

LIFELONG LEARNING TENDENCY LEVELS OF THE TEACHERS WHO WORK IN RELIGIOUS VOCATIONAL SECONDARY SCHOOLS AND RELIGIOUS VOCATIONAL HIGH SCHOOLS

**İMAM-HATİP ORTAOKUL VE LİSELERİNDE GÖREV YAPAN
ÖĞRETMENLERİN YAŞAM BOYU ÖĞRENME EĞİLİMLERİ**

Makbule DERVİŞOĞULLARI¹

Ömer F. TUTKUN²

Mustafa DERVİŞOĞULLARI³

Abstract

The purpose of this study is to determine the lifelong learning tendency levels of the teachers who work in religious vocational secondary schools and religious vocational high schools. The lifelong learning has become a basic necessity for everyone in our century in which we observe rapid improvement of technology and science, it is also very essential especially for the teachers who educate our students. With the growth of the numbers of religious vocational secondary schools and religious vocational high schools, it became important to have researches which analyze the lifelong learning tendencies of the teachers who work in these schools. In this study, general survey method was used as the research method. The sample of this research was composed of 300 teachers, 146 of whom work in high schools, 154 of whom work in secondary schools. Lifelong Learning Tendency Scale which has been developed by Coşkun (2009) was used as data collection tool. The research results are as follows: 1- Religious vocational secondary school and religious vocational high school teachers' lifelong learning tendency level is higher than average score when the possible highest score which can be achieved taken into account. 2- The study shows that female teachers generally have higher lifelong learning tendency level than males. Single teachers have higher lifelong learning tendency level than married ones. The teachers who have less working years have higher lifelong learning tendency level than the ones who have more working years. 3- Research results show that there isn't a meaningful statistical difference between the teachers' lifelong learning tendency levels and their educational background, type of school in which they work, the faculty they graduated from and the field of study.

Keywords: Life Long Learning, Religious Vocational, Secondary School, Secondary Education, Teacher.

Özet

Bu çalışmanın amacı İmam-Hatip Ortaokul ve Liselerinde görev yapan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilim düzeylerini belirlemektir. Yaşam boyu öğrenme, hızlı teknolojik ve bilimsel gelişmelerin yaşandığı günümüzde herkes için temel bir gereksinim haline gelmişken özellikle öğrencileri yetiştiren öğretmenler için hayati bir öneme sahiptir. İmam-hatip ortaokul ve liselerinin sayısının artması ile birlikte bu okullarda görev yapan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmeye yönelik yaklaşımlarının incelenmesi önemli bir durum haline gelirken; imam-hatip ortaokul ve liselerinde görev yapan öğretmenlerin öğrenmeye ve yaşam boyu öğrenmeye yönelik tutumlarına ilişkin çalışmalara ihtiyaç duyulduğu görülmektedir. Çalışmada araştırma yöntemi olarak, tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma örneklemi 146'sı imam hatip lisesi, 154'ü imam hatip ortaokulunda olmak üzere toplam 300 öğretmenden oluşmuştur. Araştırmada, veri toplama aracı olarak Coşkun (2009) tarafında geliştirilen "Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma sonuçları şunlardır: 1-İmam Hatip Ortaokul ve Liselerinde öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri, ölçekten alınabilecek en yüksek puana göre yüksek düzeydedir. 2- Genel olarak kadın öğretmenlerin erkeklere göre, bekar öğretmenlerin evli öğretmenlere göre, mesleki kıdem yılı az olan öğretmenlerin kıdem yılı çok olan öğretmenlere göre daha yüksek yaşam boyu öğrenme eğilimine sahip oldukları belirlenmiştir. 3- Eğitim durumu, çalışılan okul türü, mezun olunan fakülte ve branş türü değişkenlerine göre öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır.

Anahtar Kelimeler: Yaşam Boyu Öğrenme, İmam-Hatip, Ortaokul, Ortaöğretim, Öğretmen.

