). Bu bağlamda yaşam boyu öğrenen bireylerden oluşan bir toplumu oluşturmak, eğitim sistemlerindeki düzenlemelerle mümkün olabilir. Bu süreçte eğitim sisteminin en önemli öğelerinden biri olan öğretmenlerin söz konusu becerilere sahip olmaları beklenir (Gencel, 2013: 239). Yaşam boyu öğrenme becerisine sahip öğretmenlerin öğrencilerine öğrenme alışkanlığı kazandırmaları ve okuldan sonra öğrenme etkinliklerine katılımlarını arttırmaları öğrencilerin yaşam boyu öğrenen birey olarak yetişmeleri bakımından önemlidir (Óhidy, 2008; akt: Poyraz, 2013:131).

Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme düzeylerine ilişkin diğer bir sonuç öğretmenlerin "Uzaktan eğitimin değişik nedenlerle üniversiteye gidemeyen bireylere sağladığı eğitim olanağı YBÖ uygulamalarında önemli bir yer tutmaktadır" maddesine düşük puan ortalaması ile görüş bildirmiş olmasıdır. Öğretmenlerin uzaktan eğitim uygulamalarına yönelik düşük puan vermelerinin sebebi, uzaktan eğitim uygulamalarının etkili olmadığını düşünmelerinden kaynaklanıyor olabilir. Keskin & Özer Kaya (2020) tarafından yapılan araştırmada, öğrencilerin %84.4'ü uzaktan eğitimin yüz yüze eğitim gibi etkili olmadığını, öğretim elemanlarıyla kolay iletişime geçemediklerini (%49.9), uzaktan eğitimin eğitimin bireysel öğrenme hızına olanak sağladığını (%60.7) ama öğrenilen bilgilerin hızlı unutulduğunu (%74.6) ve uzaktan eğitim sırasında teknik problemler

yaşandığını (%53.9) tespit etmiştir. Yalman (2013) ise araştırmasında uzaktan eğitimlerden sonra öğrencilerin büyük kısmının (%76,57) uzaktan eğitim alma imkânı olsa bile yüz yüze eğitimi tercih edecekleri sonucuna ulaşmıştır. Teknolojide yaşanan gelişmelerle birlikte uzaktan eğitimde birçok kişiye aynı anda ulaşılabilmekte ve bireyler mekândan bağımsız şekilde dersleri takip edebilmektedir. Uzaktan eğitimin bu özelliği, yaşam boyu öğrenmenin zaman ve mekân sınırlaması olmadan öğrenmeyi kolaylaştırması açısından önemlidir. Bu doğrultuda uzaktan eğitimde karşılaşılan sorunların tespit edilerek çözülmesi, uzaktan eğitimdeki verimliliği arttırabilir. Ekici (2003:54,55), uzaktan eğitimde öğrenme süreci dikkat çekici hale getirilerek, danışmanlık hizmetleri arttırılarak ve eğitim ortamları öğrencilerin öğrenme stillerine uygun düzenlenerek başarı sağlanabileceğini belirtmektedir. Ateş & Altun (2008:142) ise uzaktan eğitimde öğretim elemanları ve öğrencilerin bilgisayar becerilerinin ve deneyimlerinin artırılmasının büyük önem taşıdığını ifade etmiştir.

5.4. Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Çeşitli Değişkenlerle İncelenmesine İlişkin Tartışma

Araştırmanın dördüncü alt probleminde öğretmenlerin YBÖ eğilimleri cinsiyet, öğrenim düzeyi, kıdem, üniversiteden mezun olunan fakülte ve değerlerle ilgili kurs alma değişkenlerine göre incelenmiştir. Her değişkene ilişkin tartışma burada sunulmuştur.

5.4.1. Cinsiyet Değişkenine İlişkin Tartışma

Araştırma sonuçlarında, öğretmenlerin YBÖ eğilimleri *cinsiyet* değişkenine göre ölçeğin genelinde ve "Eğitim ile Bütünleşme", "Bilgi ve Gelişim" ve "Nitelikli Toplumun Temeli" boyutlarında anlamlı farklılık göstermemektedir. Bu sonuca göre kadın ve erkek öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin birbirine yakın olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık görülmediğine yönelik çalışmalar (Yaman, 2014; Kılıç, 2015; Yılmaz, 2016; Ayaz, 2016; Çam ve Üstün, 2016; Altın, 2018; Gedik, 2019; Assadzadeh, 2019) araştırmanın bu sonucuyla benzerlik göstermektedir. Kadının çalışma hayatına başlaması ve iletişim olanaklarının yaygınlaşması, önceden daha çok erkeklerden beklenen mesleki gelişim, yeniliklere uyum sağlama gibi becerileri günümüzde hem kadın hem de erkek öğretmenlerin katılımını gerekli kılmaktadır. Buna göre kadın ve erkek öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişmelere, sürekli öğrenme gerekliliğine yönelik benzer şekilde düşündükleri sonucuna varılabilir. Bununla birlikte öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme

eğilimlerinde cinsiyet değişkeninin etkili olduğunu belirten çalışmalar da (Çetinkaya, Gülaçtı, Çiftçi & Kağan, 2019; Shin & Jun, 2019; Gökyer & Cirit, 2018; Doğan, 2019; Erdener & Gül 2017; Ayra, 2015; Özçiftçi, 2014) bulunmaktadır. Söz konusu araştırmalarda öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin kadın öğretmenler lehine anlamlı fark oluşturduğu tespit edilmiştir. Ayrıca Korkmaz (2019) karar verme ve problem çözme becerileri, yaratıcı düşünme ve eleştirel düşünme becerileri boyutlarında; Tanatar (2017) sebat boyutunda; Kabal (2019) motivasyon ve sebat boyutlarında; Aydın (2020) ise öğrenmede motivasyon, sebat ve öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk boyutlarında kadın öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin düzeyi erkek öğretmenlere göre anlamlı bir fark oluşturmuş ve ortalama puanları daha yüksek çıkmıştır.

5.4.2. Öğrenim Düzeyi Değişkenine İlişkin Tartışma

Araştırma sonuçlarında öğretmenlerin YBÖ eğilimlerinin *öğrenim düzeyi* değişkenine göre, ölçeğin genelinde ve ölçeğin "Bilgi ve Gelişim" ile "Nitelikli Toplumun Temeli" boyutlarında anlamlı farklılık oluşturmadığı tespit edilmiştir. Bu sonuca göre öğrenim düzeyi değişkeninin öğretmenlerin YBÖ eğilimlerinin genelinde, "Bilgi ve Gelişim" ile "Nitelikli Toplumun Temeli" boyutlarında herhangi bir etkisinin olmadığı söylenebilir. Araştırmanın bu sonucuna benzer şekilde çalışmalar (Yılmaz, 2016; Altın, 2018; Aydın, 2020) görülmektedir. Öğretmenlerin *öğrenim düzeyi* değişkenine ilişkin elde edilen diğer bir sonuç; "Eğitim ile Bütünleşme" boyutunda öğrenim düzeyinin ön lisans mezunu öğretmenler ile lisans mezunu öğretmenler arasında, lisans mezunu öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılık göstermesidir. Bu sonuca göre öğrenim düzeyi arttıkça öğretmenler, günümüz bilgi toplumunda yaşam boyu öğrenebilen bireyler yetiştirmeyi eğitimin en önemli hedeflerinden biri olarak düşünmüş olabilirler. Çalık & Sezgin'e (2015: 63) göre bilgi toplumunda bireylerin yaratıcı, sorgulayan, düşünen ve üretebilen insanlar olmaları önemlidir. Bu anlamda eğitimin bilgi toplumundaki rolü de değişmekte; yaratıcı, yenilikçi aynı zamanda yaşam boyu öğrenen bireyler yetiştirmeyi amaç edinmektedir. Alanyazındaki bazı çalışmalar (Yaman, 2014; Çetinkaya, Gülaçtı, Çiftçi & Kağan, 2019) incelendiğinde öğrenim düzeyi lisansüstü olan öğretmenlerin öğrenim düzeyi lisans olan öğretmenlere göre yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin daha yüksek olduğu görülmektedir. Ayrıca Kokanović & Stari (2019) tarafından yapılan araştırmada, anaokullarında çalışan ve aynı zamanda lisansüstü çalışmalara kayıtlı okul öncesi öğretmenlerinin, lisansüstü eğitime

devam etmeyen okul öncesi öğretmenlerine göre kendilerini daha yetkin buldukları belirlenmiştir.

