T.C.
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

BEDEN EĞİTİMİ BRANŞI VE DİĞER BRANŞLARDAKİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ YAŞAM BOYU ÖĞRENME YETERLİKLERİNE İLİŞKİN ALGILARININ İNCELENMESİ

Yusuf Kasım AKTA

YÜKSEK LİSANS TEZİ

BEDEN EĞİTİMİ ve SPOR ANABİLİM DALI

Danışman

Doç. Dr. Alparslan GÖRÜCÜ

KONYA–2019

T.C.
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

BEDEN EĞİTİMİ BRANŞI VE DİĞER BRANŞLARDAKİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ YAŞAM BOYU ÖĞRENME YETERLİKLERİNE İLİŞKİN ALGILARININ İNCELENMESİ

Yusuf Kasım AKTA

YÜKSEK LİSANS TEZİ

BEDEN EĞİTİMİ ve SPOR ANABİLİM DALI

Danışman

Doç. Dr. Alparslan GÖRÜCÜ

KONYA–2019

ÖNSÖZ

Son yıllarda gelişen teknoloji ile birlikte insanların öğrenme alanlarıda bir hayli genişlemiş ve öğrenme araçlarıda hızla çoğalmıştır. Öğrenmeyi etkin hale getirmek için kendini yenileyen zamana ayak uyduran bireylerin yetişmesi elzemdir. Yaşam boyu öğrenmenin önemini fark etmiş bireylerin önce fertleri akabinde de toplumu bilinçlendirmesi müreffeh toplum için kaçınılmaz bir esastır.

Bu anlamda, istikbalimizin yapı taşı olan öğretmenlerimizin yaşam boyu öğrenme yeterliklerine ilişkin algılarının en üst düzeyde olması yeni nesillerin doğru yetişmesi hususunda bir temel taşı olacaktır.

Bu çalışma, beden eğitimi branşı ve diğer branştaki öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerine ilişkin algılarının incelenmesini, branşlara göre yeterlik algılarının geliştirilmesi gereken alanların tespit edilmesi için yapılmıştır.

Araştırmamın son aşamasına kadar desteğini esirgemeyen Değerli Danışmanım Doç. Dr. Alpaslan GÖRÜCÜ'ye, bilgi ve tecrübelerinden faydalandığım değerli dostum Celalettin GÜRBÜZ'e, çalışmamda desteğini esirgemeyen araştırmanın yaptıldığı NEÜ öğrencilerine teşekkürü bir borç bilirim. Ayrıca manevi desteğini esirgemeyen eşim Büşra AKTA'ya sonsuz teşekkür ederim.

Yusuf Kasım AKTA

İÇİNDEKİLER

ÖZET. ..... **v**
SUMMARY..... ..... **vi**
1. GİRİŞ 1
1.1. Öğretmenlik Mesleği ve Önemi 2
1.2. Öğretmen Yeterliği 3
1.3. Beden Eğitimi Öğretmeni..... 6
1.4. Beden Eğitimi Öğretmen Yeterlikleri 7
1.4.1. Öğretim sürecini planlama ve değerlendirme 8
1.4.2. Fiziksel Performans Geliştirmeyi Sağlama Ve Koruma 9
1.4.3. Ulusal Bayramları Anlam ve Önemine Yaraşır Şekilde Kutlama..... 10
1.4.4. Gelişim Performansını İzleme ve Değerlendirme..... 11
1.4.5. Okul, Aile ve Toplumla İş Birliği Yapma 11
1.4.6. Mesleki Gelişimi Sağlama 12
1.5. Yaşam Boyu Öğrenme 12
1.5.1. Yaşam Boyu Öğrenmenin Tanımı..... 12
1.5.2. Yaşam Boyu Öğrenmenin Tarihsel Gelişimi 15
1.5.3. Yaşam Boyu Öğrenmenin Amacı 18
1.5.4. Yaşam Boyu Öğrenmenin önemi 18
1.5.5. Yaşam Boyu Öğrenmenin Hedef ve İlkeleri 20
1.6. Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri..... 21
1.6.1. Anadilde İletişim Yeterliği..... 22
1.6.2. Yabancı Dilde İletişim Yeterliği 23
1.6.3. Matematiksel Yeterlikler ve Bilim Teknoloji ile İlgili Temel Yeterlikler 23
1.6.4. Dijital Yeterlikler 24
1.6.5. Öğrenmeyi Öğrenme Yeterliği..... 25
1.6.6. Sosyal Vatandaşlık Bilinci Yeterlikleri..... 26
1.6.7. İnisiyatif ve Girişimcilik Yeterliği 27
1.6.8. Kültürel Farkındalık ve Anlatım Yeterliği 27
2. GEREÇ ve YÖNTEM..... 29
2.1. Araştırma Modeli 29
2.2. Araştıma Gurubu 29
2.3. Veri Toplama Araçları..... 30
2.4. Verilerin Toplanması ve Analizi 30

3. BULGULAR 32
3.1. Katılımcıların Yaşam Boyu Öğrenme Anahtar Yeterliklerine Sahip Olma Düzeyine İlişkin Bulgular 32
4. TARTIŞMA 43
5. SONUÇ ve ÖNERİLER 46
6. KAYNAKLAR 48
7. EKLER 52
EK-A: Kişisel Bilgi Formu 53
EK-B: Yaşam Boyu Öğrenme İçin Anahtar Yeterlikler Ölçeği 54
EK-C: S.Ü. Spor Bilimleri Fakültesi Etik Kurul Kararı 55
8. ÖZGEÇMİŞ 56

ÖZET

T.C.
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Beden Eğitimi Branşı ve Diğer Branşlardaki Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Yeterliklerine İlişkin Algılarının İncelenmesi

Yusuf Kasım AKTA

Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı

YÜKSEK LİSANS TEZİ/KONYA – 2019

Bu çalışmanın temel amacı, beden eğitimi branşı ve diğer branşlardaki öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerine ilişkin algılarının incelenmesidir. Araştırma ilişkisel tarama modeline uygun olarak yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu, 2018-2019 akademik yılında Selçuk Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi Beden Eğitimi Öğretmenliği Bölümü ile Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi'nin farklı bölümlerinde 1. 2. 3. ve 4. sınıflarda lisans eğitimine devam eden toplam 380 öğrenci oluşturmaktadır.

Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerini belirlemek amacıyla Şahin ve ark (2010) tarafından geliştirilen "Yaşam Boyu Öğrenme Anahtar Yeterlikler Ölçeği" uygulanmıştır. Ölçekten elde edilen verilerin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri belirlenmiş, değişkenler arasındaki farkı karşılaştırmak için Mann Whitney U ve Kruskal-Wallis H testleri kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda bütün öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme anahtar yeterliklerinin "iyi" düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Cinsiyet değişkeni ile anahtar yeterlikler arasında, hem yeterlik alanlarında hem de ölçeğin genelinde anlamlı farklılık elde edilmemiştir. Bölüm değişkenine göre yaşam boyu öğrenme yeterliklerine bakıldığında; anadilde iletişim yeterliliği ortalamaları (4,49)'dur. Katılımcıların yabancı dilde iletişim yeterliliği ortalamaları (2,44)'tür. Katılımcıların bilim ve teknolojide matematiksel temel yeterliliği ortalamaları (3.32)'dir. Dijital yeterlilik ortalamaları (3,62)'dir. Öğrenmeyi öğrenme yeterliliği ortalamaları (3,99)'dur. Sosyal vatandaşlık bilinci yeterliliği (4,01)'dir. İnisiyatif ve girişimcilik anlayışı yeterliliği ortalamaları (4,06)'dır. Genel ortalamaları ise (3,69)'dur. Her yedi yeterlilik alanında göz önünde bulundurulduğunda katılımcıların yaşam boyu öğrenme anahtar yeterliliklerinde iyi boyutta oldukları görülmektedir.

Anahtar Sözcükler: Öğretmen adayları, Yaşam boyu öğrenme, öğrenme yeterlikleri

SUMMARY

REPUBLIC OF TURKEY
SELCUK UNIVERSITY
HEALTH SCIENCES INSTITUTE

Examination of Perceptions of Prospective Teachers in Physical Education and Other Disciplines on Lifelong Learning Competences

Yusuf Kasım AKTA

Department of Physical Education and Sports

MASTER'S THESIS / KONYA – 2019

The main purpose of this study is to examine the perceptions of prospective teachers in physical education and other branches about lifelong learning competencies. The research was conducted in accordance with the relational screening model. The study group of the study consists of 380 students attending undergraduate education in 1st, 3rd and 4th grades in different departments of Selcuk University Faculty of Sport Sciences Department of Physical Education Teaching and Necmettin Erbakan University Ahmet Keleşoğlu Education Faculty in 2018-2019 academic year.

Belirle Lifelong Learning Key Competences Scale tarafından developed by Şahin et al. (2010) was used to determine the lifelong learning competencies of prospective teachers. Arithmetic mean and standard deviation values of the data obtained from the scale were determined and Mann Whitney U and Kruskal-Wallis H tests were used to compare the differences between the variables.

As a result of the research, it has been concluded that the key competences of lifelong learning of all prospective teachers are “good”. There was no significant difference between the gender variable and the key competences in both the competency areas and the overall scale. When lifelong learning competences are examined according to the department variable; average communication competence in the mother tongue (4,49). The mean communication competence of the participants in a foreign language (2,44) is ’. The mean mathematical competence of the participants in science and technology is 3.32. The average of digital competence is (3.62). The average of learning proficiency is 3.99. The social citizenship awareness is (4.01). The average of initiative and entrepreneurial understanding is 4.06. The general average is (3.69) ’. When considered in all seven competence areas, it is seen that the participants have a good dimension in key competences of lifelong learning

Keywords: Prospective teachers, Lifelong learning, learning competencies

1. GİRİŞ

Günümüz eğitim sisteminde öğretmenlerin eğitimdeki rolleri geçmişe nazaran oldukça değişmiştir. Öğretmenlerin kendilerini mesleki anlamda her daim kontrol etmesi, yeterlik anlamında ne seviyede olduklarını tespit ederek konuya ilişkin önlemleri alması elzem bir hadisedir.

Yeterlik öğretmenin öğrenciye kaliteli eğitim vermesi adına sahip olması gereken en büyük etkenlerden bir tanesidir. Bu anlamda öğretmenlerin bazı değişkenlere göre kendilerinin mesleki alanda nerelerde geliştirmesi gerektiğini bilmesi esastır. Bunun yanı sıra öğretmenler, öğrenmenin sadece belirli alanlarda değil hayatın her safhasında olduğuna öncelikle kendilerinin kannat getirmesi gerekmektedir. Gelişen teknoloji, hayat şartları, fiziksel koşullar öğrenmenin sadece okulda belirli konular ile sınırlı kalmaması gerektiğini göstermiştir. Branşlar arasında tüm öğretmenler farklı eğitim süreçlerinden geçmektedir. Bu farklılıklar öğretmenlerin her alanda aynı yetenek bilgi beceri ve donanıma sahip olma imkanı vermemektedir. Öğretmenler yetiştirmekte oldukları nesillere doğru bilgi aktarımı yaparken kendilerinin bu bilgiye tam manasıyla sahip olması bu aktarımın sağlıklı gerçekleşmesinde büyük rol sahibi olacaktır.

Bu anlamda öğretmen yeterliklerinin seviyesi öğrencinin öğrenmesini de doğrudan ilişkilendirilecektir. Öğretmen yeterlik ne kadar iyi seviyede ise öğrencinin öğrenmeleri ve öğrenmelerin sürdürebilirliği de o kadar fazla olacaktır. Bu süreç öğretmenin sorumluluklarının farkında olmasını arttıracak, öğrenci öğretmen ilişkisinde önemli yol almasına neden olaraktır.

Beden eğitimi branşı ve diğer branşlardaki öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin ne seviyede olduğunu belirleyerek bu alanda önce bireysel daha sonra ise genele yayılmış çalışmalarla toplumsal tedbirlerin alınması öğretmenler ve mesleğe yeni başlayacak olan öğretmen adayları için fazlasıyla önem taşımaktadır

1.1. Öğretmenlik Mesleği ve Önemi

Öğretmenlik bilimi, teknolojiyi, sosyolojiyi çok boyutlu kullanarak profesyonel manada bu sistemi karşıya aktaran eğitimle alakalı bir meslektir. Öğretmen ise bu aktarım esnasında muhataplarına gerek sözlü gerek yazılı gerekse görsel olarak rehberlik eden ve öğrenmenin gerçekleşmesinde birincil muhatap olan kişidir. Günümüzde topluma hizmet eden tüm meslek fertlerinin yetiştirilmesi toplumsal hayata kazandırılmasında öğretmenlerin katkısı büyüktür. bu nedenle öğretmenlik mesleği toplum nezdinde de önemini diğer meslekler arasında fazlasıyla fark ettirmektedir. Bu sebeple eğitimin kaliteli ve nitelikli olmasına sebep olan verimini arttıran en önemli etkenlerin başında öğretmen gelmektedir (Alkan 2003).

Bilginin etkili ve verimli kullanılması aynı zamanda bilginin takipçisi olmayı da gerektirir. Yaşadığımız yüzyılda birçok alanda meydana gelen hızlı değişiklikler bilgiye ulaşma yollarını kolaylaştırmıştır.

Bilginin kullanılması, iletişim teknolojileri, ekonomi ve toplumsal alanlardaki gelişmeler, bireylerin beklentilerinde ortaya çıkan değişmeler beraberinde eğitim sistemlerinde ve eğitim programlarında yeni yaklaşımları ve gelişmeleri gündeme getirmiştir (Karacaoğlu 2009). Türk millî eğitim sisteminin genel amaç ve temel ilkeleri doğrultusunda, öğrencilerin merak sahibi, yenilikçi ve ekip çalışması yapabilecek niteliklerde yetiştirilebilmesi için geliştirilen öğretim programlarının, etkin ve verimli bir şekilde uygulanabilmesinde en önemli görev öğretmenlerimize düşmektedir. Bu bakımdan öğretmenlerimizden, bilgiye ulaşmada öğrencilerine yol göstermeleri; alanı ile ilgili gelişmeleri takip etmeleri; değişimi algılama, yönetme ve organize etme becerilerini geliştirmeleri; meslektaşlarıyla iş birliği yapmaları ve aileler başta olmak üzere ilgili tüm paydaşlarla etkin görüş alışverişinde bulunmaları beklenmektedir. Dolayısıyla bu süreçte büyük rol oynayan öğretmenlerimizin niteliklerinin sorgulanması ve geliştirilmesi kaçınılmazdır. İşte bu süreçte öğretmen yeterliklerinin belirlenmesi, mesleki gelişimlerinde de bu yeterliklerin esas alınması gerekli görülmektedir (MEB 2009). Türkiye'nin gelişmiş ülkeler arasında yer alabilmesi için iyi yetişmiş, nitelikli insan kaynağına sahip olması büyük önem taşımaktadır. Kuşkusuz nitelikli insan kaynağına ulaşmak, ülkenin eğitim sistemi ile ilişkilidir. Eğitim sisteminin başarısı ise yetiştirilen öğretmenlerin niteliğine bağlıdır. Öğretmenlik mesleği, eğitim sektörü ile ilgili olan sosyal, kültürel, ekonomik,

bilimsel ve teknolojik boyutlara sahip, alanda özel uzmanlık bilgi ve becerisini temel alan akademik çalışma ve mesleki formasyon gerektiren, profesyonel statüde bir uğraşı alanıdır (Erden 1998). Genel anlamda, öğretmen olmak belli boyutları kapsayan niteliklere sahip olunması gereken bir meslektir (Demirhan 2003). Öğretmenin sahip olması gereken bilgiler; "alan bilgisi", "öğretmenlik meslek bilgisi" ve "genel kültür bilgisi" olmak üzere üç farklı grupta ele alındığı bilinmektedir (Nakiboglu ve Karakoç 2005).

1.2. Öğretmen Yeterliği

Fertlerin ve cemiyetin çağdaş uygarlık seviyesine ulaşmada ve bu anlamda ilerlemesine sebep olacak değişmez unsur eğitimdir. bu anlamda eğitimin önemi her geçen gün fazlasıyla artarak devam etmektedir. bir toplumdaki eğitimli insan sayısının artması doğru orantılı olarak o toplumun bilgi toplumu olmasını o kadar kolaylaştıracaktır.

Eğer eğitim yalnızca bir bilgiyi muhatabına aktarmak olarak ele alınırsa öğretmenlerin bu durumdaki rolünün kısıtlı olduğunu söylemek yanlış olmaz. Fakat çağımızdaki eğitim yalnızca bilginin aktarılması değil bunun çok daha üstünde bir durum teşkil etmektedir. (Ergun ve ark 1999).

Yetiştirilen öğrencilerin daha üretken yetkin olması için eğitimin en ana unsuru olan öğretmenlerin niteliğinin yükseltilmesi şarttır. Öğretmenin niteliğinin yanı sıra daha modern eğitim sistemlerine, daha müsait koşullara, daha kaliteli idareye ve daha hevesli öğrencilere ihtiyaç vardır. Sistemin her kısmı hali hazırda ilerlemekte olan süreci ve neticeyi etkilemesinden dolayı, herhangi birindeki aksama ya da eksiklik verimin azalmasına sebep olmaktadır. Bu yüzden sistemin onarılmasına ve düzenlenmesine yönelik çalışmalar bir bütün olarak yapılmalıdır. Bilhassa öğretmenin kalitesini yükseltmek için yapılan çalışmalarda öğretmenin bu konunun önemini anlaması sağlanmalıdır (İlhan 2004).

Öğretmenlik mesleği ve bu mesleği yapan öğretmenlerin ne kadar nitelikli olduğu sadece ülkemizin değil tüm dünya üzerindeki birçok ülkenin gündemindedir. Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşundan beri öğretmenlerin bu mesleği yerine getirirken mesleki yeterliklerini sürekli olarak yenilemesi ve geliştirerek devam etmesi günümüze kadar süregelmiştir.(Seferoğlu 2004).

Eğitimde, öğrencilerin istenilen düzeye gelebilmeleri ve başarılı olabilmeleri için öğretmenlerin bazı alanlarda yeterliklere sahip olmaları gerekmektedir. Öğretmen yeterlik kavramı, bu alanda öğrenimini tamamlamış bir öğretmen adayının becerilerini açıkça ortaya koyması açısından çoğu eğitimci tarafından benimsenen bir kavramdır (Kuran 2002).

MEB (2001)'e göre yeterlik kavramı, "bir işi veya görevi yapabilme gücü" olarak ifade edilmektedir. Öğretmen yeterliği ise öğretmenin her bir ana görev kapsamında, işlem karakterinde, kendi içinde bütünlüğü olan, meslek içinde tekrarlanan, daha alt işlem basamaklarına ayrılabilen, başkalarıyla bir araya gelerek farklı görevlerin yapılmasını sağlayan, süresi tam olarak belirlenmese de dakikalarla sınırlı bir zaman diliminde yapılabilen, gerektiğinde bir başkasına devredilebilir nitelikte olan alt görevleri anlatacak şekilde belirlenmiştir. Bu çerçevede, her yeterliğin bir eylem ile açıklanması ön görülmüştür. Ana yeterlik ise öğretmenin eğitim-öğretim süreci içinde yaptığı başlıca görevleri kapsamakta benzer yeterliklerin bir araya gelmesinden oluşmaktadır.