¹ Y. L. Öğrencisi, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, greenbeci@hotmail.com

² Doç. Dr., Sakarya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, otutkun@sakarya.edu.tr

³ Arş. Gör., Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, mdervisogullari@hotmail.com

GİRİŞ

Değişim çağında dünya hızla küreselleşmekte, her alanda köklü değişimlere tanık olunmakta, bilim ve teknolojide hayal ötesi gelişmeler pek çok yeniliği beraberinde getirmektedir. Bu değişim, tüm bireyleri ve kurumları etkilemektedir. Her çağda olduğu gibi, tüm değişimlerin merkezinde insan vardır. Dünyadaki tüm ülkelerin, yeniçağ 21. yüzyılın getirdikleri ile baş edebilmek için insanlarını 21. yüzyılın taleplerini karşılayabilecek nitelikte yetiştirmeyi kalkınma hedeflerinin merkezine koymaları bir zorunluluk olarak ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle, dünyadaki tüm ülkelerin temel hedefi yurttaşlarını eğiterek, toplumlarını bilgi toplumuna dönüştürmektir. Çünkü bu gelişmelerin dışında kalmak bir anlamda, uluslararası toplumda yerinizi alamamak, rekabet edememek ve bağımlı hale gelmek demektir. Bir diğer ifade ile bu bir var olma savaşıdır. Bu bağlamda, UNESCO-Uluslararası Eğitim Biriminin, 21. yüzyılda eğitimsel içeriğin yeniden düzenlenmesi ve güncellenmesine yönelik önerdiği dört ana boyuttan biri “var olmak için öğrenmedir” (Tutkun, 2010).

21. yüzyıl bilgi çağında, her gün, yeni bir bilgiyle karşılaşmaktadır. Bu durum, bireyleri, sürekli değişen bu bilgi toplumuna ayak uydurabilen bireyler olmaya zorlamaktadır. Bu nedenle, yeniçağ 21. yüzyıla uyum sağlayabilme ve yenilikleri takip edebilmek için kazanılması gereken en önemli yeterliklerden birisi, “yaşam boyu öğrenebilme” becerisidir. Geniş bir alanı kapsayan yaşam boyu öğrenme kavramı, kişisel, kamusal, sosyal ve istihdam perspektifi içinde bilgi, beceri ve yeterliliklerin geliştirilmesi amacıyla hayat boyu sürdürülen bütün öğrenme faaliyetleri olarak tanımlanmaktadır (Hayat Boyu Öğrenme, 2014; Ersoy ve Yılmaz, 2009). Diğer bir ifade ile yaşam boyu öğrenme, hızlı değişim çağındaki bireylerin sürekli profesyonel gelişimini sağlayan devamlı öğrenme ve gelişim süreci olarak açıklanabilir (WCPT, 2009; Laal, 2011). Yaşam boyu öğrenmede temel amaç, toplumun temelden değişmesini sağlamak, yüksek becerili işgücü, toplumun tamamını kapsayan, daha geniş bir demokrasi ve bireylere sunulacak daha değerli bir hayat olarak ifade edilebilir (Aksoy, 2013).

KURAMSAL ÇERÇEVE

Literatürde pek çok tanımı olan yaşam boyu öğrenmeyi Jarvis (2004) bireysel ve kurumsal öğrenmenin bir bütünü olarak ifade ederken Holmes (2002) bir yaklaşım ve bir disiplin olarak tanımlamış, yaşam boyu öğrenmenin eğitim ya da kurs almakla aynı kavram olmadığını belirtmiştir. Kulich (1982) yaşam boyu eğitimi, bireye yaşamı boyunca eğitimin sunulması olarak ifade ederken, White (1982) bireylerin yaşamlarını yönetebilmeleri için hazırlanmaları şeklinde ele almıştır. Yaşam boyu öğrenmenin evde, işte, okulda ya da bireyin olduğu her yerde gerçekleşebileceği söylenebilir. Yaşam boyu öğrenme yer, sosyo-ekonomik düzey, zaman, yaş, eğitim seviyesi gibi kavramlarla ilgili kısıtlamaları kaldırmakta ve her bireye fırsat eşitliği sunmaktadır (akt: Gününç, Odabaşı ve Kuzu, 2012).