5.4.3. Mesleki Kıdem Değişkenine İlişkin Tartışma

Araştırma sonucunda *mesleki kıdem* değişkenine göre ölçeğin "Nitelikli Toplumun Temeli" ile "Bilgi ve Gelişim" boyutlarında öğretmenlerin YBÖ eğilimleri anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Buna göre mesleki kıdem değişkeni açısından öğretmenlerin "Nitelikli Toplumun Temeli" ve "Bilgi ve Gelişim" boyutlarına yönelik görüşlerinin birbirine yakın olduğu söylenebilir. Araştırmanın bu sonucuna benzer şekilde çalışmalar (Özçiftçi,2014; Ayra, 2015; Ayaz, 2016; Altın, 2018; Gedik, 2019; Doğan, 2019; Aydın 2020) bulunmaktadır. Öğretmenlerin *mesleki kıdem* değişkenine ilişkin elde edilen diğer bir sonuca göre ölçeğin genelinde ve "Eğitim ile Bütünleşme" boyutunda anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır. "Eğitim ile Bütünleşme" boyutunda ve ölçeğin genelindeki bu farklılığın, meslekteki kıdemi 1-5 yıl olan öğretmenler ile 16-20 yıl olan öğretmenler arasında; mesleki kıdemi 1-5 yıl olan öğretmenler ile 21 yıl ve üzeri olan öğretmenler arasında olduğu tespit edilmiştir. Anlamlı farklılıkların mesleki kıdemi 1-5 yıl olan öğretmenler lehine olduğu görülmüştür. Bu sonuca göre mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenenler olmak için YBÖ etkinliklerine daha sık katılmak istedikleri ve kendilerini mesleki anlamda daha çok geliştirmek istedikleri söylenebilir. Araştırmanın bu sonucuna benzer şekilde Kılıç (2015) yaptığı araştırmada, 20 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin diğer kıdemdeki öğretmenlere göre yaşam boyu öğrenme eğiliminin düşük olduğu sonucu elde etmiştir. Yaman (2014) tarafından yapılan araştırmada 6-10 yıl mesleki kıdemi olan öğretmenlerin YBÖ eğilimlerinin yüksek olduğunu belirlenmiştir. Bu araştırma bulgularının yanı sıra Assadzadeh (2019) çalışmasında 21 yıl ve üzeri deneyime sahip öğretmenlerin sebat boyutuna ilişkin eğilimleri 16-20 yıllık deneyime sahip öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde olduğu; 1-10 yıllık deneyime sahip öğretmenlerin motivasyon boyutuna ilişkin eğilimleri 21 yıl ve daha fazla kıdeme sahip öğretmenlere göre daha düşük çıkmıştır.

5.4.4. Üniversiteden Mezun Olunan Fakülte Değişkenine İlişkin Tartışma

Araştırmanın sonucuna göre *üniversiteden mezun olunan fakülte* değişkeni açısından ölçeğin genelinde ve ölçeğin "Eğitim ile Bütünleşme", "Bilgi ve Gelişim" ile "Nitelikli Toplumun Temeli" boyutlarında öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde anlamlı farklılık bulunmamıştır. Buna göre üniversiteden mezun olunan

fakülte değişkenine göre öğretmenlerin YBÖ eğilimlerinin birbirine yakın olduğu söylenebilir. Araştırmanın bu sonucuna benzer şekilde Yaman (2014) tarafından yapılan çalışmada Anadolu Liselerinde görev yapan öğretmenlerin; Altın (2018) tarafından yapılan çalışmada ortaöğretim kurumlarında görevli öğretmenlerin; Yılmaz'ın (2016) yaptığı araştırmada ise MEB'e bağlı okullarda görev yapan öğretmenlerin YBÖ eğilimlerinin mezun oldukları fakülteye göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Bu sonuçların araştırma bulgularıyla örtüştüğü söylenebilir.

5.4.5. Değerler Eğitimi ile İlgili Bir Kurs Alma Değişkenine İlişkin Tartışma

Araştırmada *değerler eğitimi ile ilgili bir kurs alma* değişkenine göre ölçeğin "Eğitim ile Bütünleşme", "Bilgi ve Gelişim" ve "Nitelikli Toplumun Temeli" boyutlarında ve ölçeğin genelinde öğretmenlerin YBÖ eğilimlerinde anlamlı farklılık bulunmamıştır. Öğretmenlerin öğretimin teknik yönlerinde uzman olmaları, aynı zamanda kişisel ve mesleki yaşamlarının etkileşiminden kaynaklanan çatışmaları yönetmek için mesleki becerilerini geliştirmeleri gerekmektedir (Jones, 2003). Hizmet içi eğitimle öğretmenin meslek hayatı boyunca eğitim alması sağlanarak, "sürekli eğitim" ilkesinin uygulanması amaçlanır ve hizmet içi eğitim programları eğitim ihtiyaçlarına göre hazırlanır (Ergin, Akseki & Deniz, 2012: 57). Bu anlamda hizmet içi eğitim kurslarının öğretmenlerin mesleki becerilerini geliştirecek şekilde ve ihtiyaçlarına yönelik olması önemlidir. Araştırmanın bu sonucuna göre öğretmenlerin değerler eğitimi ile ilgili aldıkları kursun öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmeye ilişkin ilgi ve ihtiyacına yönelik olmadığı ve bu bakımdan YBÖ eğilimleri üzerinde etkili olmadığı söylenebilir. Alanyazında araştırma bulgularına benzer nitelikte değerlendirilebilecek mesleki gelişim, kurs, seminer vb. çalışmalar bulunmaktadır. Altın (2018) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin YBÖ eğilimleri, kişisel ve mesleki gelişim ile ilgili kurs, seminer, sempozyum vb. çalışmalara katılma değişkenine göre anlamlı farklılık görülmemiştir. Doğan (2019) öğretmenlerin hizmet içi eğitim almalarıyla yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde anlamlı farklılık bulmamıştır. Gedik'in (2019) çalışmasında öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde hizmet içi eğitim durumu, kişisel ve mesleki gelişim ile ilgili faaliyetlere katılma değişkenlerine göre anlamlı farklılık görülmediği tespit edilmiştir. Öte yandan Ayaz (2016) öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimleriyle ilgili çalışmalara katılma isteğine ilişkin YBÖ eğilimlerinde anlamlı farklılık olduğunu saptamıştır.

5.5. Öğretmenlerin Mesleki Değerleri ile Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Tartışma

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre sınıf öğretmenlerinin mesleki değerleri ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında yüksek düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı ilişki olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin mesleki değerleri ile YBÖ eğilimlerinin "Eğitim ile Bütünleşme" boyutu arasında yüksek düzeyde; "Bilgi ve Gelişim" ve "Nitelikli Toplumun Temeli" boyutları arasında orta düzeyde pozitif yönlü ve anlamlı ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca göre mesleki değerlere sahip öğretmenlerin aynı zamanda yaşam boyu öğrenen bireyler olduğu söylenebilir. Alanyazında öğretmenlerin YBÖ becerilerine sahip olmalarını mesleki bir değer olarak belirten çalışmalar (Suyatno vd., 2019; Brady, 2011; Chong & Cheah, 2009; Arthur, Davison & Lewis, 2005) bulunmaktadır. Bu çalışmaların yanı sıra Tunca (2012) tarafından yapılan araştırmada ilköğretim öğretmenleri ve öğretmen adayları tarafından, "gelişime ve yeniliklere açık olma" değeri; Karabacak'ın (2016) araştırmasında ise "yenilikleri ve teknolojiyi takip etme; eğitim çalışmalarına katılma ve araştırmacı öğretmen olma" değerleri sınıf öğretmenlerinin mesleki değerleri olduğu saptanmıştır. Coşkun'un (2016) yaptığı araştırmada, eğitim fakültesi öğrencileri ve öğretim elemanları "sürekli gelişme" değerinin öğretmenlik meslek etiği değeri olduğunu belirtmiştir. Çelik & Üstüner''in (2017) ortaöğretim öğretmenlerinin mesleki değerlerini belirlemek amacıyla geliştirdiği ölçme aracında "mesleki gelişim ve başarı" değerleri bulunmaktadır. Yapılan çalışmalar değerlendirildiğinde bilgi ve teknolojide meydana gelen yenilikleri ve gelişmeleri takip etme, mesleki eğitim çalışmalarına katılma ve sürekli öğrenme gibi YBÖ becerilerinin öğretmenlerin sahip olmaları gereken mesleki değerleri olarak görüldüğü söylenebilir.

Öğretmen toplumun beklentilerini, sorunlarını saptayıp bulgularını öğrencilerin yetiştirilmesinde kullanabilen kişidir. Toplumla dengeli yaşayan bireyler yetiştirmek öğretmenin önemli görevlerinden biridir (Sünbül, 1996: 604- 605) ve bunu eğitim-öğretim etkinlikleri sırasında bilgi, beceri ve değerleri öğrencilere aktararak sağlarlar. Bu aktarım sırasında öğretmenler bilgi ve teknolojideki yenilikleri takip ederek, kişisel ve mesleki gelişimlerini sürdürerek öğrencilere yaşam boyu öğrenenler olarak örnek olurlar. Poyraz (2013:128), öğretmenin sınıf içinde rol model olmasının; bilgi kaynağı olmaktan ziyade öğrenciye bilgiye nasıl ulaşacağı ve bilgiyi nasıl kullanacağını öğretmesini, gelişmekte olan toplumlarda itici güç olduğunu belirtmektedir. Bu bakımdan mesleki değerlere sahip

aynı zamanda yaşam boyu öğrenen öğretmenlerin bu becerileri sınıf içinde yansıtmasının ve öğrencilere örnek davranışlarıyla rol model olmasının eğitim yoluyla toplumsal kalkınmada önemli katkısı olacağı söylenebilir.

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde sınıf öğretmenlerinin mesleki değerleri ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişkiye yönelik sonuçlara; bu sonuçlarla ilgili uygulayıcılara, araştırmacılara ve eğitim paydaşlarına yönelik önerilere yer verilmiştir.