Yeterlik, bireylerin nasıl düşündükleri, nasıl hissettikleri, kendilerini nasıl motive ettikleri ve nasıl davrandıkları hakkında karar vermeleridir. Bu inanç; bilişsel, motivasyonel, duygusal ve seçim süreci olmak üzere dört temel süreci içermektedir (Bandura 1994). Bu süreçler yeterliği algılamada çok önemli bir role sahiptir, bu süreçler istenen davranışların oluşumunu engelleyebileceği istenen davranışın gerçekleşmesi yönünde cesaretlendirebilir.

a. Zihinsel Süreç

Hedeflerin belirlenmesi insan fonksiyonunun önemli bir parçasıdır, üst düzeyde düşünme ve öz fikir gerektirir. Belirlenen hedefler insanın nasıl davranması gerektiğini düzenler. Bu hedefler kişinin yetenekleri ve sınırlılıkları ile ilgili değerlendirmelerdir. Böylelikle; yeterlikleri yüksek olan bireylerin yüksek kişisel algıya sahip oldukları ve yeterlikleri düşük olan bireylerin de kendilerini daha az yetenekli gördükleri tespit edilmiştir (Bandura 1994).

Düşük yeterlik düzeyinde olan bireylerin başarılı olmak için gayret göstermedikleri ve kendi alanlarında başarısızlık korkusu içerisinde oldukları görülmüştür. Yüksek yeterlik düzeyinde olan bireylerin kendi alanlarında veya verilen herhangi bir görevde görevi gerçekleştirme eğiliminde oldukları;

başarısızlıklar ve zor durumlar karşısında ise yeteri kadar esnek olabildikleri görülmüştür (Bandura 1994).

b. Motivasyonel Süreç

Yeterlik inancı motivasyonun düzenlemesinde anahtar bir role sahiptir. Kişinin kendini motive etmesi çoğunlukla zihinsel olarak gerçekleşir. Herhangi bir bireyin mevcut hedeflere ulaşması veya yeni hedefler belirlemesi için motivasyonun varlığı şarttır. Bir çok motivasyon formu bilişsel olarak üretilmiş ve kişinin kendi yeteneği ile ilgili önceden düzenlenmiş öngörülerine dayanmaktadır. Bandura'ya göre motivasyon, hedeflere ve kişisel özelliklere dayalı olarak üç başlıkta incelenir. Bunlar; 1- kişinin performansından kaynaklanan kişisel doyum ve doyumsuzluk tepkisi, 2- hedefe ulaşmak için kaynaklanan yeterlik algısı ve 3- kişinin gelişimini gerçekleştirmesine dayalı olarak kişisel hedeflerin yeniden ayarlanmasıdır (Bandura 1994).

Motivasyonda yeterliğin önemli bir rolü vardır. Verilen görevlerin zamanında yapılması, zorlular karşında sabır gösterilmesi, hedeflerin düzenlenmesi tüm bunlar bireyin motivasyon düzeyinden etkilenir (Bandura 1994).

c. Duyusal Süreç

Bireyin stres düzeyi verilen veya üstlenilen herhangi bir görevin tamamlanıp, tamamlanmamasıyla aynı zamanda görevin kabul ediliş şekliyle ilgilidir (Bandura 1994). Bandura'ya göre düşük yeterlik düzeyine sahip olan bireyler; kendilerini baskı altında hissederler, bu durum onları yüksek bir stres altına sokar hatta depresyona bile girmelerine neden olabilir. Bu durum, bireylerin olumsuz düşünce örüntüleri geliştirmelerine ve verilen görev veya konuyla ilgili olarak yüksek kaygı oluşturmalarına neden olmaktadır. Bazen, bu durum bireyin hislerini ciddi bir şekilde etkileyebilmektedir.

d. Seçim Süreci

Bireyler hangi aktivitelerde bulunacağına ve bu aktivitelerin neresinde yer alacaklarına yeterlik düzeylerine bağlı olarak karar vermektedir. Sosyal etkiler, değerleri, ilgileri ve kapasiteleri geliştirdiği gibi bu tür tercihler de bireylerin kişisel gelişimlerini büyük oranda etkiler. Bireyler bazı aktivitelere katılmaktan veya bazı

ortamlarda bulunmaktan endişe duymuyor ve kendilerini rahat hissediyorlarsa öğrendiklerine ve büyümelerine dayalı olarak edindikleri deneyimlerle bilgilerini geliştirirler. Buna karşın bireyler kendilerini endişelendiren ve rahat hissetmedikleri ortamlarda ve durumlarda bulunmaktan kaçınmaktadırlar. Yeterlik büyük oranda bireylerin yaşamları boyunca tercihlerini ve seçtikleri yolları etkilemektedir (Bandura 1994).

1.3. Beden Eğitimi Öğretmeni

Beden eğitimi öğretmeni çalıştığı eğitim kurumunda, öğrencilere beden eğitimi ile ilgili eğitim veren kişidir (UMBS 2012).

Beden eğitimi öğretmenin başlıca görevleri şu şekildedir;

Beden eğitimi konusu ile ilgili hangi bilgi, beceri, tutum ve davranışların, hangi yaş düzeylerindeki öğrenci gruplarına, hangi yöntemlerle kazandırılacağı, MEB tarafından onaylanan öğretim programları ve ilgili mevzuatta belirtilmiştir.

1. Spor yeteneği olan,
2. Göz-el ve ayaklarını eşgüdümle kullanabilen,
3. Bedence sağlam ve güçlü,
4. Spora karşı ilgili ve bu alanda başarılı,
5. Düşüncelerini başkalarına açık bir biçimde aktarabilen,
6. İyi bir öğrenme ortamı sağlayabilen,
7. Dikkatli, işine özen gösteren,
8. Mesleğinin sorunları ile ilgilenen ve çözüm yolları bulmaya çalışan,
9. İnsanlarla iyi iletişim kurabilen, sevecen, hoşgörülü, sabırlı,
10. Öğrencilerin duygu ve düşüncelerini anlayabilen,
11. Kendini geliştirmeye istekli, coşkulu, yaratıcı kimseler olmaları gerekir.

Beden eğitimi öğretmeni, genellikle spor salonunda, okulun bahçesinde ve bazen sınıfta görev yapar; görevini genellikle ayakta atlama, sıçrama, koşma, tırmanma gibi hareketler yaparak yürütür. Çalışma ortamı, mevsime göre açık veya kapalı yerlerde, oldukça gürültülüdür (UMBS 2012).

Beden eğitimi öğretmeni olabilmek için bazı koşullar vardır. Bu koşullar şu şekilde sıralanmıştır (UMBS 2012).

1. Lise veya dengi okul mezunu olmaları,

2. Yükseköğretime Geçiş Sınavında (YGS) herhangi bir puan türünden barajı aşarak başarılı olduktan sonra, ilgili üniversitece yapılacak olan özel yetenek sınavına girmeleri ve başarılı olmaları gerekmektedir.

Mesleğin eğitim süresi 4 yıldır. Meslek eğitimi, hem kuramsal hem de uygulamalı olarak yapılır. Eğitimini başarı ile tamamlayanlara alanı belirten lisans diploması ve "Beden Eğitimi Öğretmeni" unvanı verilir (TTKK 2006).

Beden eğitimi öğretmenleri Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ilköğretim okulları, ortaokullar, genel liseler, Anadolu liseleri, mesleki ve teknik liseler, fen liseleri, spor meslek lisesi ve üniversitelerde beden eğitimi öğretmeni olarak çalışabilirler.

Beden Eğitimi dersi dışında, spor faaliyetleri ve milli oyunlar, spor ilkyardımı, halk oyunları, spor yönetimi ve organizasyon, spor psikolojisi gibi derslere girerler. MEB yapılan müfettişlik sınavını kazanırlarsa müfettişlik yapabilirler. Beden eğitimi öğretmenleri, çeşitli spor merkezlerinde, aerobik salonlarında, fazla kilolardan kurtulmak için zayıflama egzersizlerinin yapıldığı vb. yerlerde çalışabilirler (UMBS 2012).

1.4. Beden Eğitimi Öğretmen Yeterlikleri

Ülkemiz okullarında çocuk ve gençlerimizi gelecek için şekillendiren dersler arasında lokomotif görevini beden eğitimi dersinin üstlendiği düşünülmektedir. Beden eğitimi dersleri; çocuk ve gençlerimizi sadece bilişsel olarak geleceğe hazırlamayıp, yaşamın içinde olmalarını sağlayarak duyuşsal gelişimleri ile birlikte psikomotor gelişimlerini de kapsamaktadır. Temel gelişim alanlarını bir arada barındıran beden eğitimi derslerinin önemi iyice artmaktadır. Bu sürecin işleyişinde ise beden eğitimi öğretmenleri temel unsurdur. Beden eğitimi öğretmenlerinin, mesleki kişilik yeterliklerinin bu süreçte önemli bir rolü olduğu düşünülmektedir.

Yeterlikler; öğretmen yeterlikleri olarak ana bir başlık altında oluşturulduğu gibi, farklı branş öğretmenlerinin de ayrıca yeterlik listeleri oluşturulmaktadır.

Dünyada bunun örneklerini görmekteyiz. Ülkemizde genel olarak öğretmen yeterlikleri belirlenmiş Her bir branşa özgü öğretmen yeterlikleri ise, 2008 yılı içerisinde belirlenmiştir. Türkiye'de beden eğitimi öğretmeni özel alan yeterlikleri ana başlıklar biçiminde aşağıdaki gibi belirlenmiştir (MEB 2008);

1.4.1. Öğretim Sürecini Planlama ve Değerlendirme

Bu alan; beden eğitimi dersi öğretim sürecini planlama, amaca uygun olarak ortamlar düzeltme, materyal hazırlama ve kaynaklardan yararlanma uygulamalarını kapsamaktadır.

* Öğretime uygun planlama yapabilme: Plan yaparken öğrencilerin bedensel gelişim ve öğrenme düzeylerini ve öğrenme stillerini dikkate alır. Plan yaparken ön koşul olarak ilişkileri, o günkü koşulları ve fırsat eğitimlerini hesaba katar. Ders planında esneklik ve çeşitlilik sağlar. Planları disiplinler arası bir bakış açısıyla yapar.

* Öğretime uygun öğrenme ortamları düzenleme: Öğrenme ortamında öğretim stratejilerine uygun fiziksel düzenlemeler yapar. Öğrenme ortamlarını bütün öğrencilerin ilgi ve gereksinimlerini dikkate alarak aktif katılımlarını sağlamaya ve başarılarını arttırmaya yönelik sıcak ve olumlu ortamlar oluşturur. Aynı zamanda öğrencilerin bütünsel gelişimlerini sağlamak amacı ile öğrencilerin seminer, panel, münazara ve yarışma gibi okul içi ve okul dışı çeşitli ortamlara katılmalarını sağlar.

* Öğretim sürecine uygun araç-gereç kaynakları kullanabilme: Mevcut araç gereçlerden, içeriğe, öğrencilerin bedensel, fiziksel ve ruhsal gelişim seviyesine uygun olanları kullanır. Öğretim sürecinde kullandığı araç gereçleri kullanışlılığı, güncelliği, etkililiği gibi araçlarda değerlendirerek zenginleştirir ve özgün materyaller hazırlar.

* Okul takım çalışmalarını planlayabilme: Okul takımı çalışmalarını planlar ve organize eder. Ferdi ve takım oyunları antrenmanlarına yönelik çalışmaları düzenli aralıklarla kontrol eder ve gerekli düzenlemeleri yapar. * Öğretimin amaçlarının gerçekleştirilmesi sürecinde teknolojik kaynakları kullanabilme: Öğrencilerin tamamının beden eğitimi öğretiminde teknolojik kaynaklardan yararlanmalarını sağlar. Bilişim teknolojilerinin kullanımını, birey ve toplum açısından önemi hakkında görüşlerini çevresiyle paylaşır.

* Öğretimde özel eğitime gereksinim duyan ve özel gereksinimli öğrencilere yönelik planlamalar yapabilme: Planlamalar esnasında aileler ve uzmanlardan destek alır. Öğretim yöntem tekniklerini ve öğretim ortamlarını özel eğitime gereksinimi olan öğrencilerin en üst düzeyde yararlanabilecekleri şekilde planlar.

1.4.2. Fiziksel Performans Geliştirmeyi Sağlama ve Koruma

Bu alan; öğrencilerin temel ve özelleşmiş hareket becerilerini, kişisel uygunluk düzeylerinin farkında olmalarını, sağlıklı yaşama becerilerine ulaşmalarını sağlamaya yönelik etkinlikler düzenleme ve bunları yaşam boyu sürdürebilme becerilerini kapsamaktadır.

*Öğrencilerin temel ve özelleşmiş hareket bilgi ve becerilerini geliştirebilme: Öğrencilerin temel ve özelleşmiş hareket becerileri açısından mevcut gelişim özelliklerini ve bireysel farklılıklarını izleyerek ve diğer meslektaşlarıyla iletişime geçerek gerekli yönlendirmeleri yapar.

*Öğrencilerde düzenli fiziksel etkinlik ve sağlıklı yaşam bilinci oluşturabilme: Düzenli fiziksel etkinlik ve sağlıklı yaşam konularına duyarlı davranarak öğrencilere, çevreye ve diğer meslektaşlarına model olur.

*Öğrencilerim müsabakalara katılımını ve çalışmalarının yürütülmesini sağlayabilme: Okul takımındaki öğrencileri yetenekleri doğrultusunda ferdi ve takım oyunlarında teknik ve taktik açıdan en yüksek performansa ulaşacak şekilde bilgilendirir ve çalıştırır.

*Öğrencileri sağlıklı beslenme konusunda bilinçlendirebilme: Dengeli ve düzenli beslenme konusunda öğrencilere model olur aynı zamanda aileleri ile sağlıklı beslenme konusunda iş birliği yapar. Öğrencileri ferdi ve takım sporlarında müsabakalarda dengeli ve düzenli beslenmeleri konusunda yönlendirir.

* Spor sakatlanmalarında ilk yardım kurallarını uygulayabilme: Sor sakatlanmaları ve ilk yardım konusunda hayati öncelikleri bilir ve önlem alır. İlk yardım dolabının oluşumunda okulun ilgili kulüpleri ve alan eğitimcileri ile işbirliği yapar.

*Öğrencilerin liderlik, sorumluluk alma, paylaşma ve birlikte iş yapma becerilerini geliştirebilme: Sportif açıdan kendini gösterme, en iyi olma, kazanma,

arkadaşı ile işbirliği halinde çalışma, centilmenlik ruhu ile davranma durumlarını sportif organizasyonlara dönüştürür.

* Doğayı tanıma ve çevreyi koruma bilinci oluşturabilme: Doğayı koruma bilinci oluşturmak amacı ile düzenlenen etkinliklere (kamp, izcilik vb.) katılarak öğrencilere model olur aynı zamanda doğayı tanıma ve çevreyi koruma bilinci oluşturma adına öğrencileri araştırma yapmaya yönlendirir.

*Kişisel güvenlik ve kazalardan korunma bilgi ve becerisini kazandırabilme: Kişisel güvenlik kazalardan korunma konusunda gereken yönlendirmeleri yapar. Meslektaşlarıyla ve alan uzmanları ile işbirliği yapar.

*Öğrencileri spor ve spor organizasyonları bilinci ve sevgisi kazandırabilme: Spor basının takip ederek, öğrencileri bu konuda bilinçlendirir. Ferdi ve takım sporları konularında literatürü takip eder aynı zamanda evrensel spor olaylarını izlemelerini ve katılmalarına yardımcı olur.

* Beden eğitimi dersi öğretiminde eğitsel oyunları etkili kullanabilme: Taklit oyunlar, mücadele oyunları ve sportif oyun formlarını yaş grubuna, oyun alanına, oyuncu sayılarına, oyun düzenlerine, araç-gereçlere göre ve oyun amacına göre düzenler, yaratıcı ve özgün çeşitlendirmeler yapar.

*Özel eğitime gereksinim duyan öğrencilere yönelik etkinlikler düzenleyebilme: Özel eğitime gereksinim duyan öğrencileri bir üst performansa hazırlayacak etkinlikleri öğrencilerin kendilerine öz güven duyacağı kişisel farkındalığını geliştirebileceği etkinlikler uygular.

1.4.3. Ulusal Bayramları Anlam ve Önemine Yaraşır Şekilde Kutlama

Bu alan; Atatürk'ün beden eğitimin ve spora verdiği değerlerle ilgili düşünce ve görüşlerini yansıtma, ulusal bayramları coşkulu ve etili biçimde kutlama uygulamalarını kapsamaktadır.

*Atatürk'ün beden eğitimi ve sporla ilgili duygu ve düşüncelerini uygulamalarına yansıtabilme: Atatürk'ün beden eğitimi ve Türk sporu ve ulusal değerlerle ilgili görüşlerini yansıtan materyaller Özel hazırlayarak sergilemelerini sağlar.

* Ulusal bayramlarda ve özel günlerde sportif etkinlikler yapabilme: Ulusal bayram ve özel günlerde törenlerle ilgili çeşitli etkinliklerin yönetim ve organizasyonlarında meslektaşlarına rehberlik eder.

1.4.4. Gelişim Performansını İzleme ve Değerlendirme

Bu alan; beden eğitimi dersi öğretim sürecinde öğrencilerin fiziksel, zihinsel, ruhsal gelişimlerini izleme ve değerlendirme uygulamalarını kapsamaktadır.

* Yapacağı ölçme ve değerlendirme uygulamalarının amaçlarını belirleyebilme: Ölçme ve değerlendirmede kullanacağı ölçme araçlarını ve kriterlerini öğrencilerle beraber planlar. Öğrencinin süreç içinde ve süreç sonundaki gelişimini değerlendirmeyi amaçlar.

* Ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanabilme: Beden eğitimi dersi öğretiminde kullanabileceği farklı ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerini hazırlama ve uygulama süreçlerini bilir ve meslektaşlarıyla paylaşır.

* Öğrencilerin bedensel gelişimlerini belirlemeye yönelik yapılan ölçme sonuçlarını yorulma ve geri bildirim sağlayabilme: Öğrencinin bedensel gelişimi, düzeyi ve başarı durumu hakkında topladığı verileri sistemli olarak dosyalar ve gerektiğinde geri bildirim verir.

1.4.5. Okul, Aile ve Toplumla İş Birliği Yapma

Bu alan; Beden eğitimi dersi öğretiminde 29 Ekim Cumhuriyet Bayramı, 23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı, 19 Mayıs Atatürk'ü Anma ve Gençlik ve Spor Bayramı tören ve organizasyonları başta olmak üzere tüm tören programlarının etkin olarak hazırlanması ve sunulması, aileler ile işbirliği, okulun kültür ve öğrenme merkezi olmasına yönelik uygulamaları kapsamaktadır.