1960'lı yıllarda, dünya genelinde yüksek eğitimle ilgili eleştirilerin artması üzerine, 1968 yılında UNESCO tarafından “Uluslararası Eğitim Geliştirme Komisyonu” kurulmuştur. Bu komisyon, Edgar Faure başkanlığında 1972 yılında Tokyo’da “Var Olmak İçin Öğrenme”(Learning to Be) adlı bir rapor yayınlamıştır (Holford, Jarvis ve Griffin, 1998). Faure raporu olarak adlandırılan bu rapor, yaşam boyu eğitimin gelişiminde dönüm noktası olarak kabul edilmektedir. Bu raporla birlikte, eğitimi planlı, kısmi planlı ve hatta plansız insan aktivitesi olarak ifade eden bir bakış açısı da ortaya çıkmıştır. Böylece tüm dünyada bireyler, aileler, topluluklar ve milletler, eğitim sayesinde ortaya çıkan potansiyellerinin farkına varma fırsatı elde etmişlerdir. Faure raporunda, yaşam boyu eğitim düşüncesinin sadece kabulü ve bunun zamana yayılması değil, aynı zamanda resmi okul programlarının ötesinde öğrenmeye katkı sağlayabilecek tüm aktiviteleri de kapsayacak şekilde genişletilmesi gereği öne

çıkartılmıştır (Platt, 1973). Bu raporda, hayat boyu öğrenme ile ilgili şu anahtar ifadeler yer almaktadır (Medel, Oshako ve Mauch, 2001): “Her birey, tüm yaşamı boyunca sürekli öğrenen bir pozisyonda olmalıdır. Yaşam boyu eğitim fikri, öğrenen toplumun temel taşıdır. Yaşam boyu öğrenme konsepti, eğitimin tüm alanlarını kapsar, eğitimin içindeki her şeye kucak açar ve onu oluşturan parçaların toplamından daha büyüktür.”

Faure raporundan 28 yıl sonra “yaşam boyu eğitim” adlandırması, “yaşam boyu öğrenme” olarak kullanılmaya başlanmıştır. 1996 UNESCO Delors Raporu, yaşam boyu eğitim kavramının yeniden gözden geçirilip güncellenmesi gerektiğine dikkat çekmiştir. Böylece üç temel güç olan teşviki sağlayan mücadele, güç veren dayanışma ve bir araya getiren bağlılık bir araya gelebilecektir (Medel, Oshako ve Mauch, 2001). Raporda eğitimin esnek, çeşitli ve farklı zaman ve mekanlarda ulaşılabilir ve bunun hayat boyu sürdürülebilir olduğu görüşü vurgulanmıştır. Bu çerçevede geleceğin eğitim anlayışının dört temel boyutu şunlardır (Delors, 1996):

- 1- Bilmek için öğrenme,
- 2- Yapmak için öğrenme,
- 3- Birlikte yaşamak için öğrenme,
- 4- Var olmak için öğrenme.

Avrupa Komisyonu tarafından Mart 2000’de yapılan AB Lizbon Zirvesinde, Avrupa strateji hedefi “kapsamlı bir hayat boyu öğrenme stratejisinin teşviki ve gelişimi vasıtasıyla daha fazla ve daha iyi iş olanakları ve daha büyük sosyal uyum ile dünyada sürdürülebilir büyümenin en rekabetçi ekonomisi olma” olarak belirlenmiştir. Komisyonun Aralık 2000’de düzenlediği “Avrupa Bilincinde Aktif Vatandaşlık için Yaşam Boyu Öğrenme Bildirisi” adlı politika üretmeye dönük bir dizi seminerin sonuçlarını yayınladığı çalışmada şu ifadeler yer verilmiştir (Longworth, 2003):

“Yaşam boyu öğrenme, yalnızca bir eğitim şekli değildir, öğrenmenin devamının sağlanması için gerekli şartları ve katılımı sağlayacak şekilde rehberlik eden bir prensip olmalıdır. Önümüzdeki 10 yılda bu vizyonun hayata geçirildiğine tanık olmalıyız. İstisnasız Avrupa’da yaşayan tüm bireyler, sosyal ve ekonomik değişimin ihtiyaçlarına uyum sağlayabilmede ve Avrupa’nın geleceğini inşa etmede eşit fırsatlara sahip olmalıdırlar.”