6.1. Sonuçlar

6.1.1. Öğretmenlerin Mesleki Değer Düzeylerine İlişkin Sonuçlar

- Öğretmenlerin mesleki değer algılarının ölçeğin genelinde ve ölçeğin "Mesleki Sorumluluk ve Bağlılık", "Öğrenme- Öğretme Ortamı", "Mesleki Etik" ve "Öğrenciye Yaklaşım" boyutlarında "her zaman" düzeyinde olduğu saptanmıştır.
- "Öğrencilerin duygu ve düşüncelerini rahat bir şekilde ifade etmesine önem veririm", "Öğrenme-öğretme sürecinde, öğrencilerin fikirlerini özgürce söylemelerini teşvik ederim" ve "Öğrenciler kendilerini ifade ederken, onları etkin bir şekilde dinlerim" maddelerinin en yüksek puan ortalamasına sahip maddeler olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- "Mesleki yönden kendimi geliştirmeye (hizmet içi eğitim alma, seminer ve konferansa katılma, vb.) çalışırım" maddesinin en düşük puan ortalamasına sahip madde olduğu belirlenmiştir.

6.1.2. Öğretmenlerin Mesleki Değerlerinin Çeşitli Değişkenlerle İncelenmesine İlişkin Sonuçlar

- Cinsiyet değişkenine göre, öğretmenlerin mesleki değerlere ilişkin görüşleri "Öğrenme- Öğretme Ortamı", "Mesleki Etik" ve "Öğrenciye Yaklaşım" boyutlarında anlamlı bir farklılık oluşturmadığı; "Mesleki Sorumluluk ve Bağlılık" boyutunda ise kadın öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık oluşturduğu saptanmıştır.
- Mesleki kıdem değişkenine göre öğretmenlerin mesleki değerlere ilişkin görüşleri, "Öğrenme-Öğretme Ortamı" ve "Öğrenciye Yaklaşım" boyutlarında ve ölçeğin genelinde anlamlı farklılık tespit edilmiştir.
- "Öğrenme-Öğretme Ortamı" boyutundaki farklılık, 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler ile 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenler arasında saptanmıştır.
- "Öğrenciye Yaklaşım" boyutundaki farklılık, meslekteki kıdemi 6-10 yıl olan öğretmenler ile 21 yıl ve üzeri olan öğretmenler arasında tespit edilmiştir.

- Ölçeğin genelindeki farklılık 1- 5 yıl kıdeme sahip öğretmenler ile 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler arasında; 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler ile 21 yıl ve üzerinde kıdeme sahip olan öğretmenler arasında; 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenler ile 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler arasında olduğu saptanmıştır.
- Öğretmenlerin mesleki değerlere ilişkin görüşlerinde, "Mesleki Sorumluluk ve Bağlılık" ile "Mesleki Etik" boyutlarında mesleki kıdem değişkeninin anlamlı bir farklılık oluşturmadığı saptanmıştır.
- Öğretmenlerin mesleki değerlere ilişkin görüşlerinde, üniversiteden mezun olunan fakülte değişkenine göre "Mesleki Etik" boyutunda anlamlı farklılık saptanmıştır. Bu farklılığın, eğitim fakültesi mezunu öğretmenler ile eğitim fakültesi dışında bir fakülteden mezun olan öğretmenler arasında olduğu belirlenmiştir.
- Öğretmenlerin mesleki değerlere ilişkin görüşlerinde, üniversiteden mezun olunan fakülte değişkeni açısından "Mesleki Sorumluluk ve Bağlılık", "Öğrenciye Yaklaşım", "Öğrenme- Öğretme Ortamı "boyutlarında ve ölçeğin genelinde anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.
- Öğretmenlerin mesleki değerlere ilişkin görüşlerinin, öğrenim düzeyi ve değerler eğitimi ile ilgili bir kurs alma değişkenleri açısından tüm boyutlarla ve ölçeğin geneli ile anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

6.1.3. Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerine İlişkin Sonuçlar

- Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri, ölçeğin genelinde ve ölçeğin "Eğitim ile Bütünleşme", "Bilgi ve Gelişim" ve "Nitelikli Toplumun Temeli" boyutlarında "tamamen katılıyorum" düzeyinde olduğu saptanmıştır.
- "Sürekli yenilenen bilgi dünyasına ayak uydurabilmek için daha fazla öğrenmem gerektiğine inanırım", "Toplumsal yaşamda YBÖ bilincini kazandırmada öğretmenlere önemli görevler düşmektedir" ve "Bilinçli ve etkin yurttaşlar yetiştirmek için YBÖ'ye ihtiyaç vardır" maddelerinin en yüksek puan aldıkları sonucuna ulaşılmıştır.
- "Uzaktan eğitimin değişik nedenlerle üniversiteye gidemeyen bireylere sağladığı eğitim olanağı YBÖ uygulamalarında önemli bir yer tutmaktadır " maddesinin en düşük puan aldığı saptanmıştır.

6.1.4. Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Çeşitli Değişkenlerle İncelenmesine İlişkin Sonuçlar

- Öğretmenlerin YBÖ eğilimlerinin cinsiyet, üniversiteden mezun olunan fakülte ve değerler eğitimi ile ilgili bir kurs alma değişkenleri açısından, ölçeğin "Eğitim ile Bütünleşme", "Bilgi ve Gelişim" ve "Nitelikli Toplumun Temeli" boyutlarında ve ölçeğin genelinde anlamlı farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır.
- Öğretmenlerin YBÖ eğilimlerinin öğrenim düzeyi değişkeni açısından, ölçeğin "Bilgi ve Gelişim", "Nitelikli Toplumun Temeli" boyutlarında ve ölçeğin genelinde, anlamlı farklılık oluşturmadığı; "Eğitim ile Bütünleşme" boyutunda ise ön lisans mezunu öğretmenlere göre, lisans mezunu öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık saptanmıştır.
- Öğretmenlerin YBÖ eğilimlerinin mesleki kıdem değişkenine göre "Eğitim ile Bütünleşme" boyutunda ve ölçeğin genelinde anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. "Eğitim ile Bütünleşme" boyutunda ve ölçeğin genelindeki bu farklılığın, meslekteki kıdemi 1-5 yıl olan öğretmenler ile 16-20 yıl olan öğretmenler arasında ve mesleki kıdemi 1-5 yıl olan öğretmenler ile 21 yıl ve üzeri olan öğretmenler arasında olduğu tespit edilmiştir.
- Öğretmenlerin YBÖ eğilimlerinin "Nitelikli Toplumun Temeli" ile "Bilgi ve Gelişim" boyutlarında, mesleki kıdem değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

6.1.5. Öğretmenlerin Mesleki Değerleri ile Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Sonuçlar

- Öğretmenlerin mesleki değerleri ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında yüksek düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı ilişki olduğu saptanmıştır.
- Öğretmenlerin mesleki değerleri ile "Mesleki Sorumluluk ve Bağlılık", "Öğrenme-Öğretme Ortamı", "Mesleki Etik" ve "Öğrenciye Yaklaşım" boyutları arasında yüksek düzeyde pozitif yönlü ve anlamlı ilişki olduğu saptanmıştır.
- Öğretmenlerin mesleki değerleri ile YBÖ eğilimlerinin "Eğitim ile Bütünleşme" boyutu arasında yüksek düzeyde; "Bilgi ve Gelişim" ve "Nitelikli Toplumun Temeli" boyutları arasında orta düzeyde pozitif yönlü ve anlamlı ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

- Öğretmenlerin YBÖ eğilimleri ile "Eğitim ile Bütünleşme", "Bilgi ve Gelişim" ve "Mesleki Etik" ve "Nitelikli Toplumun Temeli" boyutları arasında yüksek düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı ilişki olduğu saptanmıştır.
- "Eğitim ile Bütünleşme" ile "Nitelikli Toplumun Temeli" boyutları arasındaki ilişkinin düşük düzeyde; "Nitelikli Toplumun Temeli" ile "Bilgi ve Gelişim" boyutları arasındaki ilişkinin ise yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır.

6.2. Öneriler

Araştırmada elde edilen sonuçlara göre uygulayıcılara, araştırmacılara ve eğitim paydaşlarına yönelik önerilerde bulunulmuştur.

- Araştırmada öğretmenlerin mesleki yönden kendilerini geliştirmeye yönelik ortalama puanlarının düşük olduğu görülmektedir. Bu durumda öğretmenlerin hizmet içi eğitim engelleri belirlenerek mesleki gelişim çalışmalarına daha fazla katılmaları sağlanabilir.
- Araştırmada değerler eğitimi ile ilgili bir kurs alma değişkenine göre öğretmenlerin mesleki değer algılarında ve YBÖ eğilimlerinde anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. MEB, öğretmenlere yönelik verilen değerler eğitimi hizmet içi kurslarının içeriğini ve niteliğini gözden geçirerek bu kursların daha etkili olmasına yönelik düzenlemeler yapabilir.
- Araştırmada öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde üniversitelerin uzaktan eğitimin uygulamalarının etkililiğine yönelik maddenin düşük puan ortalamasına sahip olduğu belirlenmiştir. Buna göre uzaktan eğitim uygulamalarındaki sorunların tespit edilmesine ve bu sorunların giderilmesine yönelik inceleme yapılabilir. Ayrıca covid-19'dan sonra öğretmenlerin uzaktan eğitim algılarında değişiklik olmuş olabilir. Bu nedenle uzaktan eğitimin etkililiğine yönelik yeni çalışmalar önerilebilir.
- Araştırmada öğretmenlerin mesleki değerleri ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında yüksek düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Buna göre eğitim fakültelerinde öğretmen adaylarının mesleki değerlerine ve yaşam boyu öğrenme becerilerine katkı sağlayacak derslere daha fazla yer verilebilir.
- Araştırmada öğretmenlerin mesleki değer algıları yüksek çıkmıştır. Buna göre öğretmenlerin mesleki değerlerinin öğrencilerin tutum ve davranışlarına nasıl yansıdığını belirleyen bir çalışma yapılabilir.