* Öğrencilerin, fiziksel, zihinsel ve ruhsal yönden geliştirilmesinde ailelerle ve toplumla iş birliği yapabilme: Sınıf, okul içi ve okul dışı etkinliklerin düzenlenmesinde ve öğrencilerin, fiziksel, ruhsal yönden gelişimini izlenmesinde ailelerle ve uzmanlarla düzenli olarak iş birliği yapar.

* Öğrencilerin ve çevrenin ulusal bayram ve törenlerin anlam ve öneminin farkına varmalarını ve törenlere aktif katılmalarını sağlayabilme: Bayram

törenlerinde öğrencilere ilgi ve yetenekleri doğrultusunda görev ve sorumluluklar verir.

* Ulusal bayram ve törenlerin yönetim ve organizasyonu yapabilme: Diğer okullarla iş birliği içinde ulusal bayram ve tören organizasyonları yapar.

*Okulun kültür ve öğrenme merkezi haline getirilmesinde toplumla iş birliği yapabilme: Okulun kültür ve öğrenme merkezi haline getirilmesinde, okulun toplumla iletişiminin arttırılmasında ve çevrenin ekonomik, sosyal ve eğitim bakımlarından ihtiyaçlarını karşılamasında toplumla birlikte çözümler üretir.

1.4.6. Mesleki Gelişimi Sağlama

Bu alan; beden eğitimi dersi öğretim sürecini desteklemede öğretmenin mesleki gelişme yönelik uygulamalarını kapsamaktadır.

* Mesleki yeterliklerini belirleyebilme: Öğretmenlik mesleği yeterlikleri temelinde mesleğin her alanına yönelik yansız biçimde öz değerlendirmeler yapar.

* Beden eğitimi dersi öğretimine ilişkin kişisel ve mesleki gelişimini sağlayabilme: Spor bilimleri alanındaki çalışmaları takip eder. Beden eğitimi ve spor alanında uluslararası yayınları takip etmek için bir yabanı dil öğrenme çabasında olur. Beden eğitimi alana yönelik sportif alanlarda öğrenci yaş seviyesine uygun antrenman programını takip eder.

* Mesleki gelişimine yönelik uygulamalarda bilimsel araştırma yöntem ve tekniklerinden yararlanabilme: Beden eğitimine yönelik bilimsel araştırma yöntem ve tekniklerine göre hazırlanmış proje, makale gibi ürünler ortaya koyar.

* Liderlik yapabilme: Sportif etkinlik ve organizasyonlarda mahalli, ulusal ve uluslararası düzeyde liderlik yapar.

1.5. Yaşam Boyu Öğrenme

1.5.1. Yaşam Boyu Öğrenmenin Tanımı

Yaşam boyu öğrenme, kişisel, toplumsal, sosyal ve/veya iş yaşamı çerçevesinde bilgi, beceri ve yeterliklerin/yetkinliklerin geliştirilmesi amacıyla yapılan, sürekli devam eden, bütün öğrenme etkinliklerini kapsar (European

Commission 2010). Dolayısıyla yaşam boyu öğrenme bireylerin, toplulukların ve tüm toplumun mesleki ve sosyal başarılarına yol açacak biçimde bilgi, anlayış ve becerilerin kazanılmasını destekleyen sürekli ve planlı bir etkinlik olarak görülmelidir. Alan yazında yaşam boyu öğrenme kavramının, farklı bakış açıları ile ele alındığı, ancak kavrama ilişkin aynı noktada birleşildiği görülmektedir. Aşağıda, ilgili alan yazındaki değişik ifadelerle ama aynı anlamda olan tanımlamalara ayrı ayrı yer verilmiştir.

Yaşam boyu öğrenmeyi;

- Kulich (1982) "bireyin yaşam boyunca öğrenmesi",
- Holmes (2002) "öğrenimsel bir yaklaşım ve disiplin",
- Jarvis (2004) "bireysel ve kurumsal öğrenmenin bir bütünü",
- Chapman, Gaff, Toomey ve Aspin (2005) "bireylere bilgilerini güncellemeleri için verilen bir fırsat",
- Chiţiba (2012) "ömür boyunca takip edilen öğrenme süreci",
- Richardson (1978 akt. Yavuz Konokman ve Yanpar Yelken 2014) "bireylerin öğrenme fırsatlarını kaçırmayarak yaşamlarındaki bilgi, beceri ve ilgilerinin gelişimini sağlayabildikleri bir süreç" olarak tanımlamaktadır.

Her tür eğitim ve öğrenmeyi kapsayan şemsiye bir terim olarak tanımlanan "yaşam boyu öğrenme" (European Commission 2010) ömür boyudur, kişisel ya da mesleki nedenlerden biri için bilginin peşinden götüren motivasyon ile gönüllü yapılır (Chiţiba 2012). Bilginin büyük bir hızla geliştiği günümüzde öğrenmenin, kişilerin yalnızca mesleki kariyerlerine katkıda bulunan, çocukluk ve gençlik dönemleriyle sınırlandırılmış bir faaliyet olarak görülemeyeceği; kişilerin doğumundan ölümüne kadar, yaşamlarının bütün dönemlerini kapsayan bir süreç olduğu vurgulanmıştır (Gündoğan 2003). Bu süreçte, temel bilgi, beceri ve yetkinliklerin güncellenmesi yoluyla bireylere daha ileri düzeylerde öğrenim imkanları sunulmalıdır. Bu nedenle yaşam boyu öğrenme birey ve toplumlar için yeni yetkinlikler, nitelikler elde etme ve güç kazanma süreci olarak görülmektedir (Gürdal 2000). Candy (1991) tarafından da bu sürecin, bireylere yaşamları boyunca kazandıkları bilgileri, değerleri, becerileri ve anlayışları artıran ve güçlendiren, bunları gerçek yaşamda uygulayabilmeyi sağlayan destekleyici özellikler taşıdığı

belirtilmektedir. Yaşam boyu öğrenmenin doğası, geçmişte olup bitenin aksine gelecekte neyin mümkün olduğuna odaklanır (Su ve diğerleri 2012).

Yaşam boyu öğrenme süreci "gelecek için eğitim"in dört temel unsuruna dayanır (Chiţiba 2012):

Bilmeyi öğrenme: Yapılandırılmış bilginin ediniminden ziyade öğrenme araçlarına hâkim olmak.

Yapmayı öğrenme: Yeniliği ve uyumu benimseyen gelecekte ve şu anda ihtiyaç duyulan işler için insanları donatmak.

Birlikte yaşamayı öğrenme: Barışçıl bir şekilde çatışmaları çözmek, diğer insanları ve kültürleri keşfetmek, toplum anlayışını benimsemek, kişisel yetkinlik ve yetenekleri geliştirmek, ekonomiyi ve sosyal içermeyi güçlendirmek.

Olmayı öğrenme: Kişinin gelişimini tamamlamasına (zihin ve beden, zekâ, duyarlılık, estetik beğeni ve maneviyat) katkıda bulunmak.

Bu unsurlardan da anlaşılacağı üzere yaşam boyu öğrenme kişinin bedeni ve zihni ile birlikte duyuşsal açıdan gelişimine dayanır ve geleceğe yönelik eylem ve uygulamalarının kalitesinin artırılmasına etki eder. Yaşam boyu öğrenmenin; bir yaşam biçimi, bir hak olduğu kadar, sosyal ve kişisel olarak paylaşılan bir sorumluluk olduğu da vurgulanmaktadır (Budak 2009). Bu sorumluluğun bilincindeki toplumlar, yaşam boyu öğrenme kavramı üzerinde önemle durmaktadırlar. Yaşam boyu öğrenme anlayışı, özellikle Avrupa Birliği (AB) topluluk ülkeleri olmak üzere uluslararası alanda büyük bir yer bulmaktadır. Öyle ki yaşam boyu öğrenmeyi; Charlier ve Croché (2005) "Avrupa‟da eğitim entegrasyonunun sağlanması için yaşamsal bir basamak" olarak açıklarken, Tuschling ve Engemann (2006) ise "farklı toplumları yeni bir topluma bütünleştirmek zorunda olan AB‟nin geliştirdiği, birliğin eğitim çerçevesini değiştirmeyi ve birleştirmeyi hedefleyen politikalardan biri" olarak görmektedir.

Morgan-Klein ve Osborne (2007)‟a göre "bir moda terimden çok daha fazlasını anlattığı kesinleşmiş olan bir kavram"dır. Kavram sadece sosyal yaşamı, aktif vatandaşlığı ve kişisel gelişimi içermez, aynı zamanda rekabet gücünü ve istihdamı arttırıcı özellikler barındırır (Watson 2003). Ülkemizde ise yaşam boyu öğrenme anlayışı, Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi‟nde geçen tanımıyla; kişisel, toplumsal, sosyal ve istihdam ile ilişkili bir yaklaşımla bireyin; bilgi, beceri,

ilgi ve yeterliliklerini geliştirmek amacıyla yaşamı boyunca katıldığı her türlü öğrenme etkinliği olarak yer bulmaktadır (MEGEP 2007). Ayrıca bireylerin kendilerini geliştirme ve yenilemelerine imkân sağlayacak tüm fırsatlar "yaşam boyu öğrenme" kapsamında ele alınmaktadır (DPT 2001).

Uluslararası toplumlarda yaşam boyu öğrenmenin anlamı, politik ve felsefi bakış açılarına göre çeşitli şekillerde yorumlanabilmektedir. Ancak yaşam boyu öğrenmenin anlamına dair yapılan tanımlamalarda belirgin şu ortak noktalar vardır (OECD 1996; Knapper 2006):

.

- Yaşam boyu öğrenme, uzmanlar veya merkezi bir yetkili tarafından bilginin aktarılmasından ziyade kişilerin özdenetim ve inisiyatif alma yeterliklerine bağlıdır.
- Yaşam boyu öğrenme sürecinde öğrenme fırsatlarına ulaşmada yaş, cinsiyet ve mesleki statüsüne bakılmaksızın evrensel bir talep söz konusudur.
- Yaşam boyu öğrenme, öğrenenlerin kendi kendilerine yeten bağımsız öğrenenler olma ve kendi kendilerini güdüleme yetkinliklerindeki gelişmedir. Bunlar ışığında yaşam boyu öğrenmenin, bireyin tüm yaşamı boyunca devam eden öğrenme süreçlerindeki etkinliklere, özgüdülenme ve özdenetimine bağlı olarak katılımıyla bilişsel ve duyuşsal gelişimini sağlayan ve kendini geliştirme becerisini destekleyen bir kavram olduğu ortaya çıkmaktadır.

1.5.2. Yaşam Boyu Öğrenmenin Tarihsel Gelişimi

Yaşam boyu öğrenme bireylerin hızla gelişip değişmekte olan toplumun yapısına uyum sağlayabilmeleri ve sahip oldukları mesleki alanlarda da yeterli düzeyde verim elde edebilmeleri için dikkat edilmesi gerekli olan etkili bir yaklaşımdır (Uzunboylu ve Hürsen 2011).

Grundtvig, 1800'lü yıllarda yaşam boyu öğrenme kavramını ilk kez kullandığı için YBÖ'nin kurucusu olarak kabul edilmektedir (Gencel 2013). Yaşam boyu öğrenme kavramı; ilk olarak 1919 yılında İngiltere'de silahlı kuvvetler ve kritik sanayilerde görev alan yetişkinlerin hızla eğitim ihtiyacının bir sonucu olarak

yeniden tartışılmaya başlanmıştır (Aksoy 2008). Yaşam boyu öğrenme terimi geniş bir kavram olarak ifade edilmiştir (Ersoy 2009).

1930'lu yıllarda, yetişkin eğitimi kavramının gelişmeye başlamasıyla birlikte yaşam boyu eğitim ve yaşam boyu öğrenme kavramları yaygınlanmıştır. UNESCO tarafından düzenlenen "Dünya Yetişkin Eğitimi Konferansı"nda yetişkin eğitimi, yaşam boyu devam eden bir etkinlik olarak kabul edilmiş ve dayanak noktasının yaşam boyu eğitim olduğu vurgulanmıştır (Özdemir 2003).

1960'ların sonları ile 1970'lerin başlarında, Avrupa Konseyi, UNESCO ve OECD örgütleri, değişen ve gelişen toplum yapısı içinde eğitime daha geniş değerlerin bağlanması gerekliliğini ortaya koyarak, yayınladıkları raporlar ile öğrenen toplum görüşünü dünya gündemine taşımışlardır (Tabak 2005).

1970'lerde UNESCO'nun politikası olan yaşam boyu öğrenme, 1970'ler ve 1980'lerde, OECD başta olmak üzere bütün eğitimciler tarafından kullanılmaya başlanmıştır. (Güleç ve diğ 2012), 1972 yılında ise UNESCO tarafından gerçekleştirilen Eğitimin Geliştirilmesi Komisyonunda, eğitimin yaşam boyunca süren bir etkinlik olduğu kararına varılmıştır. Komisyon eğitimin yaşam boyunca devam eden bir faaliyet olduğunu vurgamıştır. 1972 yılı Faure raporunda; eğitimi sadece okul yaşı ve okul binaları ile sınırlamanın yanlış olduğu, hem okul hem de okul dışı eğitimi kapsayan eğitsel etkinliklerin tümü olarak düşünülmesi gerektiği, eğitsel etkinliklerinin daha esnek olması ve eğitimin yaşam kadar uzun bir varoluşsal süreklilik olarak tasarlanması önerilmiştir (Faure ve diğ 1972).

2000 yılında Lizbon'da yapılan Konsey toplantısında, yaşam boyu öğrenmenin özü olarak, "Avrupa'yı dünyadaki en dinamik ve rekabetçi bilgi temelli toplum yapmak" stratejisi benimsenerek, "Yaşam Boyu Öğrenme Bildirisi (Memorandum on Lifelong Learning)" sunulmuştur (Beycioğlu ve Konan 2008). 2000 yılında yayınlanan Yaşam Boyu Öğrenme Bildirisinin temel amacı ise, aktif Avrupa vatandaşlığını tanıtmak ve bunu yerleştirerek; yeni bilgi temelli topluma uyum sağlayarak, yaşama tam olarak katılmaktır. Toplantı; herkes için yeni beceriler, insan kaynaklarına daha fazla yatırım, öğretme ve öğrenmede yenilik, öğrenmeye değer verilmesi, rehberlik ve danışmanlığın yeniden değerlendirilmesi ve öğrenmenin eve daha yakın hale getirilmesi şeklinde altı anahtar stratejiden oluşmaktadır (Kıvrak 2007).

Aksoy (2008) da, 2001 yılından itibaren gerçekleştirilen AB yaşam boyu öğrenme çalışmalarını yıllara göre özetlemiştir. 2001 yılında, Stockholm Konseyi tarafından "Eğitim ve Öğretim Sistemlerinde Gelecekte Somut Amaçlar" hakkındaki raporun yayınlandığını ve 2002'de Barselona Konseyi tarafından 2010 yılına kadar Avrupa'daki eğitim ve öğretimin dünya çapında kalitenin referansı haline getirilmesine yönelik "Amaçlar Raporu"nun hazırlandığını ve Çalışma Programı'nın Avrupa Konseyi tarafından onaylandığını ifade etmiştir. Ayrıca, 2003 yılında AB tarafından kabul edilen ve 2003-2006 yıllarını kapsayan Yenilenmiş İstihdam Stratejisi'nde, 10 öncelik belirlenmiştir. 2004 Maastricht Bildirisi ve 2006 "Öğrenmek İçin Çok Geç Değildir" başlıklı bildiri yayınlanmıştır. 2007-2013 AB Bütünleştirilmiş Eylem Programının hazırlanması ile uygulama süreci başlatılmıştır (Aksoy 2008).

Avrupa komisyonu 2007-2013 yılları arasında yaşam boyu öğrenme kavramına yaklaşık yedi milyon Avro kaynak ayırmıştır. Program öğretmenleri, eğitimcileri ve eğitim ve öğretime dahil olmuş bütün katılımcıları kapsamakta ve bu kategori dört alt programdan oluşmaktadır (Toprak ve Erdoğan 2012). Bu programlar:

1. Okullar için Comenius: Programın ön görülen süresinde ortak eğitim etkinliklerinde en az üç milyon öğrenci kapsanmalıdır.

2. Yükseköğretim için Erasmus: program başladıktan itibaren öğrenci hareketliliği etkinliklerinde üç milyon bireysel katılımcıya ulaşılması.

3. Mesleki eğitim için Leonardo da Vinci: Programın sonuna kadar işyerlerinde yetiştirme, yılda seksen bine kadar çıkarılabilmesi.

4. Yetişkin eğitimi için Grundtvig: 2013 yılına kadar yedi milyon kişinin yetişkin eğitimine katılımının sağlanması şeklinde belirtilmektedir (Toprak ve Erdoğan 2012).

AB, yaşam boyu öğrenme programları; okul öğretimi, yükseköğretim, yetişkin eğitimi, Avrupa dillerinin öğreniminin desteklenmesi, bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımı ve mesleki eğitime yönelik politika ve uygulamalarını desteklemek ve geliştirmek (Göksan ve diğ 2009) amacıyla oluşturulan eğitim programlarıdır.

1.5.3. Yaşam Boyu Öğrenmenin Amacı

Eğitim ve öğretim kurumları çağın gereksinim duyduğu toplumu yaratma ve bireyleri yetiştirmede büyük sıkıntılar çekmeye başlamasıyla, Avrupa Birliği ülkeleri ve aday ülkeler başta olmak üzere birçok ülke, bu sıkıntıları ortadan kaldırmak amacıyla örgün eğitim kurumlarının yanı sıra yaşam boyu öğrenmeye ya da yaşam boyu eğitim alanlarında büyük katkısı olan yaygın eğitim kurumlarına büyük önem vermiştir (Ersoy ve Yılmaz 2010).

Yaşam boyu eğitimle, her bireyin kişiliğinin tam gelişimini sağlanması amaçlanmaktadır. Bunun tam bir demokratikleşme için en güçlü faktör olacağı, kapsamlı ve homojen bir sistem oluşturacağı, bireyin, herhangi bir zamanda çalışmalarına başlamasına veya sistemde yeteneklerine uyan bir sektöre girmesine imkan tanıyacağı düşüncesi kabul görmektedir (Kurt 2008).

Yaşam boyu öğrenme modeline bağlı bir eğitim programı, kişilerin kendilerini devamlı güncellemelerini, yeni bilgiler ve beceriler kazanmalarını, var olan bilgi ve becerilerini devamlı yenilemelerini, önceden öğrendikleriyle sonraki öğrenmelerini birleştirici bir eğitim yaklaşımına sahiptir (Acat 2006).

Sürekli olarak bütün alanlarda gelişim ve değişimlerin bulunduğu bilgi çağında ihtiyaç duyulan birey ve toplum yapısının meydana getirilmesinde hayat boyu öğrenmenin amacı, en özet biçimde, öğrenmeyi öğrenmiş kişilerle bilginin önemli bir etken olduğu ekonomik rekabete karşı koyabilmeyi gerçekleştirmektir (Hake 2005).