Yayınlanan Memorandum’da yaşam boyu öğrenmenin amaçları şöyle açıklanmıştır (Özen, 2011):

- 1- İnsanların bilgi temelli topluma sürekli katılımlarını sağlamak için gerekli becerileri kazandırma veya bunları yenileme,
- 2- Avrupa’nın en önemli varlığı olan insan kaynağına öncelik vererek, yatırım miktarını artırma,
- 3- Yaşam boyu öğrenmenin sürekliliğine yönelik olarak, etkili yöntemler geliştirerek, eğitim ve öğrenme alanındaki yenilikleri tanıtmaya,
- 4- Yeni öğrenme yolları geliştirerek ya da iyileştirerek, eğitimin statüsünü artırma,
- 5- Herkesin kolayca yüksek kaliteli bilgilere ulaşmasını sağlama, tüm Avrupa’da öğrenme fırsatlarıyla ilgili tavsiyelerde ve teşviklerde bulunma,
- 6- Yaşam boyu öğrenme fırsatlarından insanların gereksinimlerine göre olabildiğince yararlanmasını sağlama.

Bu çalışmalar sonucunda, günümüzde pek çok Avrupa Birliği ülkesinde yaşam boyu öğrenme faaliyetleri okul öncesi, zorunlu eğitim ve sonrası, orta öğretim, yüksek öğretim ve sonrası eğitim düzeylerinde ele alınmakta, uygulanmakta ve kavramın yerleşmesi için uygun ortamlar oluşturulmaktadır (Özen, 2011).

Yaşam boyu öğrenmede önemli bir yer tutan bir diğer kavram, ilk kez 1974 yılında literatürde görülen “bilgi okuryazarlığı” kavramıdır. 21 yüzyılda yaşam boyu öğrenmeyi gerçekleştirebilmek için bilgi okuryazarı olmak tartışılmaz bir gereklilik olarak görülmüştür. Bilgi okuryazarlığı “gerçek yaşamla ilgili problemleri çözebilmek için bilgiye ulaşma, değişik kaynaklardan bilgiye erişebilme, bilgilenmenin sürekliliğini sağlayabilme, bilginin ne zaman ve nasıl elde edileceğine ilişkin stratejileri bilme” olarak ele alınabilir. Bilgi okuryazarı olan bir bireyin sahip olması gereken yeterlikler şöyle sıralanabilir (Aldemir, 2003): Doğru ve yeterli bilginin, mantıklı karar vermenin temeli olduğunu bilir, bilgi gereksinimini fark eder, olası bilgi kaynaklarını belirler, bilgi gereksinimlerine dayalı olarak soruları formüle eder, başarılı araştırma stratejileri geliştirir, bilgisayar tabanlı ve diğer teknolojileri de kapsayan bilgi kaynaklarına erişir, pratik uygulamaya dönüşümü için bilgiyi düzenler, yeni bilgiyi mevcut bilgiyle bütünleştirir, bilgiyi eleştirel düşünme ve problem çözmede kullanır, bilgiyi değerlendirir.

Yaşam boyu öğrenmenin temelde üç ögesi vardır (Özen, 2011):

- 1- Süreklilik: Eğitim süreci bireyin doğumundan ölümüne kadar sürmekte olduğundan, okulların geleneksel rollerinden sıyrılıp, kendilerini bu yönde değiştirmeleri gerekmektedir.
- 2- Yaratıcılık: Bireyin yaratıcılığının geliştirilmesi ve bireyi içinde yaşadığı toplumun bir parçası yapma ve bu şekilde hissettirme.
- 3- Öğrenme: Kişinin kendisi için öğrenmesi, yaşam boyu öğrenmeyi sürdürmesi açısından çok önemlidir.

Günümüzde öğrenmeye olan ihtiyaç sürekli artmaktadır. Çünkü küreselleşmenin ve bilişim teknolojilerindeki yeniliklerin bir sonucu olarak, uluslararası rekabet şartları daha da ağırlaşmakta ve küreselleşme için insan merkezli yeni kalkınma modelleri ortaya çıkmaktadır. Burada kritik başarı faktörü verimli ve esnek bir işgücünün yetiştirilmesine dayanmaktadır. Bu noktada hayat boyu öğrenme insan kaynağının niteliğinin yükseltilmesinde, ekonomiye kazandırılmasında ve istihdam edilebilirlikte önemli bir araç olarak ortaya çıkmaktadır (Aksoy, 2013). Diğer yandan, temel küresel gerçekler, insanların duygu düşünce ve algılarında medyanın ve televizyonun etkisi, çevresel nedenler, bilim ve teknolojinin tüm alanlarındaki gelişimler, internet ve iletişim teknolojilerinin kullanımının artmasıyla ortaya çıkan bilgi patlamaları, hem iş alanlarının hem de bireylerin yüksek istihdam sağlayabilmeleri için kendilerini yenilikçi ve esnek tutabilme ihtiyaçları, artan bireyselleşme gibi etkenler yaşam boyu öğrenmeyi, çağımız için en uygun eğitim-öğrenme programı haline getirmektedir (Longworth, 2003).