- Araştırmada öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri yüksek çıkmıştır. Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri, yeterlikleri veya becerileri ile öğrencilerin yaşam boyu öğrenmeye yönelik tutumları arasındaki ilişki incelenebilir.
- Bu araştırmada öğretmenlerin mesleki değerleri ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri incelenmiştir. Benzer araştırmalar diğer branş öğretmenleriyle veya öğretmen adaylarıyla yapılabilir.
- Bu araştırma Diyarbakır merkez ilçelerinde görevli sınıf öğretmenlerini kapsamaktadır. Farklı bölgeleri içeren evren ve örneklem gruplarıyla öğretmenlerin mesleki değerleri ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri incelenebilir.
- Araştırmada nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Bu konuyla ilgili nitel veya karma yöntem kullanılarak çalışma yapılabilir.

KAYNAKÇA

Abu-Saad, I. (2003) The work values of Arab teachers in Israel in a multicultural context, *Journal of Beliefs and Values*, 24(1), 39-51.

Akbaş, O. (2004). *Türk milli eğitim sisteminin duyuşsal amaçlarının ilköğretim II. kademede gerçekleşme derecesinin değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Gazi Üniversitesi, Ankara.

Akdoğan, A. (2009). Sosyal gelişmenin iki dinamiği. *Din Bilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 9 (3), 11-44.

Albayrak, F.T. (2015). *İlkokul öğretmenlerinin mesleki değerleri ile öğretmen yetkinlikleri arasındaki ilişki.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

Alkan, C. (2000). Meslek ve öğretmenlik mesleği. Veysel Sönmez (Ed.). *Öğretmenlik mesleğine giriş* içinde (ss.243-294). Ankara: Anı Yayınları.

Altın, S. (2018). *Ortaöğretim öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelemesi.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Zonguldak.

Ansari, M.T.A. & Hasan, H. (2011). An assessment of professional value profiles of trainee teachers to attain professional excellence. *Gyanodaya: The Journal of Progressive Education*, 4 (2), 15-22.

Argandona, A. (2003). Fostering values in organization. *Journal of Business Ethics*, 45, 15-28.

Arieli, S., Sagiv, L. & Roccas,S. (2020). Values at work: the impact of personal values in organisations. *Applied Psychology: An International Review*. 69 (2), 230–275.

Arslan, M. (2018). *Meslek etiği ve öğretmenlik meslek etiğine ilişkin öğretmen görüşlerinin belirlenmesi.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Akdeniz Üniversitesi, Antalya.

Arthur, J., Davison, J. & Lewis, M. (2005). *Professional values and practice: achieving the standards for QTS*. Abingdon: Routledge Falmer.

Assadzadeh, L. (2019). *Türkiye ve İran'daki öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin ve öğretim materyali kullanımlarına ilişkin görüşlerinin karşılaştırılması.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi. Ankara.

Atalay, B. (2017). *Anadolu liselerinde görev yapan öğretmenlerin meslek etiğine ilişkin görüşleri.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Eskişehir Osman Gazi Üniversitesi. Eskişehir.

Atasoy, H, K. (2019*). Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki değerlere sahip olma düzeyleri ve öz yeterlik inançları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi. Çanakkale.

Ateş, A. & Altun, E. (2008). Bilgisayar Öğretmeni Adaylarının Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Gazi University Journal of Gazi Educational Faculty (GUJGEF)*, 28(3), 125-145.

Ay, E. (2020). Karakter ve değerler eğitiminde öğretim yöntem ve teknikleri. Halil Ekşi & Ahmet Katılmış (Ed.). *Karakter ve değerler eğitimi* içinde (ss.115-141). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Ayaz, C. (2016). *Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Bartın Üniversitesi. Bartın.

Aydın, M.Z.& Gürler, Ş. A. (2012). *Okulda değerler eğitimi yöntemler-etkinlikler kaynaklar.* Ankara: Nobel Yayıncılık.

Aydın, İ. (2015). *Eğitim ve öğretimde etik.* Ankara: Pegem Akademi.

Aydın, Ş. (2020). *Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile kültürel sermayeleri ve aralarındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Çukurova Üniversitesi. Adana.

Ayra, M. (2015). *Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin mesleki öz yeterlik inançları ile ilişkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Amasya Üniversitesi. Amasya.

Balcı, F.A. & Yanpar Yelken,T. (2010). İlköğretim öğretmenlerinin "değer" kavramına yükledikleri anlamlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.* 39, 81-90.

Balcı, A. (2015). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler.* Anakara: Pegem Akademi.

Beatty, S. E., Kahle, L. R., Homer, P., & Misra, S. (1985). Alternative measurement approaches to consumer values: the list of values and the Rokeach value survey. *Journal of Psychology and Marketing*, 2, 181-200.

Bilgin, N. (1995). *Sosyal psikolojide yöntem ve pratik çalışmalar*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Bircan, İ. & Sefunç, M. (2000). Eğitimin yönetsel temelleri. Veysel Sönmez (Ed.). *Öğretmenlik mesleğine giriş* içinde (ss.209-241). Ankara: Anı Yayınları.

Boström, A.K. (2017). Lifelong learning in policy and practice: the case of Sweden. Australian Journal of Adult Learning. 57 (3), 334- 349.

Bozkan, E. (2018). *Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmelerini etkileyen faktörler ile mobil öğrenmeye ilişkin tutumları arasındaki ilişki (Sakarya ili örneği).* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Sakarya Üniversitesi. Sakarya.

Brady, L. (2011). Teacher values and relationship: factors in values education. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(2), 56-66.

Brown, T. (2018). Lifelong learning: an organising principle for reform. *Australian Journal of Adult Learning*, 58 (3), 312-335.

Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör analizi: temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 32(32), 470-483.

Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

Can, T. (2011). *Yaşam boyu öğrenme bağlamında yabancı dil olarak İngilizce ders kitaplarında strateji kullanımı.* (Yayımlanmamış Doktora Tezi), İstanbul Üniversitesi, İstanbul.

Can, A. (2018). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Ankara: Pegem Akademi.

Carr, A., Balasubramanian,K. Atieno, R. & Onyango, J. (2018). Lifelong learning to empowerment: beyond formal education, *Distance Education,* 39 (1), 69-86.

Carlsen, A. & Haddad, G. (2013). The future of lifelong learning. *International Review of Education,* 59 (3), 311-318.

Celep, C. (2003). *Halk eğitimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Chapman,J.D. & Aspin, D.N.(1997). *The School, the community and lifelong learning*. London: Redwood Books.

Chong, S. & Cheah, H. M. (2009). A Values, skills and knowledge framework for initial teacher preparation programmes. *Australian Journal of Teacher Education,* 34(3), 1-17.

Chughtai, H. (2020). Human values and digital work: an ethnographic study of device paradigm. *Journal of Contemporary Ethnography*. 49(1), 27 –57.

Coşkun, N. (2016). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin ve öğretim elemanlarının öğretmenlik meslek etiği değerlerine ilişkin görüşleri: Mesleki etik değerlerin kazanımı sürecinde örtük program.* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.

Çam, E. & Üstün, A. (2016). Öğretmenlerin mesleki tutumları ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişkisi. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9 (1), 459-476.

Çalık, T. & Sezgin, F. (2005). Küreselleşme, bilgi toplumu ve eğitim. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(1), 55-66.

Çelik, O.T. & Üstüner, M. (2017). Ortaöğretim öğretmenleri için mesleki değerler ölçeği geliştirme çalışması. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(2), 151-169.

Çelikten, M., Şanal, M. & Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi.* 19 (2), 207-237.

Çelik, H. E. & Yılmaz, V. (2013). *LISREL 9.1 ile yapısal eşitlik modellemesi*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Çetin, N. & Balanuye, Ç. (2015). Değerler ve eğitim ilişkisi üzerine. *Kaygı. Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi*. 24, 191-203.

Çetinkaya, B., Gülaçtı, F., Çiftçi, Z. & Kağan, M. (2019). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin ve mesleki doyumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 9 (4), 809-823.

Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları.* Ankara: Pegem Akademi.

Dabija, D.C., Abrudan, I.N. & Postelnicu, C. (2016). Teachers' motivations and expevtations regarding lifelong learning. *Studia UBB Oeconomica*, 61 (3), 32-42.

Delors, J. (1996). Education: the necessary utopia. In Learning: the treasure within: report to UNESCO of the international commission on education for the twenty-first century. (p.11-33). Paris: UNESCO Publishing.

Demircioğlu,İ.H. & Demircioğlu, E. (2016). Tarih eğitimi ve değerler. Refik Turan ve Kadir Ulusoy (Ed.). *Farklı yönleriyle değerler eğitimi* içinde (ss.269-285). Ankara: Pegem Akademi.

Demirel, Ö. (1991). Eğitimde nitelik geliştirmede işbirliğine dayalı öğrenme ile tam öğrenmenin yeri ve önemi. *Eğitim ve Bilim*, 15(82), 1-10.

DPT. (2001). Sekizinci beş yıllık kalkınma planı. 28/05/2018 tarihinde www.dpt.gov.tr/DocObjects/Download/3206/oik584.pdf adresinden alınmıştır.