1.5.4. Yaşam Boyu Öğrenmenin önemi

Yaşam boyu öğrenmenin önemi, öğrenmenin yaşam süresince gittikçe artan etkisinin farkına varılmasıyla ortaya çıkmış; küreselleşme, bilgi ekonomisi, ulusal ekonomiler arası rekabet, işsizlik, bireysel istihdam ve toplumdan dışlanma gibi sorunlarla başa çıkabilmenin en önemli yolu olarak görülmüştür. Bunun sonucu olarak "Bireylerin, ailelerin, işyerlerinin ve toplulukların sürekli olarak uyum sağlama ve kendilerini yenileme kapasitesini artırmak için gerekli olan ihtiyaca doğrudan cevap verecek politika stratejileri için yol gösterici bir ilke" olarak sunulmuştur (OECD 1997; Akt: Biesta 2006). 21. yy toplumunda var olabilmek için

öğrenme yaşam boyu devam etmesi gereken dönüştürücü bir süreç olarak görülürken, yaşam boyu öğrenme bütün kıtalardan uluslararası örgütlerin, hükümetlerin ve eğitim kurumlarının küreselleşmeye yanıtı olmuştur (Duman 2005). Diğer yandan küreselleşmenin; küresel sermayenin dünya üzerindeki egemenliğini pekiştirmeye yarayan ideolojik bir araç olduğu ve batı değerlerinin, yaşam biçimlerinin hakim olduğu tek bir dünya yaratarak kültürel bir örnekliliği niteleyen süreç olduğunu vurgulayan olumsuz söylemler de vardır (Balay 2004) ve bu söylemlerde yaşam boyu öğrenmenin küreselleşmeyi sağlamak için bir araç olarak geliştirildiği belirtilmektedir. OECD tarafından 1997'de yayımlanan "Herkes için yaşam boyu öğrenme" adındaki önemli bir belgenin merkezi öğretisinde yaşam boyu öğrenmenin öncelikli ve en önemli işlevinin beşeri sermayenin geliştirilmesi ile alakalı olduğu ve Avrupa'nın rekabet gücünü ve ekonomik büyümesini güvence altına alacak bir "insan kaynakları yatırımı" olduğu vurgulanmaktadır (Biesta 2006). Sonuçta ağırlıklı olarak Avrupa değerleri ele alınsa da yaşam boyu öğrenmenin hem ulusal rekabet hem de sosyal dayanışma için gerekli olduğu ve bireylerin toplumsal, ekonomik ve kişisel gelişmelerini yönlendirmede eşsiz bir rol oynadığı düşünülmektedir (Bath ve Smith 2009).

Yaşam boyu öğrenme, bireysel, sosyal, kültürel, ekonomik ve özellikle istihdam ile ilişkili bir yaklaşımla bireylerin ilgi alanlarının tespit edilerek, yaşamları boyunca kişisel gelişimlerini sağlamak, yaşam kalitelerini arttırmak, bilgi-beceri-tutum ve davranışlar ile yeterliklerini geliştirmek için bireylere hayatları boyunca sunulan, kasıtlı ve amaçlı olarak yürütülen, hayattan öğrenme etkinlikleri olarak belirtilmektedir (Aksoy 2008) Bu açıdan yaşam boyu öğrenme öğrenmeyi; resmi, gayri resmi, planlanmış ya da planlanmamış bir çerçeve içerisine alır. Yaşam boyu öğrenme, formal öğrenmenin (ilk ve orta öğretim kurumlarında, üniversitelerde verilen eğitim) yanı sıra informal öğrenmeyi de (aile içi eğitim, topluluk içinde öğrenme vs.) içermektedir. Ayrıca yaşam boyu öğrenme ile ilgili yapılmış çalışmalar incelendiğinde öğrenme faaliyetlerinin örgün eğitim, yaygın eğitim ya da yetişkin eğitimi ile diğer informal eğitim alanlarında belli amaçlara yönelik etkinliklerle yürütüldüğü görülmektedir (Aktan, 2007). Çok geniş bir kapsamda yer aldığı için de son dönemde ülkeler ve hükümetler için önemli hale gelmiştir.

Yaşam boyu öğrenme ile birlikte öğrenmede değişen düşünce dış çevreden daha ziyade sürekli ve kalıcı öğrenme için gerekli iç koşullara odaklanmak olmuştur. Ayrıca yaşam boyu öğrenmede gelecek için gerekli tutum ve becerileri geliştirmek ve sürdürmek için öğrenenler üzerinde daha büyük bir vurgu vardır (Derrick, 2003). Yaşam boyu öğrenme kavramında, eğitimsel gelişimiyle ilgili sorumluluk kişinin kendisine verilmektedir. Aktif ve sürekli bilgi kullanımını gerektiren yaşam boyu öğrenmede herhangi bir sorunun çözümünde ihtiyaç duyduğu bilgiye erişebilen, eriştiği bilgiyi kendi durumuna uydurabilen, buna yenilerini ekleyebilen kişiler yaşam boyu öğrenme yeteneğine sahip kişilerdir (Polat ve Odabaş, 2008). Yaşam boyu öğrenme ile ilgili tanımlar ve ifadelerden de anlaşılacağı üzere bireyin kendi seçimleri, tutumları, eğilimleri ve yeterlikleri yaşam boyu öğrenmenin temelini oluşturmaktadır. Bu durumda yaşam boyu öğrenen bireyler, yaşam boyu öğrenme eğilimi ve yeterliklerine sahip olmalıdırlar.

1.5.5. Yaşam Boyu Öğrenmenin Hedef ve İlkeleri

Devlet Planlama Teşkilatı Özel İhtisas Komisyon Raporu'na göre bazı ülkeler arasında farklılıklar olduğu görülse de ülkelerin yaşam boyu öğrenme için ortaya koyduğu stratejik hedefleri; nitelikli okul öncesi eğitimini yaygınlaştırma, ilk ve ortaöğretimde gerçek bir öğrenme temelini oluşturma, okuldan işe geçişlerin kolaylaştırılması, yetişkinleri öğrenmeye özendirme, sistemin parçaları arasında tutarlılığın sağlanması ve sistem kaynaklarının yenilenmesi şeklinde altı maddede benzerlik göstermektedir (DPT, 2001).

Yaşam boyu öğrenmenin temel ilkesi ise, bilinçli ve amaçlı olarak yaşam boyunca öğrenmeye devam etmektir (Erdamar 2011). Devlet Planlama Teşkilatı, Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı, yaşam boyu eğitim veya örgün olmayan eğitim özel ihtisas komisyonu raporunda: Eğitimin demokratikleştirilmesi, ansiklopedik bilgilere, okumaz-yazmazlığa, bilgilerin geleneksel yollarla aktarılmasına, aşırı uzlaşmaya ve her düzeyde geleneksel eğitim yöntemlerine son verilmesi şeklinde yaşam boyu öğrenmenin altı temel ilkesi belirlenmiştir (DPT 2001).

2006 yılı 17. Milli Eğitim Şurasında yaşam boyu öğrenmenin 26 maddelik genel ilkeleri ifade edilmiştir. Şuranın yaşam boyu öğrenmeye ilişkin genel ilkeleri incelendiğinde ilk göze çarpan maddeler öğrenim ile ilgili olarak 24-64 yaş sınırının

olmaması ve herkesin öğrenmeye teşvik edilmesidir. Yaşam boyu öğrenmenin sadece öğrenci ve çalışanlarla sınırlandırılamayacağı, aile eğitimin de önemli olduğu belirtilmiştir. Bu nedenle anne baba okulları açılarak toplumsal entegrayonu sağlayamayan ailelere yönelik aile destek uzmanlarının yetiştirilmesi ve yaygınlaştırılması önemli görülmektedir. Öğrenme ile ilgili olarak uzaktan eğitim imkânların arttırılması, hafta sonları gerekli kursların açılması ve bu kursların devlet tarafından desteklenmesinin de önemli olduğu vurgulanmıştır. Ayrıca, 1997 yılında kaldırılan yetişkin eğitimi lisans programlarının yeniden açılması, engelli bireylerin eğitimine daha fazla önem verilerek toplumla bütünleşmesinin sağlanması ve küreselleşme ve AB sürecinde yabancı dil öğretiminin önemli olduğu ifade edilmiştir. Öte yandan, yaşam boyu öğrenme etkinlikleri sonucunda ulusal ve uluslararası standartlarda belgelerin düzenlenmesinin gerekliliği üzerinde durulmuştur (Ersoy 2009).

1.6. Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri

Yaşam boyu öğrenme kavramının altında öğretiye göre öğrenme yatar. Dolayısıyla bu öğrenme sadece okullara, üniversitelere emanet edilemeyecek kadar değerlidir. Bütün hayat boyunca devam eden hem de hayattan öğrenme (deneyim) şekli olan bu öğrenme kişilere aittir. Yalnızca eğiticiler yada merkezi bir uzman ile bilginin iletilmesi haricinde bireyin özdenetim ve inisiyatif alma becerileriyle ilgilidir. Bu nedenle de eğitim kurumlarında verilen eğitimde esas hedef bireyin devamlı öğrenmeyi sürdüren biri olmasına yardımcı olmak ve bu hedefi gerçekleştirecek beceri ve yeterlikleri elde etmesini sağlamak olmalıdır. Yaşam boyu öğrenme becerileri ve yeterlikleri bu gereksinim sonucu meydana gelmiştir. Bireyin yaşam boyu öğrenen biri olması için bu beceri ve yeterlilikleri elde etmesi oldukça önemlidir (Karakuş 2013).

Yaşam boyu öğrenmeyle ilgili birçok farklı araştırmacılar farklı sayıda ve içerikte yeterlik alanları belirlemişlerdir. Ouane yaşam boyu öğrenmeyle ilgili 5 yeterlik belirlemiştir. Bunlar: iletişim, birlikte yaşayabilme, eleştirel düşünme, değişime ayak uydurabilme ve değişebilme yeterlikleridir. Evers, Rush ve Berdrow ise kendini yönetme, iletişim, insanları ve görevleri yönetme, yenilik ve değişimi harekete geçirme yeterliği olmak üzere dört esas yeterlikten bahsetmişlerdir (Kozikoğlu 2014).

Yukarıda bahsedilen birkaç araştırmacının yanı sıra 2006 senesinde Avrupa Birliği Eğitim ve Kültür Komisyonu tarafından yaşam boyu öğrenme için gerekli olan 8 esas yeterlilik olduğu kabul edilmiştir. Bunlar: anadilde iletişim, yabancı dilde iletişim, matematiksel yeterlilik, fen ve teknolojide temel yeterlilik, dijital yeterlilik, öğrenmeyi öğrenme, sosyal ve vatandaşlık yeterlilikleri, girişimcilik ve kültürel farkındalık ve ifadelendirme yeterlilikleridir (Kozikoğlu 2014).

Kısaca yaşam boyu öğrenme bireyin gerekli bilgi ve becerileri elde etmesiyle daha güçlü duruma gelecektir. Bireylerinde hayat koşullarıyla başa çıkmaları için bu bilgi, beceri ve yeterliklere ihtiyacı vardır.

Bu araştırmada Avrupa Komisyonu tarafından belirlenmiş yaşam boyu öğrenme yeterlilikleri esas alınmıştır.

1.6.1. Anadilde İletişim Yeterliği

Dilbilimciler ana dilin, bireyin doğuştan beri içerisinde bulunduğu aile ve toplumdan öğrendiği ilk dil olarak belirtmektedirler. Ana dil bireyin tanıştığı ilk dil olması sebebiyle bu dili öğrendiği değil, edindiği veya kazandığı söylenmektedir (Adabaş 2016).

Ana dil hem de kişilerin iletişim becerilerini ortaya çıkarır, bu kişilerin zihinsel becerileri sayesinde dünyayı algılama ve onunla bağlantı kurmasıyla ilgilidir. Kişinin ana dilde iletişim yeterliliğine sahip olması, yeteri kadar kelime bilme, dilin fonksiyonlarına ve dilbilgisine hâkim olması demektir (Yıldırım 2015).

Ana dilde iletişim becerisine pozitif bir yaklaşımda bu beceriyi şu şekilde yorumlamıştır: ana dilde iletişim becerisi, eleştirel ve olumlu bir diyalog kurmaya isteği, estetik kalitede olan takdiri, bu takdiri kazanmak için yeterince gayret göstermeyi ve başkalarıyla iletişim içinde olma hevesini kapsamaktadır. Bu da kişilerde dilin diğer bireyler üzerinde ne kadar etkili bir araç olduğuna ve bunu yararlı ve sosyal açıdan üzerinde olan sorumluluğu anlayarak kullanmasını sağlar (Yıldırım 2015).

Özetle bu yeterlilik bireylerin bir birinden farklı metinleri okuyup yazma, anlama, bilgi elde etme, inceleme, iletişim araçlarını doğru kullanma ve ifade edebilme becerisini kapsamakta ve bu beceriye herkesin sahip olması gerekmektedir.

1.6.2. Yabancı Dilde İletişim Yeterliği

Dünyanın hızlı değişim ve gelişimi sayesinde iletişim araçlarıyla artık her kes her yere bilgi ulaştırabilme gücüne sahiptir. İşte bunun için artık herkesin yabancı dil bilme zorunluluğu ortaya çıkmıştır. Bireyler bir biriyle iletişim kurarken kendi milli değerlerini, kültürünü ve tarihsel birikimini kaybetmeden ortak bir dil çerçevesinde bunu gerçekleştirmeleri gerekir ve dolayısıyla da en az bir yabancı dil öğrenmeleri mutlaktır. Dünyada sosyal, kültürel, bilimsel ve en esası teknolojik gelişmeler çağından geride kalmamak için yabancı dil öğrenmek çok önemlidir. Günümüz dünyasında en birinci ve çok ortak kullanılan dil İngilizcedir. Bu sebeple de kişilerin öğrenmesi gereken öncelikli yabancı dilin İngilizce olduğunu söyleye biliriz (Adabaş 2016).

Kişilerin yabancı dil yeterliliğini elde etmeleri için de ana dilde olduğu gibi yeteri kadar kelime ve dilbilgisine sahip olmaları gerekmektedir. Yabancı dilde iletişim yeterliliği kişinin gereksinim ve ihtiyaçlarına göre sosyal ve iş yaşamlarında kendilerine yararlı olacak konuşmaları algılayabilme, devam ettirme ve sonuçlandırma, gerekli metinleri okuya bilme ve anlama becerilerini kapsar. Bundan başkada kişiler kendilerine olan yardımları değerlendirerek ve dilleri informal şekilde de yaşam boyu öğrenmenin bir bölümü olarak da düşünüp öğrenebilmelidir (Yıldırım 2015).

Avrupa Komisyonu yabancı dilde iletişim yeterliğini, ‘‘ genel olarak ana dilde iletişim becerisiyle aynı ortak alanları paylaşır. Kişinin bilgi, duygu ve düşüncelerini yazılı ve sözlü şekilde bütün kültürel ve sosyal ortamlarda, kendine ait istek ve gereksinimlerini göz önüne alarak algılama ve ifade etme yeteneğidir. Bunlardan başka yabancı dilde iletişim becerisi, müzakere ve diğer milletlerin kültürlerine karşı saygı, anlayış ve uzlaşmayı da sağlar. Kişinin yeterlik seviyesi, etrafı, geçmiş hayatı, ihtiyaç ve isteklerine göre farklılık gösterir.’’ olarak belirtmiştir (Adabaş 2016).

1.6.3. Matematiksel Yeterlikler ve Bilim Teknoloji ile İlgili Temel Yeterlikler

“Yaşam Boyu Öğrenmede Anahtar Yeterlikler-Avrupa Çerçevesi” yeterlik alanlarından üçüncüsü olan matematiksel, bilimsel ve teknolojik yeterlikler kapsamında üç tanım vardır:

a. Matematiksel yeterlik, günlük yaşama dair bir dizi problemin çözülmesi amacıyla zihinsel ve yazılı hesaplamalarda toplama, çıkarma, çarpma, bölme ve oran bulmadan yararlanma yeteneğidir. Bilgi kadar süreç ve etkinlik de önemlidir. Matematiksel yeterlik, farklı düzeylerde matematiksel düşünce [mantıksal ve uzamsal (spatial) düşünme] ve sunuş (formüller, modeller, yapılar, grafikler/tablolar) biçimleri(modes) kullanma konusunda yetenekli ve istekli olmayı da kapsar (Avrupa Komisyonu 2007).

b. Bilimsel yeterlik, soruların belirlenmesi ve kanıta dayalı sonuç çıkarma amacıyla, doğal dünyanın açıklanmasına yönelik bilgi varlığı ve metodolojisinden yararlanma yeteneği ve arzusuna atıfta bulunur (Avrupa Komisyonu 2007).

c. Teknolojik yeterlik, algılanan bireyin istek ve gereksinimlerine yanıt olarak bilgi ve metodolojinin uygulanması olarak görülür (Avrupa Komisyonu 2007).

Her üç yeterlik alanı da bireyin etkinliklerinden kaynaklanan değişimler ve her bireyin vatandaş olarak sorumluluklarının farkında olmayı kapsar.

1.6.4. Dijital Yeterlikler

Dijital yeterlilik becerisi, bilgisayar iletişim ve internet teknolojileri, web tekniklerini kısaca, enformasyon teknolojilerinin kullanarak bilgiyi bu şekilde elde etmeyi kapsar. Bu yeterlilik gerekli bilgi ve becerileri kavramak, kullana bilmek ve bilgi ve iletişim haline getirmeyi, dönüştürmeyi amaçlar. Dijital yeterlilik, bilgiyi otomatik olarak oluşturmak değil, onu kavramak ve kişinin edindiği önceki bilgilerle birleştirmektir.

Avrupa Komisyonu dijital yeterliği şu şekilde açıklamıştır: "Dijital yeterlilik, bilgisayarların bilgi getirme, değerlendirme, saklama, üretme, sunma ve paylaşma kullanımı ile internet yoluyla işbirliğine açık ağlarda iletişim kurma ve katılmayı içeren temel BİT (bilgi iletişim teknolojisi) becerileri tarafından desteklenir" (Adabaş 2016).

Özetle bu yeterliliği elde etmiş kişiler enformasyon teknolojilerini kullanarak bilgi oluşturan, bunu çoğaltan, bu bilgiyi saklayabilen ve internet aracılığıyla diğer kişilerle iletişim sağlayarak ortak ağ içerisinde paylaşabilen kişilerdir.

Dijital yeterlilik becerisini bireyin yalnızca gündelik yaşamında kullanması yeterli değildir. Kariyer planlaması ve gerekli iş imkânı ve olanaklarından faydalanabilmesi için bu beceriyi hem de iş yaşamına taşıması önemlidir. Bu da güçlü bir bakış açısını ve bilgiyi gerekli kılar. Bu yeterlilikle ilgili Avrupa ülkelerine bakıldığında diğer yeterliklerden farklı olarak neredeyse hepsinin bir stratejiye bağlı olduğu görülmektedir. Türkiye de bu yeterlilikle ilgili birçok proje gerçekleştirmeye başlamıştır. Bireylerin eğitimden sağlığa, ekonomiden ticarete her alanda gerekli enformasyon teknolojilerini elde etmesini sağlamaya çalışmaktadır.