Dilmaç, B., Arıcak, O.S. & Cesur, S. (2014). A Validity and reliability study on the development of the values scale in Turkey. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 14(5) 1661-1671.

Djebbari, Z. & Djebbari, H. (2018). Promoting innovation and change in English education: towards a philosophy of lifelong learning. *International Journal of Linguistics, Literature and Translation.* 1 (4), 8-11.

Doğan, İ. (2012). *Eğitim sosyolojisi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Doğan, E. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin öğrenilmiş güçlülük düzeyleri ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul Aydın Üniversitesi, İstanbul.

Dolan, A. M. (2012). Reforming teacher education in the context of lifelong learning: the case of the BEd degree programme in Ireland. *European Journal of Teacher Education.* 35 (4), 463–479.

Dughi, D. & Ardelean, O. (2020). Mentoring in lifelong learning for teachers example of good practice. *Journal Plus Education,* 25(1), 247-253.

Duman, A. (2007). *Yetişkinler eğitimi.* Ankara: Ütopya Yayınevi.

Duman, B. (2016). Sınıf öğretmenlerinin mesleki değerlerinin incelenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi,* 4 (27), 109-118.

Ekici, G. (2003). Uzaktan eğitim ortamlarının seçiminde öğrencilerin öğrenme stillerinin önemi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 48-55.

Ekşi, H. & Ersoy, F. (2020). Karakter ve değer eğitiminde rol model olarak öğretmen. Halil Ekşi & Ahmet Katılmış (Ed.). *Karakter ve Değerler Eğitimi* içinde. (ss. 143-178). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Elmas, N. (2017). Sanat, edebiyat ve değerler eğitimi. Mustafa Çakmak (Ed.). *İş Ahlakı ve Değerler Eğitimi* içinde (ss.221-243). Ankara: Pegem Akademi.

Erdener, M. A., & Özlem, G. Ü. L. (2017). İlkokul öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenmeye ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 11(2), 545-563.

Ergin, İ., Akseki, B. & Deniz, E. (2012). İlköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(42), 55-66.

Erkuş, A. (2012). *Psikolojide ölçme ve ölçek geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi.

Eryılmaz, İ. (2017). *Sınıf öğretmeni adaylarının mesleki değerlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Giresun Üniversitesi, Giresun.

Eurydice (2004). Key topics in education in Europe. Volume 3: The teaching profession in Europe: Profile, trends and concerns. Report IV: Keeping teaching attractive for the 21st century – General Lower Secondary Education. Brussels: Eurydice European Unit.

Fichter, J.H. (2012). *Sosyoloji nedir.* Nilgün Çelebi (çev.). Ankara: Anı Yayıncılık.

Figel (2007). Key competences for lifelong learning, European Reference Framework.

Gedik, G. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi (Manisa- Demirci ilçesi örneği).* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Manisa Celal Bayar Üniversitesi. Manisa.

Gencel, İ. E. (2013). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerine yönelik algıları. *Eğitim ve Bilim*, 38(170), 237-252.

George, D. & Mallery, M. (2010). *SPSS for windows step by step: A simple guide and reference, 17.0 update (10th Edition).* Boston: Pearson.

Geršicová, Z. & Barnová, S. (2018). Personal and social training as a part of class teachers' lifelong learning. *Acta Educationis Generalis*, 8 (2), 24- 39.

Göbelová, T. (2011). Research on professional values of primary student teachers – results of mixed model research. *The New Educational Review*, 109-118.

Gökyer, N. & Cirit, D.K. (2018). Sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri. *Turkish Studies Social Sciences*, 13(18), 649-660.

Gözgü, F. (2018). İnovasyon temelli bilgi ekonomisinin can damarı: Yaşam boyu öğrenme. *Bilim, Eğitim, Sanat ve Teknoloji Dergisi (BEST Dergi)*, 2(2), 93-108.

Graves, C.W. (1970). Levels of existence: an open system theory of values. Journal of Humanistic Psychology. 10, 131-155.

Gümüş, Ö. (2009). *Kültür, değerler, kişilik ve siyasal ideoloji arasındaki ilişkiler: Kültürlerarası bir karşılaştırma (Türkiye-ABD).* (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Ankara Üniversitesi, Ankara.

Günüç, S., Odabaşı, H. F. & Kuzu, A. (2012). Yaşam boyu öğrenmeyi etkileyen faktörler. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 11(2), 309-325.

Gündüz, M. (2005). Meslek ve ahlâk: öğretmenlik mesleğinin ahlâkı olabilir mi? *Eurasian Journal of Educational Research*, 21, 138-145.

Güneş, F. (1996). *Yetişkin eğitimi (halk eğitimi).* Ankara: Ocak Yayınları.

Güngör, E. (1998). *Değerler psikolojisi üzerinde araştırmalar.* İstanbul: Ötüken Yayıncılık.

Hofstede, G. (1984). The cultural relativity of the quality of life concept. *Academy of Management Review*, 9 (3), 389-398.

Hofstede, G. (1994). Management scientists are human. *Management Science,* 40 (1), 4-13.

Hueso, J.A., Jaén, I, Liñán, F. & Basuki, W. (2020). The influence of collectivistic personal values on the formation of entrepreneurial intentions. *International Small Business Journal: Researching Entrepreneurship,* 21, 1 –25.

Jones, M. (2003), Reconciling personal and professional values and beliefs with the reality of teaching: findings from an evaluative case study of 10 newly qualified teachers during their year of induction. *Teacher Development*, 7(3), 385–401.

Kabal, D. (2019*). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve mutluluk düzeyleri üzerine bir çalışma (Kocaeli örneği).* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Sakarya Üniversitesi, Sakarya.

Kaçan, G. (2004). Sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişime ilişkin isteklilik düzeyleri. *Osman Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* 5(1), 57-66.

Kahle, L.R, Poulos,B. & Sukhdial,A. (1988). Changes in social values in the united states during the past decade. *Journal of Advertising Research,* February/March, 35-41.

Kalaitzidis, I., Kalaitzidou, O. & Manolas, E. (2017). Educational research as a tool for teacher lifelong learning. *Journal of Regional Socio-Economic Issues,* 7 (1), 23-33.

Kale, N. (2007). Nasıl bir değerler eğitimi? Değerler ve eğitimi uluslararası sempozyumu. Recep Kaymakcan, Seyfi Kenan, Hayati Hökelekli, Z.Şeyma Arslan & Mahmut Zengin (Ed.) *Değerler ve eğitimi* içinde (ss.313-322). İstanbul: Dem Yayınları.

Karabacak, N. (2016). *Sınıf öğretmenlerinin mesleki değerleri üzerine nitel bir çalışma*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.

Karabacak, N., Küçük, M. & Korkmaz, İ. (2016). Uzmanların bakış açısından sınıf öğretmenlerinin mesleki değerleri. *Turkish Journal of Teacher Education,* 4(2), 66-100.

Karasar, N. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemi.* Ankara: Nobel Yayıncılık.

Karasolak, K., Tanriseven, I., & Konokman, G. Y. (2012). Öğretmenlerin hizmetiçi eğitim etkinliklerine ilişkin tutumlarının belirlenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(3), 997-1010.

Kaya, H.E. (2016). *Yaşam boyu yetişkin eğitimi.* Ankara: Nobel Yayıncılık.

Kaya, M. & Taşkın, O. (2016). Okulda değerler eğitimi. Mustafa Köylü (Ed). *Teoriden pratiğe değerler eğitimi* içinde.(ss.131-157). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Keskin, S. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin mesleki değerlerinin açıklanmasında öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının rolü*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Rize.

Keskin, M. & Özer Kaya, D. (2020). Covid-19 sürecinde öğrencilerin web tabanlı uzaktan eğitime yönelik geri bildirimlerinin değerlendirilmesi. *İzmir Katip Çelebi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi,* 5(2), 59-67.

Kesküla, E., & Loogma, K. (2017). The value of and values in the work of teachers in Estonia. *Work, Employment and Society*, 31(2), 248–264.

Kılıç, H. (2015). *İlköğretim branş öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeyleri ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri (Denizli ili örneği)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Pamukkale Üniversitesi, Denizli.

Kiriatzakou, K. (2018). Teachers' educational needs and their motivesfor participation in lifelong learning in Greece. *Open Journal for Educational Research,*, 2(2), 103-116.

Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modelling*. New York: Thr Guilford Press.

Knowles, M. (1996*). Yetişkin öğrenenler göz ardı edilen bir kesim*. Serap Ayhan (Çev). Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.

Knowles, M., Holton, E.F & Swanson, R.A. (2014). *Yetişkin eğitimi*. İstanbul: Kaknüs Yayınları.

Kocabıyık, A. (2019). *Öğretmenlerin mesleki etik ilkeleri ile eğitim inançları ilişkisinin incelenmesi.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Kafkas Üniversitesi, Kars.

Koç, M.H. (2017). *Lise öğretmenlerinin kişisel ve mesleki değerlere ilişkin görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul.

Kokanović, T. & Stari, K.S. (2019). The importance of lifelong learning in developing preschool teachers' professional competence. *Croatian Journal of Education* 21 (1), 47-59.

Korkmaz, İ., Küçük, M. & Karabacak, N. (2016). Türk eğitim sistemindeki öğretmenlik mesleğinin mesleki değerlerine doğru bir sentez. Hasan Hüseyin Bircan & Bülent Dilmaç (Ed.). *Değerler bilançosu Sosyoloji, felsefe, ekonomi, eğitim, iletişim,müzik, tıp –beyaz kitap-* içinde (ss.218-248). Konya: Çizgi Kitabevi.

Korkmaz, İ. & Serin, M.K. (2018). Bir meslek olarak öğretmenlik. Mustafa Ergün, Nermin Karabacak, İsa Korkmaz ve Mehmet Küçük (Ed.). *Öğretmenliğin mesleki değerleri* içinde (ss. 116-130). Ankara: Anı Yayıncılık.

Korkmaz, Ç. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile yaşam ve 21. yüzyıl öğreten beceri düzeyleri arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Afyon Kocatepe Üniversitesi. Afyon.

Kuçuradi, İ. (2016). *İnsan ve değerleri.* Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu Yayınları.

Kuşdil, M. E. & Kağıtçıbaşı, Ç. (2000). Türk öğretmenlerin değer yönelimleri ve Schwartz yönelimleri. *Türk Psikoloji Dergisi*,15 (45), 59-76.

Li, M., Wang,Z., You, X. & Gao,J. (2015). Value congruence and teachers' work engagement: the mediating role of autonomous and controlled motivation. *Personality and Individual Differences*. 80, 113-118.

Lowe, J. (1985). *Dünyada yetişkin eğitimine toplu bakış.* Turhan Oğuzkan (Çev). Ankara: Unesco Türkiye Milli Komisyonu.

MEB (1973). Milli eğitim temel kanunu. 12.03.2021 tarihinde https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf adresinden alınmıştır.

MEB (2008). Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri. Ankara: Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme GenelMüdürlüğü. 06.11.2018 tarihinde http://oygm.meb.gov.tr/www/ogretmenlik-meslegi-genel-yeterlikleri/icerik/39 adresinden alınmıştır.

MEB (2009). Türkiye hayat boyu öğrenme strateji belgesi ve 2009-2013 dönemi hayat boyu öğrenme faaliyet planı. Ankara: Ostim Mesleki Eğitim Merkezi Matbaası.

MEB (2015). Ortaöğretim Mevzuatı. 15.10.2020 tarihinde http: // ogm. meb. gov.tr /meb_iys_ dosyalar/2015_ 04/ 16103627_mevzuatktabia5.pdf adresinden alınmıştır.

MEB (2017). Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri. Ankara: Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü.

Minkov, M. & Hofstede, G. (2011). The evolution of Hofstede's doctrine. *Cross Cultural Management: An International Journal,* 18 (1), 10-20.

Mitkovska, S.J. & Hristovska, D. (2011). Contemporary teacher and core competences for lifelong learning. *Procedia - Social and Behavioral Sciences,* 28, 573 – 578.

Moustakas, L. (2018). Motivation and obstacles to adult participation in lifelong learning programs: the effect of gender and age. *Open Journal for Educational Research*, 2(1), 45-56.

Nicoll, K. & Fejes, A. (2008). *Foucault and lifelong learning*. Andreas Fejes and Katherine Nicoll (Ed.) London: Routledge.

Okçabol, R. (2006). *Halk eğitimi (yetişkin eğitimi).* Ankara: Ütopya Yayınevi.

Oral, B. & Yazar, T. (2015). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmeye ilişkin algılarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi,* 14(52), 1-11.

Ouyang, Y., Rast III, D. E., Hackett, J.D & Hohman, Z.P. (2020) The American south: explorations on southern attachments and personal values, *The Journal of Social Psychology,* 160(2), 137-149.

Önal, M. (2006). Değer. Ahmet Cevizci (Ed). *Felsefe ansiklopedisi* içinde. (ss.51-62). İstanbul: Etik Yayınları.

Özçiftçi, M. (2014). *Sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile eğitim teknolojisi standartlarına yönelik özyeterliklerinin ilişkisi.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Amasya Üniversitesi. Amasya.

Özgüven, İ.E. (2004). *Psikolojik testler.* Ankara: PDREM Yayınları.

Palermo, C. & Thomson, M. M. (2019) Large-scale assessment as professional development: teachers' motivations, ability beliefs, and values. *Teacher Development,* 23(2), 192-212.

Pallant, J. (2017). *SPSS kullanma kılavuzu SPSS ile adım adım veri analizi.* (Çev. S. Balcı, B. Ahi). Ankara: Anı Yayıncılık.

Pascual, M.P.A.C. (2009). The work values of teacher training students in a Spanish university. symbiosis between Schwartz and meaning of work (MOW) study group. *European Journal of Education*, 44 (3), 441-453.

Pedder, D. (2007). Profiling teachers' professional learning practices and values: differences between and within schools. *The Curriculum Journal,* 18(3), 231-252.

Polat, S., Arslan, Y. & Satıcı, A. (2016). Öğretmenlerin mesleki tutumları ile sınıf disiplin modeli tercihleri arasındaki ilişki. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 36(3), 675-691.

Polat, M. (2017). *Toplumsal yaşam bilinci olarak değer konuya değerler sosyolojisi ve değerler eğitimi bağlamında bir yaklaşım*. Ankara: Pegem Akademi.

Poyraz, H. (2013). Yaşam boyu öğrenmede öğretmenler. VI. Ulusal Lisansüstü Eğitim Sempozyumu, 128-132.

Renner, W. (2002). Human values: a lexical perspective. *Personality and Individual Differences,* 34, 127-141.

Rokeach, M. (1969). Religious values and social compassion. *Review of Religious Research,* 11 (1), 24-39.

Rokeach, M. & Regan, J.F. (1980). The role of values in the counseling situation. *The Personnel and Guidance Journal,* 58(9), 576-582.

Ros, M., Schwartz, S.H. & Surkiss, S. (1999). Basic individual values, work values, and the meaning of work. *Applied Psychogy: An İnternational Review*, 48(1), 49-71.

Seçgın, F. & Tural, A. (2011). Sınıf öğretmenliği bölümü öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumları. *Education Sciences*, 6 (4), 2446-2458.

Scales, P. (2015). *Yaşam boyu öğrenme ve öğretim.* (Çev: Ülkü Köymen). İstanbul: Palme Yayıncılık.

Schuetze, H.G. (2007). Individual learning accounts and other models of financing lifelong learning. *International Journal of Lifelong Education*, 26 (1), 5-23.

Schuetze, H.G. & Casey, C. (2006). Models and meanings of lifelong learning: progress and barriers on the road to a learning society. *Compare,* 36 (3), 279–287.

Schwartz, S. H. (2012). An overview of the Schwartz theory of basic values. *Online Readings in Psychology and Culture,* 2(1), 1-20.

Schwartz, S. H., Sagiv, L. & Boehnke, K. (2000). Worries and values. *Journal of Personality,* 68(2), 309-346.

Schwimmer, M. & Maxwell, B. (2017). Codes of ethics and teachers' professional autonomy. *Ethics and Education*, 12 (2), 141-152.

Seçgın, F. & Tural, A. (2011). Sınıf öğretmenliği bölümü öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumları. *Education Sciences,* 6 (4), 2446-2458.

Selvi, K. (2011). Teachers' lifelong learning competencies. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi,* 1(1), 61-69.

Senemoğlu, N. (2008.) Sınıf öğretmeni bilgiyi aktaran kişi değil, bilgiye ulaşma yollarını öğreten kişidir. http://yunus.hacettepe.edu.tr/~n.senem/makaleler/sinif_ogr.htm adresinden 05.06.2021 tarihinde ulaşılmıştır.

Sezer, Ş. (2018). Öğretmenlerin sınıf yönetimi tutumlarının öğrencilerin gelişimi üzerindeki etkileri: fenomenolojik bir çözümleme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(2), 534-549.

Shin, Y.S. & Jun, J. (2019). The hierarchical effects of individual and organizational variables on elementary school teachers' lifelong learning competence. *International Electronic Journal of Elementary Education,* 12 (2), 205-212

Sun, J. & Bo Wang, J. (2018). A study on career commitment and work value of physical education teachers in Chinese traditional sports school. *Journal of Discrete Mathematical Sciences and Cryptography,* 21(6), 1467-1472.

Sunley, R. & Locke, R. (2010) Exploring UK secondary teachers' professional values: an overview of the literature since 2000. *Educational Research*, 52 (4), 409-425.

Suyatno, Pambudi, D. I., Mardati, A., Wantini, Nuraini, E., & Yoyo. (2019). The Education Values of Indonesian Teachers: Origin, Importance, and Its Impact on Their Teaching. *International Journal of Instruction,* 12(3), 633-650.

Sünbül, A. M. (1996). Öğretmen niteliği ve öğretimdeki rolleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi,* 8(8), 597-608.

Şahin, A.E. (2014). Meslek ve öğretmenlik. Veysel Sönmez (Ed.). *Eğitim bilimine giriş* içinde. (ss: 265-310). Ankara: Anı Yayıncılık.

Şahin, Ü. & Türkoğlu, A. (2017). Sınıf öğretmenlerine yönelik hizmet içi eğitim model önerisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 14 (37), 90-104.

Şenlik, S. (2019). *Öğretmenlerin mesleki değerleri ile çocuk haklarına ilişkin görüşleri: Okul öncesi öğretmenleri üzerinde bir inceleme (Nevşehir ili örneği).* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kafkas Üniversitesi, Kars.