Milli Eğitim Bakanlığı, bütün eğitimci ve öğrencileri bilgisayar okur-yazarı yapmak, bilgisayar okur-yazarı olanların daha yüksek seviye elde etmesini sağlamak, öğretmenlerin ve öğrencilerin Bilgi ve İletişim Teknolojisi (BİT) araçlarına ulaşmasını daha kolay hale getirmek, BİT araçlarını kullanma becerileri kazanmış bireyler yetiştirmek, BİT' in eğitim ve öğretim sistemi içerisinde yerleşmesini sağlayarak eğitim ve öğretim alanlarını daha etkili bir duruma getirmek gibi hedefleri kapsayan Bilgi ve İletişim Teknolojilerini Geliştirme Projesini; Bakanlığa bağlı eğitim kurumlarına ve bu kurumlarda yer alan bilgisayar laboratuvarlarına hızlı ve aralıksız internet bağlantısı temin edebilmek amacıyla da MEB İnternet Erişim Projesini uygulamaya koymuştur. Bundan başka Bakanlık, eğitim ve öğretim alanında her bireyin fırsat eşitliğini temin etmek, eğitim kurumlarındaki teknolojiyi iyileştirmek maksadıyla, bütün eğitimci ve öğrencilere tablet bilgisayar verilmesini kapsayan Fatih projesini uygulamaya başlamıştır. Bu projeyle okulöncesi, ilköğretim ve ortaöğretim seviyesindeki bütün okulların 570.000 dersliğine LCD Panel Etkileşimli Tahta ve internet ağ altyapısı sağlanmıştır (Adabaş 2016).

1.6.5. Öğrenmeyi Öğrenme Yeterliği

Öğrenmenin öğrenilmesi, öğrenmemizi organize etme, zamanı iyi yönetme, amaçları belirleyebilme, engelleri aşma, başkalarından destek alma yeteneklerinin birleşimidir (Ulusal Ajans 2012). Avrupa Komisyonu (2007) ise öğrenmeyi öğrenme yeterliğini, öğrenmeyi takip etme ve devam ettirme, hem bireysel hem de grupla zaman ve bilgiyi etkili kullanarak kendi öğrenmesini organize etme yeteneği olarak tanımlamıştır. Bu yetkinlik, kişinin öğrenme süreci ve ihtiyaçlarının farkındalığını, mevcut fırsatları saptamayı ve başarılı bir öğrenmenin gerçekleşmesi için engellerin üstesinden gelme yeteneğini içerir. Öğrenmeyi öğrenmek, öğrencileri bilgi ve

becerileri çeşitli bağlamlarda kullanmaya, uygulamaya ve yaşam deneyimleri üzerine inşa etmeye zorlar. Öğrenmeyi öğrenme becerisi, öncelikle daha ileri öğrenim için gerekli olan okuma yazma, rakamsal bilgi ve bilgisayar teknolojileri becerileri gibi temel becerilerin edinilmesini gerektirir. Bu becerileri temel alarak, bir birey yeni bilgi ve becerilere erişebilen, onları kazanabilen, işleyebilen ve kendine uyarlayabilen olmalıdır. Bireyler kendi öğrenmelerini düzenleyebilir, kendi çalışmalarını değerlendirebilir ve uygun olduğunda heterojen bir grupla bildiklerini paylaşabilir ayrıca bilgi, destek ve tavsiye almaktan çekinmemelidir. Her durumda, öğrenmeyi öğrenmek, kişinin kendi tercih ettiği öğrenme stratejilerini, yetenek ve niteliklerinin güçlü ve zayıf yönlerini bilmesini, anlamasını, eğitim ve öğretim fırsatlarını araştırmasını gerektirir.

Çolakoğlu (2002) öğrenmeyi öğrenmenin farklı kaynaklardan bilgiye ulaşarak, problem çözebilme, karar verme ve günlük yaşamda bunu kullanmanın bilgiye ulaşmada bilgisayarın bir araç olarak görülmesi ile gerçekleştiğini ifade etmiştir. Diğer taraftan eğitimi gelişen ve değişimin zorunlu hale geldiği bu çağda, artık yaşam boyu sürekli araştırma süreci olarak tanımlamak gerekmektedir. Bundan dolayı herkes için öz yönetim sahibi, araştırma becerilerinin kazandırılarak nasıl öğrenileceğinin öğrenilmesi en önemli öğrenme şeklidir (Akbaş ve Özdemir 2002).

1.6.6. Sosyal Vatandaşlık Bilinci Yeterlikleri

Sosyal vatandaşlık yeterlikleri; kişisel, kişilerarası ve kültürlerarası beceriler ve sosyal yeterlik ile vatandaşlığa ilişkin yeterlikler insanların, gittikçe değişen topluluklar içinde toplumsal ve iş hayatına aktif ve olumlu bir şekilde katılmalarını sağlayacak; ihtiyaç olduğunda çatışmaları çözecek becerileri kullanmaya yönelik bütün davranış şekillerini içerir. Vatandaşlıkla ilgili yeterlilik ise, kişilerin sosyal ve politik kavramlara yönelik bilgi sahibi olmaları, demokratik ir şekilde ile aktif olarak siyasi hayata dahil olmalarını sağlar (Avrupa Komisyonu 2007). Bu nedenle bireylerin değişik sosyal alanlarda iletişim içinde olmak, farklı görüşleri belirtip anlayabilmek, bu görüşleri tartışıp ve güven kazanabilmek, empati duymak gibi becerilere ihtiyaçları vardır. (Ulusal Ajans 2012). Bireyler, gruplar, iş organizasyonları, toplumsal cinsiyet eşitliği, ayrımcılık, toplum ve kültür ile ilgili temel kavramların farkında olmak, farklı toplumlarda ve ortamlarda genel olarak kabul gören davranış kurallarını ve davranış biçimlerini anlamak önemlidir. Bu

yeterlik alanı, bir işbirliği tutumu, atılganlık ve dürüstlüğe dayalıdır (Avrupa Komisyonu 2007).

1.6.7. İnisiyatif ve Girişimcilik Yeterliği

Girişim ve girişimcilik anlamı, kişinin düşüncelerini uygulamaya geçirebilme becerisini ifade eder. Yaratıcılık, yenilikçilik ve risk almanın yanı sıra hedefleri gerçekleştirmek için projeleri planlama ve yönetme becerisini de içerir (Avrupa Komisyonu 2007). Bu yeterlik alanı Ulusal Ajans tarafından (2012) girişimci bir duruşa sahip olması, kişinin tüm sosyal ve bireysel alanlarda olduğu gibi iş hayatında da bağımsız ve yenilikçi olma durumu ile bir bütündür. Girişimcilik, aynı zamanda belirli amaçlara ulaşılabilmesi için gerekli olan güdülenme ve kararlı olmayı kapsamaktadır. Bu yeterlik alanı, bireyleri yalnızca evde, toplumda ve günlük yaşamlarında değil, ayrıca işlerinden haberdar olmak ve fırsatları yakalamak için desteklemektedir. Bu yeterlik alnındaki beceriler; planlama, organize etme, liderlik etme, analiz etme, iletişim kurma, değerlendirme hem bireysel hem de ekiple çalışabilmedir. Bu yeterlik alanında yargılama yapma ve kişinin güçlü, zayıf yönlerini tanımlama değerlendirme ve gerektiğinde risk almak önemlidir (Avrupa Komisyonu 2007). Bu bağlamda Knapper (2006) yaşam boyu öğrenmeni sadece bilginin aktarılması ile ilgili olmadığını kişilerin özdenetim ve inisiyatif alma yeterliklerine de bağlı olduğunu vurgulayarak bu yeterlik alanının yaşam boyu öğrenme yaklaşımı açısından önemini belirtmiştir.

1.6.8. Kültürel Farkındalık ve Anlatım Yeterliği

Avrupa Komisyonu tarafından (2007) Kültürel Farkındalık ve Anlatım Yeterliği "müzik, sahneyle ilgili bütün sanatlar, edebiyat ve görsel sanatları da içerecek şekilde medya fikirlerinin, deneyimlerin ve duyguların yaratıcı ifadesinin öneminin takdir edilmesi" olarak tanımlanmıştır. Bu yeterlik alanı popüler kültür dahil olmak üzere belli başlı kültürel eserlerle ilgili temel bilgi içerir. Avrupa'daki ve dünyanın diğer yerlerinde var olan kültürel, dilsel çeşitliliği ve bunlarla ilgili yapılması gerekenleri anlamak esastır. Bu yeterlik alanında takdir etme ve ifade etmeye ilişkin becerileri içerir. Ayrıca bu yetenekler, bireylerin doğuştan gelen yeteneklerini kullanarak farklı medya araçları sayesinde kendilerini ifade etmelerini

ve sanatsal etkinlikleri övme ve bunlardan zevk almalarını içerir. Kültürel ifade, çeşitli mesleklere aktarılabilecek yaratıcı becerilerin geliştirilmesi için gereklidir.

2. GEREÇ ve YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları ile verilerin toplanması ve analizine ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

2.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli, geçmişte ya da halen var olan bir durumu ya da olayı var olduğu şekilde betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. İlişkisel tarama modeli de iki veya daha çok sayıda değişken arasında birlikte değişim varlığını ve derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelidir (Karasar 2007).

2.2. Araştırma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2018-2019 eğitim öğretim yılında Selçuk Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi ve Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi'nin 1. 2. 3. 4. Sınıflarında öğrenim gören toplam 380 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin bölüm ve bazı demografik özelliklerinin dağılımları Çizelge 2.1'de gösterilmiştir.

Çizelge 2.1. incelendiğinde araştırma kapsamındaki katılımcıların %11,8'i (n=45) beden eğitimi, %11,8'i (n=45) okul öncesi, %10,5'i (n=40) sınıf, %10,5'i (n=40) müzik, %11,8'i (n=45) bilgisayar ve öğretim teknolojileri, %13,2'si (n=50) Türkçe, %9,2'si (n=35) biyoloji öğretmenliği, %11,8'i (n=45) matematik ve %9,2'si de (n=35) resim öğretmenliği bölümlerinde öğrenim görmektedir. Katılımcıların %54,5'i (n=207) 20-22 yaş aralığında, %41,3'ü (n=157) 23-25 yaş aralığında ve %4,2'si de (n=16) 26 yaş ve üstüdür. Katılımcıların %58,2'si (n=221) kadın, %41,8'i (n=159) erkektir. Katılımcı annelerinin %43,4'ü (n=165) ilkokul, %14,2'si (n=54) ortaokul, %19,2'si (n=73) lise, %23,2'si (n=88) üniversite mezunudur. Katılımcı babalarının %19,5'i (n=74) ilkokul, %13,2'si (n=50) ortaokul, %28,4'ü (n=108) lise, %39'u da üniversite mezunudur. Katılımcı annelerinin %6,6'sı (n=25) işçi, %20,5'i (n=76) memur, %4,2'si (n=16) yönetici ve %68,7'si de (n=263) ev hanımıdır. Katılımcı babalarının %21,1'i (n=80) işçi, %34,5'i (n=131) memur, %9,2'si (n=35) yönetici ve %35,3'ü de (n=134) serbest meslek sahibidir.

Çizelge 2.1. Katılımcıların demografik özellikleri

Demografik Özellikler	Kategori	f	%
Bölüm	Beden Eğitimi Öğretmenliği	45	11,8
	Okul Öncesi Öğretmenliği	45	11,8
	Sınıf Öğretmenliği	40	10,5
	Müzik Öğretmenliği	40	10,5
	Bil. ve Öğ. Tek. Eğ. Öğretmenliği	45	11,8
	Türkçe Öğretmenliği	50	13,2
	Biyoloji Öğretmenliği	35	9,2
	Matematik Öğretmenliği	45	11,8
	Resim Öğretmenliği	35	9,2
	Toplam	380	100,0
Cinsiyet	Kadın	221	58,2
	Erkek	159	41,8
	Toplam	380	100,0

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada öğretmen adaylarının bazı demografik bilgilerini elde etmek için Kişisel Bilgi Formu, yaşam boyu öğrenme anahtar yeterliklere sahip olma düzeylerini belirlemek amacıyla da Şahin ve ark (2010) tarafından geliştirilen "Yaşam Boyu Öğrenme Anahtar Yeterlikleri Ölçeği" kullanılmıştır.

Yaşam Boyu Öğrenme Anahtar Yeterlikleri Ölçeği 5'li likert tipi bir ölçek olup 8 alt boyut ve 22 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin alt boyutlarında ana dilde iletişim yeterliği, yabancı dilde/dillerde iletişim yeterliği, bilim ve teknolojide matematiksel temel yeterlik, dijital yeterlik, öğrenmeyi öğrenme yeterliği, sosyal vatandaşlık bilinci yeterliği, insiyatif ve girişimcilik anlayışı yeterliği, kültürel bilinç ve ifade yeterliği boyutları bulunmaktadır. Ölçeğin güvenirlik ve geçerlik analizleri yapılmış olup, Cronbach alpha güvenirlik katsayısı 0,88 dir. KMO testi sonucu da 0,86 olarak bulunmuştur.

2.4. Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada kullanılan ölçme araçları, Selçuk ve Necmettin Erbakan Üniversitelerinin öğretmenlik bölümlerinde öğrenim gören 380 öğretmen adayı öğrenciye uygulanmış ve ölçeklerden elde edilen veriler SPSS 25.0 (Statistical Package for Social Sciencies) paket programı kullanılarak çözümlenmiştir.

Verilerin normal dağılım gösterip göstermediği belirlenirken grup büyüklüğü 50'den büyük olduğunda Kolmogorov-Smirnov testi uygulanmaktadır. Test sonucunda bulunan p-değeri 0.05'den büyük olduğunda puanların anlamlılık düzeyinde normal dağılımdan anlamlı sapma göstermediği sonucuna varılır. Verilerin dağılımı normalden aşırı sapma göstermesi halinde "normallik" varsayımını gerektiren istatistikler kullanılmamalıdır (Büyüköztürk 2012).

Araştırmada ölçek uygulanan grubun büyüklüğü 50'den fazla olduğu için Kolmogorov-Smirnov testi uygulanmış ayrıca çarpıklık ve basıklık katsayılarına bakılmıştır. Kolmogorov-Smirnov testi sonuçları Çizelge 3.2'de gösterilmiştir.

Çizelge 2.2. Dağılımın normalliğine ilişkin kolmogorov-smirnov testi sonuçları

	Kolmogorov-Smirnov		
	İstatistik	sd	p
Andilde İletişim Yeterliği	,260	380	,000
Yabancı Dilde İletişim Yeterliği	,122	380	,000
Bilim ve Teknolojide Matematiksel Temel Yeterliği	,122	380	,000
Dijital Yeterlik	,215	380	,000
Öğrenmeyi Öğrenme Yeterliği	,231	380	,000
Sosyal Vatandaşlık Bilinci Yeterliği	,183	380	,000
İnisiyatif ve Girişimcilik Anlayışı Yeterliği	,148	380	,000
GENEL	,051	380	,017

Çizelge 2.2, ölçeklerin normallik değerlerini göstermektedir. Kolmogorov-Smirnov testi sonuçlarına göre değişkenler ve toplam ölçek değerleri $p<0,05$'ten küçük olduğu için normal dağılım göstermemektedir. Bu nedenle değişkenler, demografik değişkenlere göre gruplar arasında anadilde iletişim yeterliliği, yabancı dilde iletişim yeterliliği, bilim ve teknolojide matematiksel temel yeterliliği, dijital yeterlilik, öğrenmeyi öğrenme yeterliliği, sosyal vatandaşlık bilinci yeterliliği ve inisiyatif ve girişimcilik anlayış yeterliliği boyutlarına göre farklılık bulunup bulunmadığına yönelik normal dağılım göstermeyen yani nonparametrik testler (Mann-Whitney-U Testi ile Kruskal Wallis testleri) uygulanmıştır.

3. BULGULAR

3.1. Katılımcıların Yaşam Boyu Öğrenme Anahtar Yeterliklerine Sahip Olma Düzeyine İlişkin Bulgular

Katılımcıların yaşam boyu öğrenme anahtar yeterlikleri ölçeği alt boyutlarından almış oldukları minimum ve maksimum puanlar ile ortalama ve standart sapma puanları aşağıdaki tablolarda verilmiştir. Katılımcıların "Anadilde İletişim Yeterliği" ile ilgili verileri Çizelge 3.1'de sunulmuştur.

Çizelge 3.1. Katılımcıların anadilde iletişim yeterliğine ilişkin betimsel istatistikler

Anadilde İletişim Yeterliği	N	Min	Max	X	Ss
Kavramları, düşünceleri, duyguları, gerçekleri ve görüşleri anadilimi kullanarak ifade edebiliyorum ve yorumlayabiliyorum.	380	1,00	5,00	4,44	,62
Kavramları, düşünceleri, duyguları, gerçekleri ve görüşleri anadilimle okuyabiliyorum ve kavrayabiliyorum.	380	2,00	5,00	4,53	,53
Kavramları, düşünceleri, duyguları, gerçekleri ve görüşleri anadilimle yazarak ifade edebiliyorum ve yorumlayabiliyorum	380	2,00	5,00	4,45	,58
Kavramları, düşünceleri, duyguları, gerçekleri ve görüşleri anadilimle dinleyebiliyorum ve kavrayabiliyorum	380	2,00	5,00	4,53	,54
Ana dilde iletişim yeterliği (Genel)	380	2,00	5,00	4,49	,50

Çizelge 3.1, katılımcıların anadilde iletişim yeterliği sonuçlarını vermektedir. Çizelgeye göre, katılımcıların anadillerini kullanarak kavramları, düşünceleri, duyguları, gerçekleri ve görüşleri okuyup kavrayabilme ve dinleyip kavrayabilme ortalamaları 4,53'tür ve ilk sırada yer almaktadır. Son sırada 4,44 ortalama ile ifade edip yorumlayabilme gelmektedir. Genel ortalama ise 4,49'dur. Bütün sonuçlar göz önüne alındığında, katılımcıların anadilde iletişim yeterliklerinin oldukça yüksek düzeyde olduğu görülmektedir.