Şimşek, H. (2010). Eğitim sisteminde öğretmenin rolü ve öğretmenlik mesleği. Hasan Basri Memduhoğlu & Kürşad Yılmaz (Ed.). *Öğretmenlik mesleğine giriş* içinde. Ankara: Pegem Akademi.

Şişman, M. & Acat, M. B. (2003). Öğretmenlik uygulaması çalışmalarının öğretmenlik mesleğinin algılanmasındaki etkisi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13 (1), 235-250.

Şişman, M. (2015). *Eğitim bilimine giriş.* Ankara: Pegem Akademi.

Tabachnick, B. G. & Fidell, L.S. (2015). *Çok değişkenli istatistiklerin kullanımı* (Çev. Ed. M. Baloğlu). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Tamášová, V. (2015). Professional and career development of vocational subject teachers as a trend in the ifelong Learning of teachers. *Acta Technologica Dubnicae*, 5(1), 1-20.

Tanatar, E. (2017). *Öğretmenlerin iş değerleri ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Marmara Üniversitesi. İstanbul.

Tavşancıl, E. (2018). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi.* Ankara: Nobel Yayıncılık.

TDK (2005). *Türk Dil Kurumu Türkçe Sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Teed, A.R., Rakic, J., Mark, D.B. & Krawcyzk,D. C. (2020). Relative activation patterns associated with selftranscendent and self-enhancement core values: An fMRI study of basic human values theory concepts in males. *Social Neuroscience*, 15(1), 1-14.

Tezcan, M. (2012). *Sosyolojiye giriş.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Tovkanets, H. (2018). Lifelong learning in enhancing professional teacher training in the european countries. *Comparative Professional Pedagogy*. 8 (2), 23-28.

Tomul, E. (2006). Sınıfta öğretmen-öğrenci iletişimi. Hüseyin Kıran (Ed.). *Etkili sınıf yönetimi* içinde (ss:143-182). Ankara: Anı Yayıncılık.

Tunca, N. (2012*). İlköğretim öğretmenleri için mesleki değerler ölçeğinin geliştirilmesi ve ilköğretim öğretmenlerinin mesleki değerlerinin belirlenmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Anadolu Üniversitesi. Eskişehir.

Tunca, N. & Sağlam, M. (20103). İlköğretim öğretmenlerine yönelik mesleki değerler ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 3 (1), 139-164.

Ulusoy, K. & Dilmaç, B. (2012). *Değerler eğitimi.* Ankara: Pegem Akademi.

Ulusoy, K. & Arslan, A. (2016). Değerli bir kavram olarak "değer ve değerler eğitimi". Rfik Turan & Kadir Ulusoy (Ed.). *Farklı yönleriyle değerler eğitimi* içinde (ss. 2-14). Ankara: Pegem Akademi.

UNESCO (2018). Promoting lifelong learning for all: the experiences of Ethiopia, Kenya, Namibia, Rwanda and the United Republic of Tanzania. Edited by Daniele Vieira do Nascimento and Raúl Valdés-Cotera. UIL Publications Series on Lifelong Learning Policies and Strategies: No. 5.

Unos, M.A. (2017) Correlates of work values among secondary school teachers in Central Mindanao. Proceedings Journal of Education, *Psychology and Social Science Research.* 4 (1), 89-94.

Ülken, H.Z. (2016). *Bilgi ve Değer.* Ankara: Doğu Batı Yayınları.

Ülker, A. (2009). *Sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitime ilişkin görüşleri (Konya/Karapınar ilçesi örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.

Vermunt, J. (2016). Secondary student teachers' personal and professional values, and the teaching as ınquiry Framework. *New Zealand Journal of Teachers' Work,* 13(1), 39-59.

Yalman, M. (2013). Eğitim fakültesi öğrencilerinin bilgisayar destekli uzaktan eğitim sistemi (moodle) memnuniyet düzeyleri. *Electronic Turkish Studies*, 8(8), 1395-1406.

Yaman, E. (2012). *Değerler eğitimi eğitimde yeni ufuklar*. Ankara: Akçağ Yayınları.

Yaman, F. (2014). *Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi (Diyarbakır ili örneği).* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Dicle Üniversitesi, Diyarbakır.

Yaman, F. & Yazar, T. (2015). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi (Diyarbakır İli Örneği). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23 (4), 1553-1566.

Yazar, T. (2016). Toplumsal yaşam ve değerler. Refik Turan & Kadir Ulusoy (Ed.). *Farklı yönleriyle değerler eğitimi* içinde (ss.96-113). Ankara: Pegem Akademi.

Yazar, T. (2018). Öğretmenlik mesleğinin değerleri. Mustafa Ergün, Nermin Karabacak, İsa Korkmaz & Mehmet Küçük (Ed.). *Öğretmenliğin mesleki değerleri* içinde (ss. 160-182). Ankara: Anı Yayıncılık.

Yazar, T. & Lala, Ö. (2020). Değerlerin kaynakları ve temelleri. Halil Ekşi & Ahmet Katılmış (Ed.). *Karakter ve Değerler Eğitimi* içinde (ss.27-55). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Yeşil, R. (2014). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin sorumluluk eğitimi stratejilerinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(29-2), 282-294.

Yetim, A.A. & Göktaş, Z. (2004). Öğretmenin mesleki ve kişisel nitelikleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi.* 12(2), 541-550.

Yıldırım, K. (2009). Values education experiences of Turkish class teachers: a phenomonological approach. *Eurasian Journal of Educational Research*, 35, 165-184.

Yılmaz, M. (2016). Öğretmenlerin yaşam boyu eğilimlerinin incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 13 (35), 253-262.

Yılmaz, H. (2018). *İlkokul öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik ile mesleki değerlerini yansıtma düzeyleri.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.

Yılmaz, K. (2019). Eğitimin temel kavramları. Hasan Basri Memduhoğlu & Kürşad Yılmaz (Ed.). *Eğitime Giriş* içinde (ss.1-20). Ankara: Pegem Akademi.

Yurdugül, H. (2005). Ölçek geliştirme çalışmalarında kapsam geçerliği için kapsam geçerlik indekslerinin kullanılması, XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Denizli.

Yurdugül, H. (2005). Faktör analizinde KMO ve Bartlett testleri neyi ölçer. Hacettepe ÜniversitesiYayınları.http://yunus.hacettepe.edu.tr/~yurdugul/3/indir/Kuresellik.pdf adresinden 18.07.2020 tarihinde ulaşılmıştır.

Yüksel, E. A. & Gelişli, Y. (2018). Sınıf öğretmenlerinin mesleki yenilikçilik eğilimleri ölçeği: geliştirilmesi, geçerliliği ve güvenirliği. *Ulakbilge Sosyal Bilimler Dergisi,* 6 (26), 821-839.

Zhou, H. & Tu, C.C. (2019). Impacts of learning content focus and collaborative learning on university teachers' lifelong learning. *Journal of Workplace Learning*, 31 (7), 442-464.

EKLER

EK1

Değerli Meslektaşım;

Bu çalışmada, "Öğretmenlerin Mesleki Değerleri İle Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin İncelenmesi" amaçlanmaktadır. Ölçme aracından elde edilen veriler yalnızca akademik amaçlarla kullanılacaktır. Ölçek sorularını içtenlikle ve eksiksiz doldurmanız, araştırmanın amacına ulaşması bakımından önemlidir. İlgi ve katkınız için teşekkür ederim.

Özlem LALA
Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Eğitimi Bölümü
Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı

KİŞİSEL BİLGİLER

1. **Cinsiyetiniz**:

   ( ) Kadın ( ) Erkek

2. **Eğitim Düzeyiniz:**

   ( ) Ön Lisans ( ) Lisans ( ) Yüksek Lisans ( ) Doktora

3. **Kıdeminiz:**

   ( )1-5 Yıl ( ) 6-10 yıl ( )11- 15 yıl ( ) 16- 20 yıl ( ) 21 yıl ve üzeri

4. **Üniversiteden mezun olduğunuz fakülte:**

( ) Eğitim Fakültesi

( ) Fen- Edebiyat Fakültesi

( ) Diğer (Belirtiniz) …….

5. **Değerler eğitimi ile ilgili daha önce herhangi bir kurs aldınız mı?**

   ( ) Evet
   ( ) Hayır

EK 2

ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ DEĞERLER ÖLÇEĞİ

	Ölçek Maddeleri	Her Zaman	Çoğu Zaman	Ara Sıra	Nadiren	Hiçbir Zaman
1	Öğrenciler kendilerini ifade ederken, onları etkin bir şekilde dinlerim.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
2	Öğrencilerin duygu ve düşüncelerini rahat bir şekilde ifade etmesine önem veririm.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
3	Öğrenme-öğretme sürecinde davranışlarımda tutarlı olmaya özen gösteririm.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
4	Derslerde kavram ve içeriği, bilimsel bir anlayışla ele alırım.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
5	Öğrenme-öğretme sürecinde, istendik davranışlar edinmeleri için her öğrenciye gerekli zamanı tanırım.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
6	Öğrencilerin iyi ilişkiler geliştirmeleri için onlara rol model olmaya çalışırım.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
7	Öğrenme-öğretme sürecinde, öğrencilerin fikirlerini özgürce söylemelerini teşvik ederim.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
8	Öğrenme- öğretme sürecinde öğrencileri, farklı düşüncelerle ilgili tartışmalar yapmaları yönünde teşvik ederim.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
9	Mesleğimi severek yaparım.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
10	Mesleki anlamda yapılan eleştirileri dikkate alırım.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
11	Öğretmenlik mesleği ile çelişen davranışlarda (derse zamanında girmemek, uzlaşmacı bir tutum sergilememek, vb.) bulunmam.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
12	Mesleki yönden kendimi geliştirmeye (hizmet içi eğitim alma, seminer ve konferansa katılma, vb.) çalışırım.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
13	Öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor gelişimine yönelik meslektaşlarımla bilgi alışverişinde bulunurum.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
14	Meslektaşlarımın dedikodusunu yapmaktan kaçınırım.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
15	Meslektaşlarımla aramdaki görüş farklılıklarına hoşgörüyle yaklaşırım.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
16	Okulu geliştirmeye yönelik faaliyetlere (öğrenen okul, kararlara katılma, değişimin odağında olma, vb.) katılırım.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
17	Öğrencilerin istendik davranışları edinmeleri için, velilerle işbirliği yaparım.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
18	Çevre sorunlarına yönelik öğrencilerde duyarlılık geliştirmeye çalışırım.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)