Çizelge 3.2. Katılımcıların yabancı dilde iletişim yeterliğine ilişkin betimsel istatistikler

Yabancı dilde iletişim yeterliliği	N	Min	Max	X	Ss
Kavramları, düşünceleri, duyguları, gerçekleri ve görüşleri bir yabancı dil/yabancı diller kullanarak ifade edebiliyorum ve yorumlayabiliyorum.	380	1,00	5,00	2,57	,99
Kavramları, düşünceleri, duyguları, gerçekleri ve görüşleri bir yabancı dilde/ yabancı dillerde yazarak ifade edebiliyorum.	380	1,00	5,00	2,52	,97
Kavramları, düşünceleri, duyguları, gerçekleri ve görüşleri bir yabancı dilde/dillerde okuyabiliyorum ve kavrayabiliyorum.	380	1,00	4,00	2,37	,97
Kavramları, düşünceleri, duyguları, gerçekleri ve görüşleri bir yabancı dilde/ yabancı dillerde dinleyebiliyorum ve kavrayabiliyorum.	380	1,00	5,00	2,32	,96
Yabancı Dilde İletişim Yeterliği (Genel)	380	1,00	4,25	2,44	,90

Çizelge 3.2 incelendiğinde, katılımcıların kavram, düşünce, duygu, gerçek ve görüşleri yabancı bir dil kullanarak ifade edebilme ve yorumlayabilme ortalamalarının 2,57 olduğu görülmektedir. Yabancı bir dilde yazarak ifade edebilme ortalamaları 2,52'dir. Yabancı bir dilde okuyup/kavrayabilme ortalamaları 2,37'dir. Yabancı bir dilde dinleyip kavrayabilme ortalamaları 2,32'dir. Genel ortalamaları ise 2,44'tür. Katılımcıların yabancı dilde iletişim yeterliği genel ortalamaları ve ölçeğin ilgili bölümünde çoğunlukla "Kararsızım" seçeneğini belirtmeleri, yabancı dilde iletişim yeterliği konusunda orta düzeyde olduklarını göstermektedir.

Çizelge 3.3. Katılımcıların bilim ve teknolojide matematiksel temel yeterliğine ilişkin betimsel istatistikler

Bilim Ve Teknolojide Matematiksel Temel Yeterliliği	N	Min	Max	X	Ss
Günlük hayatta karşılaştığım çeşitli problemleri çözmek için matematiksel düşünme geliştirebiliyorum ve uygulayabiliyorum.	380	1,00	5,00	3,27	1,04
Mantıksal ve mekansal düşünce yollarını kullanmaya istekliyim ve bunu yapabiliyorum.	380	1,00	5,00	3,42	1,11
Formülleri modelleri tasarımları grafikleri ve tabloları kullanmaya istekliyim ve bunu yapabiliyorum.	380	1,00	5,00	3,27	1,14
Bilim ve Teknolojide Matematiksel Temel Yeterliği (Genel)	380	1,00	5,00	3,32	1,01

Çizelge 3.3'e göre katılımcılar, bilim ve teknolojide matematiksel temel yeterliğine ilişkin "mantıksal ve mekansal düşünce yollarını kullanmaya istekli olma ve bunu yapabilme" ifadesinde kendilerini daha yeterli görmektedirler ve ortalamaları 3,42'dir. "Karşılaştıkları problemleri çözmek için matematiksel düşünme geliştirip uygulayabilme" ve "formülleri, modelleri, tasarımları, grafikleri, tabloları kullanmaya istekli olup yapabilme" ortalamaları 3,27'dir. Genel ortalamaları ise 3,32'dir. Katılımcıların bilim ve teknolojide matematiksel temel

yeterliğine ilişkin genel ortalamaları ve ölçeğin ilgili bölümünde çoğunlukla "Kararsızım" seçeneğini belirtmeleri, bilim ve teknolojide matematiksel temel yeterliği konusunda orta düzeyde olduklarını göstermektedir.

Çizelge 3.4. Katılımcıların dijital yeterliğe ilişkin betimsel istatistikler

Dijital Yeterlik	N	Min	Max	X	Ss
İş, boş zaman faaliyetleri ve iletişim için Bilgi Toplumu Teknolojisini (BTT) kullanmaya istekliyim ve bunu yapabiliyorum.	380	1,00	5,00	3,50	,99
Bilgiyi depolamak, çağırmak, yeniden depolamak, değerlendirmek ve bilgi alış verişinde bulunmak için ve internet aracılığıyla iletişim kurmak ve iş birliği yapmaya istekliyim ve bunu yapabiliyorum.	380	1,00	5,00	3,73	,93
Dijital Yeterlik (Genel)	380	1,00	5,00	3,62	,90

Çizelge 3.4, katılımcıların dijital yeterlik sonuçlarını vermektedir. Çizelgeye göre katılımcıların bilgi depolama, çağırma, değerlendirme ve internet aracılığı ile iletişim kurma ortalamaları 3,73'tür. Bilgi toplumu teknolojisini kullanmaya istekli olma ortalamaları 3,50'dir. Genel ortalamaları ise 3,62'dir. Bu sonuca göre, katılımcıların dijital yeterliğine ilişkin genel ortalamaları ve ölçeğin ilgili bölümünde çoğunlukla "Katılıyorum" seçeneğini belirtmeleri, dijital temel yeterliği konusunda iyi düzeyde olduklarını göstermektedir.

Çizelge 3.5. Katılımcıların öğrenmeyi öğrenme yeterliğine ilişkin betimsel istatistikler

Öğrenmeyi Öğrenme Yeterliliği	N	Min	Max	X	Ss
Etkili zaman ve bilgi yönetimi yoluyla hem bireysel olarak hem de gruplar halinde öğrenmeye, kendi öğrenme sürecimi organize etmeye istekliyim ve bunu yapabiliyorum.	380	1,00	5,00	3,97	,82
Öğrenme sürecimin ve ihtiyaçlarımın bilincindeyim, başarılı bir biçimde öğrenmek için engelleri üstesinden gelme yeteneğim var ve mevcut fırsatları belirleyebiliyorum.	380	1,00	5,00	4,01	,77
Öğrenmeyi Öğrenme Yeterliliği (Genel)	380	1,50	5,00	3,99	,74

Çizelge 3.5 incelendiğinde, katılımcıların öğrenme sürecinin ve ihtiyaçlarının bilincinde olma, başarılı öğrenme için engellerin üstesinden gelecek yeteneğinin var olduğuna inanma ve fırsatları değerlendirebilme ortalamalarının 4,01 olduğu görülmektedir. Bireysel ve grup halinde öğrenmeye, öğrenme sürecini organize etmeye istekli olma ortalamaları 3,97'dir. Genel ortalamaları ise 3,99'dur. Bu sonuçlar, katılımcıların öğrenmeyi öğrenme yeterliği konusunda iyi düzeyde olduklarını göstermektedir.

Çizelge 3.6. Katılımcıların sosyal vatandaşlık bilinci yeterliğine ilişkin betimsel istatistikler

Sosyal Vatandaşlık Bilinci Yeterliği	N	Min	Max	X	Ss
Sosyal hayata ve iş hayatına etkili ve yapıcı bir şekilde katılmaya istekliyim ve bunu yapabiliyorum.	380	1,00	5,00	4,07	,83
Gittikçe çeşitlenen topluluklara katılmaya ve gerektiğinde çatışmaları çözmeye istekliyim ve bunu yapabiliyorum.	380	1,00	5,00	3,93	,94
Aktif ve demokratik katılıma istekliyim ve bunu Yapabiliyorum	380	1,00	5,00	4,02	,89
Sosyal Vatandaşlık Bilinci Yeterliliği (Genel)	380	1,00	5,00	4,01	,82

Çizelge 3.6'ya göre, katılımcıların sosyal ve iş hayatına etkili şekilde katılmaya istekli olmaları ortalamaları 4,07'dir. Aktif ve demokratik katılıma istekli olma ortalamaları 4,02'dir. Topluluklara katılma ve çatışmaları çözmeye istekli olma ortalamaları 3,93'tür. Genel ortalamaları ise 4,01'dir. Her üç ifade ortalaması ve genel ortalama göz önüne alındığında katılımcıların sosyal vatandaşlık bilinci yeterliğinde iyi düzeyde oldukları görülmektedir.

Çizelge 3.7. Katılımcıların inisiyatif ve girişimcilik anlayışı yeterliğine ilişkin betimsel istatistikler

İnisiyatif ve Girişimcilik Anlayışı Yeterliği	N	Min	Max	X	Ss
Düşüncelerimi eyleme dönüştürmeye istekliyim ve bunu yapabiliyorum.	380	1,00	5,00	4,14	,84
Yaratıcılık, yenilik ve risk alma özelliklerini kullanmak suretiyle herhangi bir işi başarabilirim.	380	1,00	5,00	4,04	,84
Hedeflerimi gerçekleştirmek için projeler planlamaya ve yönetmeye istekliyim ve bunu yapabiliyorum.	380	1,00	5,00	3,93	,92
Kişisel, mesleki ve/veya iş faaliyetlerinde mevcut fırsatları tanımaya istekliyim ve bunu yapabiliyorum	380	1,00	5,00	4,13	,82
İnisiyatif ve Girişimcilik Anlayışı Yeterliliği (Genel)	380	1,25	5,00	4,06	,76

Çizelge 3.7.'ye göre, katılımcıların düşüncelerini eyleme dönüştürmeye istekli olmaları ve bunu yapabilmeleri ortalamaları 4,14'tür. Yaratıcılık, yenilik ve risk alarak herhangi bir işi başarabilmeleri ortalamaları 4,04'tür. Hedeflerini gerçekleştirmek için projeler planlama ve yönetmeye istekli olup bunu uygulayabilmeleri ortalamaları 3,93'tür. Kişisel mesleki ve/veya iş faaliyetlerinde mevcut fırsatları tanımaya istekli olmaları ve bunu yapabilmeleri ortalamaları 4,13'tür. Genel ortalamaları ise 4,06'dır. Her dört ifade ortalaması ve genel ortalama göz önüne alındığında katılımcıların inisiyatif ve girişimcilik yeterliliğinde iyi düzeyde oldukları görülmektedir.

Çizelge 3.8. Katılımcıların yaşam boyu öğrenme anahtar yeterliklerine ilişkin betimsel istatistikler

Yeterlik Alanları	N	Min	Max	X	Ss
Anadilde İletişim Yeterliği	380	2,00	5,00	4,49	,50
Yabancı Dilde İletişim Yeterliliği	380	1,00	4,25	2,44	,90
Bilim ve Teknolojide Matematiksel Temel Yeterliliği	380	1,00	5,00	3,32	1,01
Dijital Yeterlik	380	1,00	5,00	3,62	,90
Öğrenmeyi Öğrenme Yeterliliği	380	1,50	5,00	3,99	,74
Sosyal Vatandaşlık Bilinci Yeterliği	380	1,00	5,00	4,01	,82
İnisiyatif ve Girişimcilik Anlayışı Yeterliği	380	1,25	5,00	4,06	,76
GENEL	380	2,32	4,82	3,69	,46

Çizelge 3.8'e göre katılımcıların anadilde iletişim yeterliliği ortalamaları 4,49'dur. Katılımcıların yabancı dilde iletişim yeterliliği ortalamaları 2,44'tür. Katılımcıların bilim ve teknolojide matematiksel temel yeterliliği ortalamaları 3.32'dir. Dijital yeterlilik ortalamaları 3,62'dir. Öğrenmeyi öğrenme yeterliliği ortalamaları 3,99'dur. Sosyal vatandaşlık bilinci yeterliliği 4,01'dir. İnisiyatif ve girişimcilik anlayışı yeterliliği ortalamaları 4,06'dır. Genel ortalamaları ise 3,69'dur. Her yedi yeterlilik alanında göz önünde bulundurulduğunda katılımcıların yaşam boyu öğrenme anahtar yeterliliklerinde iyi boyutta oldukları görülmektedir.

Çizelge 3.9. Katılımcıların cinsiyet değişkeni açısından Mann-Whitney U testi sonuçları

	Cinsiyet	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	Z	p
Anadilde İletişim Yeterliği	Erkek	221	193,18	42692,50	-0,59	0,55
	Kadın	159	186,78	29697,50		
Yabancı Dilde İletişim Yeterliliği	Erkek	221	195,20	43139,50	-0,99	0,32
	Kadın	159	183,97	29250,50		
Bilim ve Teknolojide Matematiksel Temel Yeterliliği	Erkek	221	191,59	42341,50	-0,23	0,81
	Kadın	159	188,98	30048,50		
Dijital Yeterlik	Erkek	221	184,57	40791,00	-1,27	0,20
	Kadın	159	198,74	31599,00		
Öğrenmeyi Öğrenme Yeterliliği	Erkek	221	196,72	43475,00	-1,35	0,17
	Kadın	159	181,86	28915,00		
Sosyal Vatandaşlık Bilinci Yeterliği	Erkek	221	190,25	42045,50	-0,05	0,95
	Kadın	159	190,85	30344,50		
İnisiyatif ve Girişimcilik Anlayışı Yeterliği	Erkek	221	189,45	41869,50	-0,22	0,82
	Kadın	159	191,95	30520,50		
Genel	Erkek	221	191,82	42392,00	-0,27	0,78
	Kadın	159	188,67	29998,00		

(P<0,05).

Cinsiyetin kadın ve erkek olmak üzere iki gruptan oluşmasından dolayı Mann Whitney U testi ile analiz edilmiştir. Mann Whitney U testi sonucunda cinsiyetin anadilde iletişim yeterliliği, yabancı dilde iletişim yeterliliği, bilimsel ve teknolojide matematiksel temel yeterliliği, dijital yeterlilik, öğrenmeyi öğrenme yeterliliği, sosyal vatandaşlık bilinci yeterliliği, inisiyatif ve girişimcilik anlayış yeterliliği değişkenleri arasında (p>0,05 olduğundan) anlamlı farklılık ortaya koymamaktadır. Genel değişkene bakıldığında da (p>0,05 olduğundan) anlamlı farklılık ortaya koymamaktadır. Yapılan analizlere göre standart hatalar normal düzeydedir. Bu sonuçlara göre cinsiyetin, yeterlilik alanlarında anlamlı farklılıklar ortaya koymadığı görülmektedir.

Çizelge 3.10. Katılımcıların bölüm değişkeni açısından anadilde iletişim yeterliği Kruskal Wallis sonuçları

ANADİLDE İLETİŞİM YETERLİLİĞİ						
Bölüm	n	Sıra ort.	Sd.	x^2	P	Grup içi farklılık
1. Beden Eğitimi Öğretmenliği	45	197,30 [a]				
2.Okul Öncesi Öğretmenliği	45	211,01 [a]				
3. Sınıf Öğretmenliği	40	118,95 [b]				
4. Müzik Öğretmenliği	40	198,29 [a]				
5. Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Öğretmenliği	45	185,78 [a]	8	22,951	0,003	
6. Türkçe Öğretmenliği	50	201,73 [a]				
7.Biyoloji Öğretmenliği	35	199,29 [a]				
8. Matematik Öğretmenliği	45	193,50 [a]				
9. Resim Öğretmenliği	35	205,64 [a]				

a.b: Aynı sütundaki farklı harf taşıyan ortalamalar0 arasındaki farklılık istatistiksel açıdan önemlidir(P<0,05).

Bölümün ikiden fazla gruptan oluşmasından dolayı Kruskal Wallis testi ile analiz edilmiştir. Katılımcıların bölümü ile anadilde iletişim yeterliliği değişkeni ile ilgili farklılığın belirlenmesine yönelik Kruskal Wallis Testi sonuçlarına göre; bölüm ile anadilde iletişim yeterliliği arasında p<0,005 olduğundan farklılık olduğu görülmektedir. Farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığına yönelik yapılan çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına bakıldığında ise, beden eğitimi öğretmenliği, okul öncesi öğretmenliği, müzik öğretmenliği, böte, Türkçe öğretmenliği, biyoloji öğretmenliği, resim öğretmenliği bölümlerinin sınıf öğretmenliği bölümü ile aralarında farklılıklar olduğu görülmektedir.

Çizelge 3.11. Katılımcıların bölüm değişkeni açısından yabancı dilde iletişim yeterliği Kruskal Wallis testi sonuçları

YABANCI DİLDE İLETİŞİM YETERLİLİĞİ					
Bölüm	n	Sıra ort.	Sd.	x^2	P
1. Beden Eğitimi Öğretmenliği	45	175,78	8	12,487	0,131
2.Okul Öncesi Öğretmenliği	45	209,17			
3. Sınıf Öğretmenliği	40	170,91			
4. Müzik Öğretmenliği	40	220,31			
5. Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Öğretmenliği	45	201,01			
6. Türkçe Öğretmenliği	50	185,48			
7.Biyoloji Öğretmenliği	35	196,26			
8. Matematik Öğretmenliği	45	155,61			
9. Resim Öğretmenliği	35	206,50			

Bölümün ikiden fazla gruptan oluşmasından dolayı Kruskal Wallis testi ile analiz edilmiştir. Katılımcıların bölümü ile yabancı dilde iletişim yeterliliği değişkeni ile ilgili farklılığın belirlenmesine yönelik Kruskal Wallis Testi sonuçlarına göre; bölüm ile yabancı dilde iletişim yeterliliği arasında p>0,005 olduğundan farklılık olduğu görülmemektedir.

Çizelge 3.12. Katılımcıların bölüm değişkeni açısından bilim ve teknolojide matematiksel temel yeterliği Kruskal Wallis testi sonuçları

BİLİM VE TEKNOLOJİDE MATEMATİKSEL TEMEL YETERLİLİĞİ					
Bölüm	n	Sıra ort.	Sd	x^2	P
1. Beden Eğitimi Öğretmenliği	45	97,14[f]	8	123,976	0,000
2.Okul Öncesi Öğretmenliği	45	195,51[c d]			
3. Sınıf Öğretmenliği	40	191,76 [c d]			
4. Müzik Öğretmenliği	40	119,69 [e f]			
5. Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Öğretmenliği	45	256,41[b]			
6. Türkçe Öğretmenliği	50	174,65 [c d]			
7.Biyoloji Öğretmenliği	35	218,89 [b c]			
8. Matematik Öğretmenliği	45	303,77 [a]			
9. Resim Öğretmenliği	35	147,46 [d e]			

a.b,c,d,e,f: Aynı sütunda farklı harf taşıyan ortalamalar arasındaki farklılık istatistiksel açıdan önemlidir (P<0,05).

Bölümün ikiden fazla gruptan oluşmasından dolayı Kruskal Wallis testi ile analiz edilmiştir. Katılımcıların bölümü ile bilim ve teknolojide matematiksel temel

yeterliliği değişkeni ile ilgili farklılığın belirlenmesine yönelik Kruskal Wallis Testi sonuçlarına göre; bölüm ile bilim ve teknolojide matematiksel temel yeterliliği arasında p<0,005 olduğundan farklılık olduğu görülmektedir. Farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığına yönelik yapılan çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına bakıldığında ise, okul öncesi öğretmenliği sınıf öğretmenliği ve Türkçe öğretmenliği bölümleri ile aralarında farklılıklar olduğu görülmektedir.

Çizelge 3.13. Katılımcıların bölüm değişkeni açısından dijital yeterlik Kruskal Wallis testi sonuçları

DİJİTAL YETERLİK					
Bölüm	n	Sıra ort.	Sd	x^2	P
1. Beden Eğitimi Öğretmenliği	45	124,03 [d]			
2.Okul Öncesi Öğretmenliği	45	192,27 [bc]			
3. Sınıf Öğretmenliği	40	139,14 [d]			
4. Müzik Öğretmenliği	40	141,58 [d]			
5. Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Öğretmenliği	45	307,90 [a]	8	111,736	0,000
6. Türkçe Öğretmenliği	50	190,41 [c]			
7.Biyoloji Öğretmenliği	35	137,07 [d]			
8. Matematik Öğretmenliği	45	238,60 [b]			
9. Resim Öğretmenliği	35	229,07 [bc]			

Bölümün ikiden fazla gruptan oluşmasından dolayı Kruskal Wallis testi ile analiz edilmiştir. Katılımcıların bölümü ile dijital yeterlilik değişkeni ile ilgili farklılığın belirlenmesine yönelik Kruskal Wallis Testi sonuçlarına göre; bölüm ile dijital yeterlilik arasında p<0,005 olduğundan farklılık olduğu görülmektedir. Farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığına yönelik yapılan çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına bakıldığında ise, beden eğitimi öğretmenliği, sınıf öğretmenliği, müzik öğretmenliği ve biyoloji öğretmenliği bölümleri ile okul öncesi öğretmenliği ve resim öğretmenliği bölümleri aralarında farklılıklar olduğu görülmektedir.

Çizelge 3.14. Katılımcıların bölüm değişkeni açısından öğrenmeyi öğrenme yeterliği Kruskal Wallis testi sonuçları

ÖĞRENMEYİ ÖĞRENME YETERLİLİĞİ					
Bölüm	N	Sıra ort.	Sd	x^2	P
1. Beden Eğitimi Öğretmenliği	45	168,87 ^{abc}			
2.Okul Öncesi Öğretmenliği	45	212,02 ^{ab}			
3. Sınıf Öğretmenliği	40	162,91 ^{bc}			
4. Müzik Öğretmenliği	40	177,06 ^{abc}			
5. Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Öğretmenliği	45	204,59 ^{abc}	8	23,830	0,002
6. Türkçe Öğretmenliği	50	198,56 ^{abc}			
7.Biyoloji Öğretmenliği	35	137,56 ^{c}			
8. Matematik Öğretmenliği	45	221,01 ^{ab}			
9. Resim Öğretmenliği	35	221,61 ^{a}			

Bölümün ikiden fazla gruptan oluşmasından dolayı Kruskal Wallis testi ile analiz edilmiştir. Katılımcıların bölümü ile öğrenmeyi öğrenme yeterliliği değişkeni ile ilgili farklılığın belirlenmesine yönelik Kruskal Wallis Testi sonuçlarına göre; bölüm ile öğrenmeyi öğrenme yeterliliği arasında $p<0,005$ olduğundan farklılık olduğu görülmektedir. Farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığına yönelik yapılan çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına bakıldığında ise, beden eğitimi öğretmenliği, müzik öğretmenliği bölümü ve böte bölümü ve Türkçe öğretmenliği bölümü ile okul öncesi öğretmenlik ve matematik öğretmenliği bölümünün aralarında farklılıklar olduğu görülmektedir.

Çizelge 3.15. Katılımcıların bölüm değişkeni açısından sosyal vatandaşlık bilinci yeterliği Kruskal Wallis testi sonuçları

SOSYAL VATANDAŞLIK BİLİNCİ YETERLİĞİ					
Bölüm	N	Sıra ort.	Sd	x^2	P
1. Beden Eğitimi Öğretmenliği	45	177,72^{bc}			
2.Okul Öncesi Öğretmenliği	45	203,86^{abc}			
3. Sınıf Öğretmenliği	40	137,13^{c}			
4. Müzik Öğretmenliği	40	180,44^{abc}			
5. Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Öğretmenliği	45	208,56^{ab}	8	27,790	0,001
6. Türkçe Öğretmenliği	50	166,82^{bc}			
7.Biyoloji Öğretmenliği	35	178,84^{abc}			
8. Matematik Öğretmenliği	45	223,18^{ab}			
9. Resim Öğretmenliği	35	242,51^{a}			

Bölümün ikiden fazla gruptan oluşmasından dolayı Kruskal Wallis testi ile analiz edilmiştir. Katılımcıların bölümü ile sosyal vatandaşlık bilinci yeterliliği değişkeni ile ilgili farklılığın belirlenmesine yönelik Kruskal Wallis Testi sonuçlarına göre; bölüm ile sosyal vatandaşlık bilinci yeterliliği arasında p<0,005 olduğundan farklılık olduğu görülmektedir. Farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığına yönelik yapılan çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına bakıldığında ise, beden eğitimi öğretmenliği ve Türkçe öğretmenliği bölümleri ile okul öncesi öğretmenliği, müzik öğretmenliği ve biyoloji öğretmenliği bölümleri ve böte öğretmenliği ve matematik öğretmenliği bölümlerinin aralarında farklılıklar olduğu görülmektedir.

Çizelge 3.16. Katılımcıların bölüm değişkeni açısından inisiyatif ve girişimcilik anlayışı yeterliği Kruskal Wallis testi sonuçları

İNİSİYATİF VE GİRİŞİMCİLİK ANLAYIŞI YETERLİĞİ					
Bölüm	N	Sıra ort.	Sd.	x^2	P
1. Beden Eğitimi Öğretmenliği	45	166,74 [abc]	8	25,335	0,001
2.Okul Öncesi Öğretmenliği	45	222,48 [a]			
3. Sınıf Öğretmenliği	40	150,60 [c]			
4. Müzik Öğretmenliği	40	191,50 [abc]			
5. Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Öğretmenliği	45	215,61 [ab]			
6. Türkçe Öğretmenliği	50	160,97 [bc]			
7.Biyoloji Öğretmenliği	35	166,61 [abc]			
8. Matematik Öğretmenliği	45	223,92 [a]			
9. Resim Öğretmenliği	35	215,20 [abc]			

Bölümün ikiden fazla gruptan oluşmasından dolayı Kruskal Wallis testi ile analiz edilmiştir. Katılımcıların bölümü ile inisiyatif ve girişimcilik anlayışı yeterliliği değişkeni ile ilgili farklılığın belirlenmesine yönelik Kruskal Wallis Testi sonuçlarına göre; bölüm ile inisiyatif ve girişimcilik anlayışı yeterliliği arasında p<0,005 olduğundan farklılık olduğu görülmektedir. Farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığına yönelik yapılan çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına bakıldığında ise, beden eğitimi öğretmenliği, müzik öğretmenliği, biyoloji öğretmenliği ve resim öğretmenliği bölümleri ile okul öncesi öğretmenlik ve matematik öğretmenliği bölümleri aralarında farklılıklar olduğu görülmektedir.

GENEL					
Bölüm	n	Sıra ort.	Sd	x^2	P
1. Beden Eğitimi Öğretmenliği	45	128,34 [c]			
2.Okul Öncesi Öğretmenliği	45	226,53 [a]			
3. Sınıf Öğretmenliği	40	132,81 [c]			
4. Müzik Öğretmenliği	40	164,70 [bc]			
5. Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Öğretmenliği	45	247,92 [a]	8	57,977	0,000
6. Türkçe Öğretmenliği	50	175,85 [bc]			
7.Biyoloji Öğretmenliği	35	173,34 [bc]			
8. Matematik Öğretmenliği	45	237,66 [a]			
9. Resim Öğretmenliği	35	223,13 [ab]			

Genel olarak bölümlerin analizine bakıldığında ise; beden eğitimi öğretmenliği ve sınıf öğretmenliği bölümlerin birbiri arasında benzerlik gösterdiği, okul öncesi öğretmenliği bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi öğretmenliği ve matematik öğretmenliği bölümlerinin beden eğitimi öğretmenliği ve sınıf öğretmenliği bölümleri ile arasında anlamlı farklılık gösterdiği gözlemlenmiştir. Ayrıca müzik öğretmenliği, Türkçe öğretmenliği ve biyoloji öğretmenliği bölümlerinin de kendi aralarında benzerlik gösterdiği bulgusuna ulaşılmaktadır.

4. TARTIŞMA

Tezde, önceden belirlenen amaçlar doğrultusunda akademik bir çalışma yürütülmüş ve analizler sonucunda bazı sonuçlara ulaşılmıştır. Araştırmada öncelikle betimsel istatistikler yapılmıştır. Betimsel istatistikler sonucunda ise, Anadilde İletişim Yeterliliği yüksek, Yabancı Dilde İletişim Yeterliliği orta, bilim ve Teknolojide Matematiksel Temel Yeterliği orta, Dijital Yeterliği iyi, Öğrenmeyi Öğrenme Yeterliği iyi, Sosyal Vatandaşlık Bilinci iyi, İnisiyatif ve Girişimcilik Anlayışı Yeterliği iyi ve genel olarak da yaşam boyu öğrenme yeterlilikleri iyi düzeyde çıkmıştır. Bu bağlamda öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmeye karşı istekli oldukları görülmektedir. Çalışma kapsamında ulaşılan bu sonucu destekleyen çalışmaların olduğu görülmektedir. Ayra ve Köstereliоğlu'nun (2015) çalışmalarında da öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlilikleri iyi düzeyde çıkmıştır. Coşun'un (2009) ise yapmış olduğu çalışma bu çalışmanın aksini belirtmekte ve öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterliliklerinin düşük düzeyde olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Araştırmada yapılan normallik analizleri doğrultusunda normal dağılım göstermemesinden dolayı nonparametrik testler (Mann Whitney-U ve Kruskal Wallis) uygulanmıştır. Cinsiyete göre yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterliliklerine ilişkin algılarında anlamlı farklar tespit edilmediği görülmektedir. Elde edilen bu sonucun Oral ve Yazar'ın çalışmaları ile benzerlik gösterdiği söylenilebilmektedir. Oral ve Yazar'ın (2015) yapmış oldukları çalışmada öğretmen adaylarının cinsiyet değişkenine göre yaşam boyu öğrenmede anlamlı farklar tespit edilmediği bulgusuna ulaşılmıştır. İzci ve Koç'un (2012) yapmış oldukları çalışma ise bu çalışmanın aksini belirtmekte; öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterliliklerinde cinsiyet değişkeni ile anlamlı farklar olduğu tespit edilmiş ve kadın öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına göre daha olumlu olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Bölüme göre ana dilde iletişim yeterliliğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis testi sonucunda bölüm ile anadilde iletişim yeterliliği arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Farklılığın Beden Eğitimi Öğretmenliği, Okul Öncesi Öğretmenliği, Müzik Öğretmenliği, Böte, Türkçe Öğretmenliği, Biyoloji Öğretmenliği, Resim Öğretmenliği bölümlerinin Sınıf Öğretmenliği Bölümü

ile aralarında olduğu görülmektedir. Evin Gencel'in (2013) yapmış olduğu çalışma bu çalışma ile benzerlik göstermekte ve bölüme göre anadilde iletişim yeterliliği arasında anlamlı farklılık olduğu bulgusuna ulaşıldığı görülmektedir. Bozaslan'ın (2011) yapmış olduğu çalışma ise bu çalışmanın aksini belirtmekte ve bireysel çalışma, özgünlük gibi özelliklere yer verildiği görülmektedir.

Bölüme göre yabancı dilde iletişim yeterliliğini belirlemek amacıyla yapılan araştırma sonucunda bölüm ile yabancı dilde iletişim yeterliliği arasında anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. Yavuz Konokman ve Yanpar Yelken'in (2014) yapmış oldukları çalışma bu çalışmanın aksini belirtmekte ve yabancı dilde iletişim yeterliliğinde anlamlı farklar ortaya koymaktadır.

Bölüme göre bilim ve teknolojide matematiksel temel yeterliliğin belirlenmesine yönelik yapılan Kruskal Wallis Testi sonucunda bölüm ile bilim ve teknolojide matematiksel temel yeterliliği arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Farklılığın okul öncesi öğretmenliği sınıf öğretmenliği ve Türkçe öğretmenliği bölümleri ile aralarında farklılıklar olduğu görülmektedir.

Bölüme göre dijital yeterliliğin belirlenmesine yönelik yapılan araştırma sonucunda bölüm ile dijital yeterlilik arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Farklılığın okul öncesi öğretmenliği sınıf öğretmenliği ve Türkçe öğretmenliği bölümleri ile aralarında farklılıklar olduğu görülmektedir. Farklılığın Beden Eğitimi Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği, Müzik Öğretmenliği ve Biyoloji Öğretmenliği bölümleri ile okul öncesi öğretmenliği ve resim öğretmenliği bölümleri aralarında farklılıklar olduğu görülmektedir.

Bölüm ile öğrenmeyi öğrenme yeterliliği arasında farklılık olduğu görülmektedir. Farklılığın Beden Eğitimi Öğretmenliği, Müzik Öğretmenliği bölümü ve Böte bölümü ve Türkçe Öğretmenliği bölümü ile Okul Öncesi Öğretmenliği ve Matematik Öğretmenliği bölümünün aralarında farklılıklar olduğu görülmektedir.

Bölüm ile Sosyal Vatandaşlık Bilinci Yeterliliği arasında farklılık olduğu görülmektedir. Farklılığın Beden Eğitimi Öğretmenliği ve Türkçe Öğretmenliği bölümleri ile Okul Öncesi Öğretmenliği, Müzik Öğretmenliği ve Biyoloji Öğretmenliği bölümleri ve Böte Öğretmenliği ve Matematik Öğretmenliği bölümlerinin aralarında farklılıklar olduğu görülmektedir.

Bölüm ile inisiyatif ve girişimcilik anlayışı yeterliliği arasında farklılık olduğu görülmektedir. Farklılığın Beden Eğitimi Öğretmenliği, Müzik Öğretmenliği, Biyoloji öğretmenliği ve Resim Öğretmenliği bölümleri ile Okul Öncesi Öğretmenlik ve Matematik Öğretmenliği bölümleri aralarında farklılıklar olduğu görülmektedir.

Literatür incelendiğinde bölüme göre Dijital Yeterlilik, Öğrenmeyi Öğrenme Yeterliliği, Sosyal Vatandaşlık Bilinci Yeterliliği, İnisiyatif ve Girişimcilik Anlayışı Yeterliliği ile farklılıkların belirlenmesine yönelik çalışmalara rastlanılmamıştır. Bu amaçla bu çalışmanın literatüre zenginlik katacağı düşünülmektedir.

Genel olarak bölümlerin analizine bakıldığında ise; beden eğitimi öğretmenliği ve sınıf öğretmenliği bölümlerin birbiri arasında benzerlik gösterdiğin olduğuna raslanmıştır. okul öncesi öğretmenliği bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi öğretmenliği ve matematik öğretmenliği bölümlerinin beden eğitimi öğretmenliği ve sınıf öğretmenliği bölümleri ile arasında anlamlı farklılık gösterdiği gözlemlenmiştir. Ayrıca müzik öğretmenliği, Türkçe öğretmenliği ve biyoloji öğretmenliği bölümlerinin de kendi aralarında benzerlik gösterdiği bulgusuna ulaşılmaktadır.

5. SONUÇ ve ÖNERİLER

Sonuç olarak öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yetelliklerini belirlemek amacıyla, 380 öğretmen adayına 'Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği' uygulanmıştır. Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri belirlenirken yaş, bölüm, cinsiyet, anne eğitim durumları, baba eğitim durumları, anne mesleği ve baba mesleği değişkenleri göre incelenmiş ve bölüm değişkeni açısından öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri belirlenmiştir.

Yaşam boyu öğrenme anahtar yeterlik ölçeğinden elde edilen nicel verilerin analizi sonucunda öğretmen adaylarının yeterlikleri iyi seviyede çıkmıştır. Bölümlere göre yaşam boyu öğrenme yeterliklerine bakıldığında; Anadilde İletişim Yeterliliği boyutunda; Sınıf Öğretmenliği Bölümü en düşük değere sahipken Türkçe Öğretmenliği Bölümü en yüksek değere sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yabancı Dilde İletişim Yeterliliği boyutuna bakıldığında; Matematik Öğretmenliği en düşük değere sahipken müzik öğretmenliği Bölümü en yüksek değere sahiptir. Bilim ve Teknolojide Matematiksel Temel Yeterlikte; Beden Eğitimi Öğretmenliği Bölümü en düşük değere sahipken Matematik Öğretmenliği Bölümü en yüksek değere sahiptir. Dijital Yeterlilik boyutunda; en düşük değeri Beden Eğitimi Öğretmenliği Bölümü alırken en yüksek değeri Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Öğretmenliği bölümü almaktadır. Öğrenmeyi Öğrenme boyutunda; Biyoloji Öğretmenliği Bölümü en düşük değere sahipken Resim Öğretmenliği bölümü en yüksek değere sahiptir. Sosyal Vatandaşlık Bilinci Yeterliliği boyutuna bakıldığında; Sınıf Öğretmenliği bölümü en düşük değere sahipken resim öğretmenliği bölümü en yüksek değere sahiptir. İnsiyatif ve Girişimcilik Anlayışı Yeterliliği boyutunda; Sınıf Öğretmenliği Bölümü en düşük değere sahipken Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümü en yüksek değere sahiptir. Genel olarak bakıldığında ise, Beden Eğitimi Öğretmenliği bölümü en düşük değere sahipken Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Öğretmenliği bölümü en yüksek değere sahiptir.

Öneriler;

Araştırmada elde edilen sonuçlar çerçevesinde bundan sonra yapılacak çalışmalar için şu önerilerde bulunulmuştur;

- Beden Eğitimi Öğretmenliği Bölümü öğretmen adaylarının bölümlere gireken istenilen baraj puanlarının yükseltilmesi genel yeterliklerinin yükselmesine neden olabilir.

- Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü olan daha fazla üniversiteye ulaşılarak daha fazla beden eğitimi ve spor öğretmeni adayı üzerinde beden eğitimi öğretim yeterliği ölçeğini uygulanabilir.

- Çalışmayı geliştirmek için çalışma öğretmen adaylarıyla öğretmenlere uygulanarak sonuçları değerlendirilebilir.

- Gelecekte yapılacak olan çalışmalarda öğretmenlik mezunu adaylar ile pedegojik formasyon alan öğretmen adaylarının arasında yeterlik karşılaştırmaları yapılabilir.

6. KAYNAKLAR

Acat MB, 2006. Hayat boyu öğrenme anlayışı içinde yeterliliğe dayalı okul modeli. Eğitimde yeni paradigma arayışları. Ankara: Eğitim Bir-Sen, Haber Bülteni. 15(35).

Adabaş A, 2016. Bartın üniversitesi lisansüstü eğitim öğrencilerinin yaşam boyu öğrenmede anahtar yeterliklere sahip olma düzeyleri. Bartın Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yaşamboyu Öğrenme Ana Bilim Dalı. Bartın.

Akbaş O, Özdemir SM, 2002. Avrupa Birliğinde yaşam boyu öğrenme. Milli Eğitim Dergisi. 155-156. http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/155156/akbas.htm Erişim tarihi: 04.10. 2019

Aksoy M, 2008. Hayat Boyu Öğrenme ve Kariyer Rehberliği İlkelerinin İstihdam edilebilirliğe etkileri: Otel İşletmeleri Üzerine Bir Uygulama. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Aktan CC, 2007. Yükseköğretimde değişim: Global trendler ve yeni paradigmalar. İzmir: Yaşar Üniversitesi Yayını.