EK 3

ÖĞRETMENLERİN YAŞAM BOYU ÖĞRENME ÖLÇEĞİ

	Ölçek Maddeleri	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
1	Kendimi geliştirmek için zaman ayırırım.					
2	Öğretmenlik mesleğinde işime yarayacağına inandığım yeni gelişmelere ilgi duyarım.					
3	Sürekli yenilenen bilgi dünyasına ayak uydurabilmek için daha fazla öğrenmem gerektiğine inanırım.					
4	Bilgiye ulaşma kaynaklarını etkili bir biçimde kullanırım.					
5	Bireyin öğrenme merakını geliştirmek için yaşam boyu öğrenme (YBÖ) etkinlikleri önemli bir fırsattır.					
6	YBÖ etkinlikleri, sorgulayan ve eleştirel düşünen insanların yetiştirilmesi için gereklidir.					
7	Bilinçli ve etkin yurttaşlar yetiştirmek için YBÖ'ye ihtiyaç vardır.					
8	Toplumsal yaşamda YBÖ bilincini kazandırmada öğretmenlere önemli görevler düşmektedir.					
9	YBÖ, insan yaşamının daha nitelikli sürdürülmesine yardımcı olur.					
10	YBÖ, hem mesleki gelişmeye hem de bireysel gelişmeye katkıda bulunur.					
11	Örgün eğitim, bireylerin toplumsal yaşamdaki gereksinimlerini karşılamada tek başına yeterli değildir.					
12	YBÖ, bilgi toplumu olmanın en temel özelliklerinden biridir					
13	YBÖ uygulamalarında okulların yanı sıra kütüphaneler, kültür merkezleri ve Halk Eğitim Merkezleri önemli bir işleve sahiptir.					
14	Uzaktan eğitimin değişik nedenlerle üniversiteye gidemeyen bireylere sağladığı eğitim olanağı YBÖ uygulamalarında önemli bir yer tutmaktadır.					
15	Öğretmenler yaşam boyu öğrenenler olmak için YBÖ etkinliklerine katılmalıdır.					
16	YBÖ insanların bakış açılarını ve entelektüel düzeylerini bilinçli bir şekilde genişletme olanağı sağlar.					
17	Yaşam boyu öğrenme, öğrenmeyi öğrenme için anahtar bir rol üstlenmektedir.					
18	Günümüz bilgi toplumunda yaşam boyu öğrenebilen bireyler yetiştirmek eğitimin en önemli hedeflerinden biri olmalıdır.					
19	YBÖ'nün gerçekleşebilmesi için bilgi okuryazarlığı becerilerinin okullarda öğrencilere kazandırılması gerekmektedir.					
20	YBÖ'nün amacı, eğitim ve öğretim faaliyetlerinin toplumun bütün kesimlerini kapsayacak şekilde yaygınlaştırılmasıdır.					
21	YBÖ bireyin farklı ilgi alanlarına ve mesleklere yönelmesini sağlayarak toplumun aktif bir üyesi olmasına katkıda bulunmaktadır.					

T.C.
DİCLE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Eğitim Bilimleri Etik Kurulu

Toplantı Tarihi: 13 Şub 2019 **Oturum 2 No:** -1-2-3- **Saat:13.30**

İlgi: 28.01.2019 tarih 10613 sayılı yazı Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Eğitimi Anabilim Dalı Eğitim programları ve Öğretim Bilim Dalı 14951303 no'lu doktora öğrencisi Özlem LALA, Dr. Ögr. Üyesi Taha YAZAR danışmanlığında "Öğretmenlerin Mesleki Değerleri İle Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin İncelenmesi" konulu tez çalışmasına veri toplamak için hazırladığı anket talebi kurulumuzun 13 Şub 2019 tarihli oturumunda görüşülmüş ve ilgili kurul kararı aşağıda belirtilmiştir.

KARAR-2019/ 2-5 Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Eğitimi Anabilim Dalı Eğitim programları ve Öğretim Bilim Dalı 14951303 no'lu doktora öğrencisi Özlem LALA, Dr. Ögr. Üyesi Taha YAZAR danışmanlığında "Öğretmenlerin Mesleki Değerleri İle Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin İncelenmesi" Konulu tez çalışması 25/02/2019-26/04/2019 tarihleri arasında veri toplama istediği etik açıdan uygun olduğu, herhangi bir sakınca içermediği ve etik ilke-şartlarını taşıdığı kanaatine varıldığından, veri toplama aracının/anketin uygulanmasının uygun olduğuna oy birliğiyle karar verildi.

Gereğini bilgilerinize rica ederim.

T.C.
DİCLE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü

Sayı : 67435137 -044-
Konu : Anketler

DİCLE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

Enstitümüz Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı 14951303 numaralı doktora öğrencisi Özlem LALA'nın "Öğretmenlerin Mesleki Değerleri İle Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin İncelenmesi" başlıklı tez çalışmasına esas teşkil eden veri toplama aracını (anketi) 25/02/2019- 26/04/2019 tarihleri arasında Diyarbakır İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı Merkez İlçelerdeki Kamu İlkokullarında uygulama yapma talebi, Müdürlüğümüz ve Eğitim Bilimleri Etik Kurulu tarafından uygun görülmüştür. Buna göre, adı geçen öğrencinin veri toplama aracını (anketi) belirtilen okullarda uygulayabilmesi için Diyarbakır İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinin alınması hususunda;

Gereğini bilgilerinize arz ederim.

Doç. Dr. İlhami BULUT
Enstitü Müdürü

Ekler :
1- Başvuru Belgeleri (11 sayfa)
2- Etik Kurulu Onayı (2 sayfa)

Evrakı Doğrulamak İçin : https://belge.dicle.edu.tr/eVision/Validate/Document/V-BLKA55T0P

Dicle Üniversitesi Rektörlüğü, 21280-Diyarbakır
Telefon: +90 412 248 80 30 Faks: +90 412 248 83 20
e-Posta: dicle@dicle.edu.tr Elektronik Ağ: http://www.dicle.edu.tr

Ayrıntılı bilgi için irtibat: Semih Akman
Evrak Pin Kodu: 43912
Ayrıntılı bilgi irtibat tel.: 8494

T.C.
DİYARBAKIR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 30769799-604.02-E.4889281 07.03.2019
Konu : Araştırma İzni (Özlem LALA)

..... KAYMAKAMLIĞINA
(İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne)

Dicle Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı Doktora Öğrencisi Özlem LALA'nın **"Öğretmenlerin Mesleki Değerleri İle Yaşam Boyu Öğrenme Eğitimlerinin İncelenmesi"** konulu araştırma çalışmasının İlimiz merkez ilçelerine bağlı İlkokullarda uygulaması ekli onay ile uygun görülmüştür.

Söz konusu araştırma çalışmasının Okul Müdürlerinin gözetiminde ve sorumluluğunda gönüllülük esasına bağlı olarak, 2018-2019 eğitim öğretim yılı içerisinde eğitim öğretimi aksatmayacak şekilde yapılması hususunda;

Gereğini rica ederim.

Metin DİREK
Vali a.
Milli Eğitim Müdür Yardımcısı

EK:
1- Onay Yazısı (1 Sayfa)
2- Araştırma-Değerlendirme Formu

DAĞITIM
Kayapınar (İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü)
Bağlar (İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü)
Sur (İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü)
Yenişehir (İlçe MilliEğitim Müdürlüğü)

Adres: Şehitlik Mahallesi, Mehmet Akif Ersoy Blv. Eski Eğitim Fakültesi, 21010 Şehitlik / Yenişehir/Yenişehir/Diyarbakır
Elektronik Ağ:
e-posta: stratejigelistirme21@meb.gov.tr

Bilgi için: Yeşim YALI

Tel: 0 (412) 322 22 35
Faks: 0 (412) 322 22 48

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. https://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden 54de-4006-354e-b69c-5066 kodu ile teyit edilebilir.

ÖZGEÇMİŞ

Araştırmacı …….. yılında …….. dünyaya geldi. İlk, orta ve lise öğrenimini Diyarbakır'da tamamladı. 2008 yılında Dicle Üniversitesi, Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği bölümünden mezun oldu ve aynı yıl sınf öğretmeni olarak göreve başladı. Dicle Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Eğitimi Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Bilim dalında yüksek lisans eğitimini 2013 yılında tamamladı. 2015 yılında Dicle Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim Bilim dalında doktora öğrenimine başladı. Lala, evli ve iki çocuk annesidir.