Alkan C, 2003. Meslek ve öğretmenlik mesleği. V. Sönmez (Ed.), Öğretmenlik Mesleğine Giriş (243-294). Ankara. Anı Yayıncılık.

Anonim Milli Eğitim Bakanlığı MEB. www.meb.gov.tr, 2008.

Avrupa Komisyonu, 2007. Key competences for lifelong learning european reference framework. https://www.britishcouncil.org/sites/default/files/youth-in-actionkeycomp-en.pdf Erişim tarihi: 03. 02. 2019

Ayra M Kösterelioğlu G, 2015. Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin mesleki öz yeterlik algıları ile ilişkisi. NWSA-Education Sciences, 10(1), 17-28.

Balay R, 2004. Küreselleşme, bilgi toplumu ve eğitim. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 37(2), 61-82.

Bandura A, 1994. Self-efficacy. In VS, Ramachaudran (Ed.), Encyclopedia of human behavior (Vol. 4, pp. 71-81). New York: Academic Press. (Reprinted in H. Friedman [Ed.], Encyclopedia of mental health. San Diego: Academic Press, 1998). http://www.des.emory.edu/mfp/Bandura1994EHB.pdf (27.04.2019 tarihinde ulaşılmıştır).

Bath DM, Smith C D, 2009. The relationship between epistemological beliefs and the propensity for lifelong learning. Studies in Continuing Education, 31(2), 173-189.

Beycioğlu K, Konan N, 2008. Yaşam boyu öğrenme ve avrupa eğitim politikaları. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, Bahar-2008, 7, 24, 369-382.

Biesta G, 2006. What's the point of lifelong learning if lifelong learning has no point? On the democratic deficit of policies for lifelong learning. European Educational Research Journal, 5(3-4).

Bozaslan H, 2011. Bilgi toplumuna geçiş sürecinde ilköğretim öğretmenlerinin bilgi toplumu öğretmen yeterliklerine göre değerlendirilmesi (Gaziantep ili örneği). 2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications, (27-29 Nisan, Antalya-Turkey), Ankara: Siyasal Kitabevi.

Budak Y, 2009. Yaşamboyu öğrenme ve ilköğretim programlarının hedeflemesi gereken insan tipi. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 29(3), 693-708.

Candy PC, 1991. Self-Direction for Lifelong Learning: A Comprehensive Guide to Theory and Practice. San Francisco: Jossey-Bass.

Chapman J Gaff, J. Toomey, R. and Aspin, D. 2005. Policy on lifelong learning in Australia. International Journal of Lifelong Education, 24(2), 99-122.

Charlier JE, Croche S, 2005. How European integration is eroding national control over education planning and policy. European Education, 37(4), 7-21.

Chiţiba CA, 2012. Lifelong learning challenges and opportunities for traditional universities. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 46, 1943-1947.

Coşkun YD, Demirel M, 2012. Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,42, 108-120.

Demirhan G, 2003. Dünyada beden eğitimi öğretmeni yetiştirme. Çağdaş Eğitim Dergisi, (300): 13.

Derrick MG, 2003. Creating environments conducive for lifelong learning, New Directıons For Adult And Continuing Education, 100 (Winter).

DPT 2001. Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı (2001-2005). http://www.kalkinma.gov.tr/Lists/Kalknma%20Planlar/Attachments/2/plan8.pdf (9 mayıs 2019 tarihinde erişilmiştir).

DPT, 2001. Hayat Boyu Eğitim ve Örgün Olmayan Eğitim, Özel İhtisas Komisyon Raporu. Ankara

Duman A, 2005. Türkiye'de Yaşam boyu öğrenme siyasalarını oluştur(a)mamanın dayanılmaz hafifliği. F. Sayılan, A. Yıldız (Ed) Yaşam Boyu Öğrenme. (31-44) içinde. Ankara: Pegem A yayıncılık.

Erdamar G, 2011. Eğitimde Yeni Yönelimler. (Ed. Özcan Demirel), Ankara: Pegem Akademi.

Erden M, 1998. Öğretmenlik mesleğine giriş. İstanbul. Alkım Yayınları.

Ergun M, Eregezer, B. Çevik, İ. ve Özdaş A. 1999. Öğretmenlik Mesleğine Giriş. Ankara. Ocak Yayınları.

Ersoy A, 2009. Yaşam boyu öğrenme ve türkiye'de halk kütüphaneleri. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Ersoy A, Yılmaz B, 2010. Yaşam boyu öğrenme ve halk kütüphaneleri: kuramsal biryaklaşım. A.Aydın ve K.Ateş (Yay.Haz.) 'Bilgi Okuryazarlığından 'Yaşam Boyu Öğrenme'ye içinde (s. 48-73). İstanbul. İdeal Kültür Yayıncılık.

European Commission 2010. School Education: Equipping a New Generation (DOC 64). http://ec.europa.eu/education/lifelong-learningpolicy/doc64_en.htm Retrieved June 7 2014.

Faure E Herrera, F Kaddoura, A. Lopes H. Petrovsky A.V. Rahnema M. ve Ward F.C. 1972. Learning to Be: The World Of Education Today and Tomorrow. Paris: UNESCO. http://unesdoc.unesco.org/images/0000/000018/001801e.pdf 15 Mart 2019 tarihinde erişildi.

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

Göksan TS, Uzundurukan S Keskin N, 2009. Yaşam boyu öğrenme ve avrupa birliği'nin yaşam boyu öğrenme Programları. 1. İnşaat Mühendisliği Eğitim Sempozyumu, Antalya.

Güleç İ Çelik S, Demirhan B, 2012. Yaşam boyu öğrenme nedir? Kavram ve kapsamı üzerine bir değerlendirme. Sakarya University Journal of Education, 2(3), 34-48.

Gündoğan N, 2003. Avrupa Birliği"ne üye ülkelerde bir istihdam politikası aracı olarak yasam boyu öğrenme ve bazı örnek program ve uygulamalar. Kamu-İş İş Hukuku ve İktisat Dergisi, 7(2), 299-312.

Gürdal O, 2000. Yaşam boyu öğrenme etkinliği "Enformasyon Okuryazarlığı". Türk Kütüphaneciliği, 14(2), 176-187.

Hake B, 2005. AB Politikaları ve Bilgi Ekonomisi: Yaşam Boyu Öğrenme İçin Stratejik Bir Rol 9-10 Aralık 2005. (Derleyenler: F.Sayılan-A.Yıldız) Ankara. Pegem Yayıncılık

Holmes A, 2002. Lifelong Learning. Oxford: Capstone Publishing.

İlhan AÇ, 2004. 21.Yüzyılda öğretmen yeterlikleri. Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi, 58.

İzci E, Koç S, 2012. Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmeye ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 5 (9). 101-114.

Jarvis P, 2004. Adult Education and Lifelong Learning: Theory and Practice (3rd edition). London: Routledge Falmer.

Karacaoğlu ÖC, 2009. Öğretmenlerin sınıf içi yeterliklerine ilişkin bir araştırma (Ankara İli Örneği). Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 8(30), 6278.

Karakuş C, 2013. Meslek yüksekokulu öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri. Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi/Journal of Research in Education and Teaching, 2(3), 26-35.

Kıvrak E, 2007. Avrupa Birliği ve Türkiye'de Yaşamboyu Öğrenme Politikaları ve İstihdam İlişkisinin Değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara

Knapper C, 2006. Lifelong learning means effective and sustainable learning: Reasons, ideas, concrete measures. 25th International Course on Vocational Training and Education in Agriculture, p. 1-10,25 Queen"s University, Kingston, Ontario, Canada

Kozikoğlu İ, 2014. Üniversite ve Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Yeterliklerinin İncelenmesi. Journal of Instructional Technologies ve Teacher Education, 3(3), 29-43.

Kulich J, 1982. Lifelong education and the universities: A Canadian perspective. International Journal of Lifelong Education, 1(2), 123-142.

Kuran K, 2002. Öğretmenlik Mesleği (Niteliği ve Önemi). Öğretmenlik Mesleğine Giriş. Türkoğlu, A. (Ed.). Ankara. Mikro Yayınları.

Kurt İ, 2008. Yetişkin eğitimi. Ankara: Asil Yayın Dağıtım

MEB (Milli Eğitim Bakanlığı, Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü), 2001. Öğretmen Yeterliklerinin Belirlenmesi. http://oyegm.meb.gov.tr/yet/yayinlar/ulusal/OYEGM_2001.htm (02.05.2019 tarihinde ulaşılmıştır).

MEGEP, 2007. Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi, Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi (TASLAK), Ankara. http://www.megep.meb.gov.tr/megep/genel/hayatboyu/ (27 4 2019 tarihinde erişilmiştir).

Milli Eğitim Bakanlığı, 2009. Öğretmen Yeterlikleri İlgili Yayınlanan MEB Genelgesi: Öğretmenlik Yeterlikleri ve Okul Temeli Mesleki Gelişim Modeli. MEB, Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü. Genelge 2009/47

Nakıpoğlu C, Karakoç Ö, 2005. Öğretmenin Sahip Olması Gereken Dördüncü Bilgi: Alan Öğretimi. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi, 5(1), 181-206.

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

Özdemir ST, 2003. Tıp Eğitimi ve Yetişkin Öğrenmesi. Uludağ Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi, 29 (2), 25-28.

Polat C, Odabaş H, 2008. Bilgi toplumunda yaşam boyu öğrenmenin anahtarı: Bilgi okuryazarlığı. Küreselleşme, Demokratikleşme ve Türkiye Uluslararası Sempozyumu, 27-30 Mart,2008. Akdeniz Üniversitesi, Antalya.

Seferoğlu SS, 2004. Öğretmen Yeterlikleri ve Mesleki Gelişim. Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi, 58.

Su YH, Feng LY, Yang CC, Chen TL, 2012. How teachers support university students‟ lifelong learning development for sustainable futures: The student's perspective. Futures, 44(2), 158-165. doi:10.1016/j.futures. 06. 05. 2019.

Sahin M, Akbasli S, Yanpar-Yelken, T 2010. Key competences for lifelong learning: The case of prospective teachers. *Educational Research and Review*, *5*(10), 545-556

Tabak RS, 2005. Sağlık Hizmetlerinde Sürekli Eğitim ve Sürekli Mesleki Gelişim. Türk Hij Den Biyol Derg, 62(1, 2, 3), 59-66

Toprak M, Erdoğan A, 2012. Yaşamboyu öğrenme: Kavram, Politika, Araçlar ve Uygulama. Yükseköğretim ve Bilim Dergisi, 2(2), 69-91.

TTKK (Talim Terbiye Kurulu Kararı). 2006

Tuschling A, Engemann C, 2006. From education to lifelong learning: The emerging regime of learning in the European Union. Educational Philosophy and Theory, 38(4), 451-469.

Ulusal Ajans, 2012. Youthpass Kılavuzu: AB Eğitim ve Gençlik Programları Merkezi Başkanlığı, Ankara. http://www.ua.gov.tr/docs/default source/gen%C3%A7likprogram%C4%B1/youthpass-k%C4%B1lavuzu Erişim tarihi: 12. 03. 2019

UMBS (Ulusal Mesleki Bilgi Sistemi). 2012.

Uzunboylu H, Hursen C, 2011. Lifelong Learning Competence Scale: The Study of Validty and Reliability. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 41, 449-460.

Watson L, 2003. Lifelong Learning in Australia, Canberra, Department of Education, Science and Training. http://www.dest.gov.au/ NR/rdonlyres /DBF92E3299DA-4253-9C81 F52157022BF6/805/03_13.pdf (Retrieved June 7, 2019).

Yavuz Konokman G, Yanpar Yelken T, 2014. Eğitim fakültesi öğretim elemanlarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerine ilişkin algıları. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 29(2), 267-281

Yıldırım Z, 2015. Sınıf Öğretmenlerinin Yaşam Boyu Öğrenmeye Yönelik Yeterlik Algıları ve Görüşleri. Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.İlköğretim Anabilim Dalı. Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı

7. EKLER

EK-A: Kişisel Bilgi Formu

EK-B: Yaşam Boyu Öğrenme İçin Anahtar Yeterlikler Ölçeği

EK-C: Selçuk Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi Etik Kurul Kararı

EK-A: Kişisel Bilgi Formu

Bu ölçek, sizlerin yaşam boyu öğrenme yeterliklerinizi ölçmek üzere geliştirilmiştir. Ölçek iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm demografik verileri toplamak için hazırlanmış kişisel bilgiler formundan oluşmaktadır. İkinci bölüm ise yaşam boyu öğrenme için anahtar yeterlikler ölçeğinden oluşmaktadır. Vermiş olduğunuz cevaplar akademik bir çalışmada kullanılacak olup verilen **bilgiler kesinlikle gizli tutulacaktır**. Bu nedenle aşağıdaki soruların tamamını objektif olarak cevaplandırmanızı ve soruları yanıtlarken size en yakın olan seçeneği işaretlemenizi rica ederim.

Bu çalışmanın amacına ulaşabilmesi sizin iş birliğinize ve içten katkınıza bağlıdır. Bize zaman ayırdığınız için çok teşekkür eder saygılar sunarız.

1. BÖLÜM - KİŞİSEL BİLGİLER

Yaşınız:……..

Bölümünüz:…….

Cinsiyetiniz: ◯ Kadın ◯ Erkek

Annenizin öğrenim durumu: ◯ İlkokul ◯ Ortaokul ◯ Lise ◯ Üniversite

Babanızın öğrenim durumu: ◯ İlkokul ◯ Ortaokul ◯ Lise ◯ Üniversite

Annenizin mesleği: ◯ İşçi ◯ Memur ◯ Yönetici ◯ Ev hanımı

Babanızın mesleği: ◯ İşçi ◯ Memur ◯ Yönetici ◯ Serbest meslek

EK-B: Yaşam Boyu Öğrenme İçin Anahtar Yeterlikler Ölçeği

2. Bölüm

	Ana Dilde İletişim yeterliği	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1	Kavramları, düşünceleri, duyguları, gerçekleri ve görünüşleri anadilimi kullanarak ifade edebiliyorum ve yorumlayabiliyorum.					
2	Kavramları, düşünceleri, duyguları, gerçekleri ve görüşleri anadilimle okuyabiliyorum ve kavrayabiliyorum.					
3	Kavramları, düşünceleri, duyguları, gerçekleri ve görüşleri anadilimle yazarak ifade edebiliyorum ve yorumlayabiliyorum.					
4	Kavramları, düşünceleri, duyguları, gerçekleri ve görüşleri anadilimle dinleyebiliyorum ve kavrayabiliyorum.					
	Yabancı Dilde/Dillerde İletişim Yeterliği					
5	Kavramları, düşünceleri, duyguları, gerçekleri ve görüşleri bir yabancı dil/yabancı diller kullanarak ifade edebiliyorum ve yorumlayabiliyorum.					
6	Kavramları, düşünceleri, duyguları, gerçekleri ve görüşleri bir yabancı dilde/ yabancı dillerde yazarak ifade edebiliyorum.					
7	Kavramları, düşünceleri, duyguları, gerçekleri ve görüşleri bir yabancı dilde/dillerde okuyabiliyorum ve kavrayabiliyorum.					
8	Kavramları, düşünceleri, duyguları, gerçekleri ve görüşleri bir yabancı dilde/ yabancı dillerde dinleyebiliyorum ve kavrayabiliyorum.					
	Bilim ve Teknolojide Matematiksel Temel Yeterliği					
9	Günlük hayatta karşılaştığım çeşitli problemleri çözmek için matematiksel düşünme geliştirebiliyorum ve uygulayabiliyorum.					
10	Mantıksal ve mekansal düşünce yollarını kullanmaya istekliyim ve bunu yapabiliyorum.					
11	Formülleri modelleri tasarımları grafikleri ve tabloları kullanmaya istekliyim ve bunu yapabiliyorum.					
	Dijital Yeterlik					
12	İş, boş zaman faaliyetleri ve iletişim için Bilgi Toplumu Teknolojisini (BTT) kullanmaya istekliyim ve bunu yapabiliyorum.					
13	Bilgiyi depolamak, çağırmak, yeniden depolamak, değerlendirmek ve bilgi alış verişinde bulunmak için ve internet aracılığıyla iletişim kurmak ve iş birliği yapmaya istekliyim ve bunu yapabiliyorum.					
	Öğrenmeyi Öğrenme Yeterliği					
14	Etkili zaman ve bilgi yönetimi yoluyla hem bireysel olarak hem de gruplar halinde öğrenmeye, kendi öğrenme sürecimi organize etmeye istekliyim ve bunu yapabiliyorum.					
15	Öğrenme sürecimin ve ihtiyaçlarımın bilincindeyim, başarılı bir biçimde öğrenmek için engelleri üstesinden gelme yeteneğim var ve mevcut fırsatları belirleyebiliyorum.					
	Sosyal Vatandaşlık Bilinci Yeterliği					
16	Sosyal hayata ve iş hayatına etkili ve yapıcı bir şekilde katılmaya istekliyim ve bunu yapabiliyorum.					
17	Gittikçe çeşitlenen topluluklara katılmaya ve gerektiğinde çatışmaları çözmeye istekliyim ve bunu yapabiliyorum.					
18	Aktif ve demokratik katılıma istekliyim ve bunu yapabiliyorum.					
	İnisiyatif ve Girişimcilik Anlayışı Yeterliği					
19	Düşüncelerimi eyleme dönüştürmeye istekliyim ve bunu yapabiliyorum.					
20	Yaratıcılık, yenilik ve risk alma özelliklerini kullanmak suretiyle herhangi bir işi başarabilirim.					
21	Hedeflerimi gerçekleştirmek için projeler planlamaya ve yönetmeye istekliyim ve bunu yapabiliyorum.					
22	Kişisel, mesleki ve/veya iş faaliyetlerinde mevcut fırsatları tanımaya istekliyim ve bunu yapabiliyorum.					
	Kültürel Bilinç ve İfade Yeterliği					
23	Müzik, resim, edebiyat ve görsel sanatlar gibi çeşitli alanlarda fikirlerimin, tecrübelerimin ve duygularımın yaratıcı bir şekilde ifade edilmesinin önemini biliyorum ve bunu yapmaya istekliyim ve bunu yapabiliyorum.					

8. ÖZGEÇMİŞ

1989 Yılında Konya'nın Yunak ilçesinde doğdu. İlköğrenimini Konya Selçuklu Osman Gazi ilköğretim okulunda tamamladı. Orta öğrenimini Konya Akşehir Ticaret Meslek Lisesi Bilgisayarlı Muhasebe Bölümünde tamamladı. 2007 yılında Selçuk üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksek Okulu işletme bölümünde lisans eğitimine başladı. 2. Sınıfta işletme yönetimi bıraktı. 2009 yılında Selçuk Üniversitesi Spor bilimleri fakültesinde Beden Eğitimi Ve Spor Öğretmenliği bölümünde lisans hayatına devam etti. Selçuk Üniversitesi Beden Sağlık Bilimleri Enstitüsünde Yüksek lisansını tamamladı. Halen özel bir şirkette yönetici olarak çalışmakta.