Günümüzde “beşikten mezara kadar” tüm eğitim faaliyetlerini kapsayan yaşam boyu öğrenme okuldan çalışma alanına, ev ve toplumun kendisine kadar hayatın tüm boyutlarına nüfuz etmiştir. Bu bağlamda, öğrenen toplum “bireylerin kim olduğuna ve kaç yaşında olduğuna bakmaksızın” herkes için öğrenme fırsatları oluşturan bir toplumdur. Diğer yandan hayat boyu öğrenme aynı zamanda, ileri seviyelerde öğrenme fırsatı sunmak ve temel yetenekleri günümüze uygun hale getirecek ikinci fırsatları sağlayabilme olarak görülmektedir (Laal, 2011).

Tüm dünyada olduğu gibi Türkiye’de de, hayat boyu öğrenmeyle ilgili çalışmalar 2000’li yıllardan sonra hız kazanmıştır. Bu bağlamda Türkiye’nin yaşam boyu

öğrenme hedefleri şöyle ifade edilmektedir (Avcı, 2015):“...farklı öğrenim ve yaş seviyelerindeki bireylerin istihdam edilebilirliklerini ve sosyo-kültürel gelişimlerini sağlamak amacıyla; bilgi, beceri ve yeterliliklerini geliştirerek, öğrenmeye erişimlerini arttırarak, öğrenen bireyden öğrenen topluma ve öğrenen Türkiye’ye doğru bir dönüşümü gerçekleştirmektedir.” Bu doğrultuda okul ve iş yerleri arasında köprüler kurma ya da güçlendirme amaçlanmaktadır (Akbaş ve Özdemir, 2002). Türkiye’de Milli Eğitim Bakanlığı hayat boyu öğrenmenin temel ilkelerini şu şekilde belirtmektedir (Hayat Boyu Öğrenme, 2014):

- 1- Bilgi toplumuna ve ekonomisine katılımda yeni beceriler geliştirme, öğrenme fırsatlarına sürekli ve evrensel bir erişim sağlayabilme,
- 2- İnsan kaynaklarına yapılan yatırımların arttırılması,
- 3- Hayatın her alanında ve sürekli öğrenme için, öğrenme ve öğretim yöntemlerinin geliştirilmesi,
- 4- Hayat boyu öğrenme fırsatlarını, bireylere daha yakından ve hızlı sunma.

Türkiye’de yaşam boyu öğrenme kavramı ve uygulamalarına dönük çalışmaların yeni olduğu ve sayıca yeterli olmadığı söylenebilir. Eğitim sisteminin 4+4+4 şeklinde kademelendirilmesini öngören değişiklikler, İlköğretim ve Eğitim Kanunu’nda 2012-2013 eğitim-öğretim yılından itibaren uygulanmaya konularak eğitim sisteminde büyük bir değişiklik yapılmıştır (Meb,2016a). Türkiye’de 4+4+4 eğitim sistemine geçilmesiyle birlikte imam-hatip okullarına yoğun bir talep artışı olmuş, okul ve öğrenci sayılarında ciddi artışlar meydana gelmiştir. Örneğin 2012-2013 eğitim-öğretim yılında, 730 imam hatip ortaokulu, 66585 imam hatip orta okulu öğrencisi, 5484 imam hatip ortaokulu öğretmeni ve 4323 imam hatip ortaokulu dersliği varken; 2015-2016 eğitim-öğretim yılında imam hatip ortaokulu sayısı 1622’ye, toplam öğrenci sayısı 458997’ye, toplam öğretmen sayısı 23834’e, toplam derslik sayısı ise 15792’ye çıkmıştır. Ayrıca 2012 2013 öğretim yılındaki imam hatip lisesi bünyesinde bulunan imam hatip ortaokulu sayısı 369, öğrenci sayısı 27882’yken; 2015 2016 öğretim yılında okul sayısı 339’a düşmüş fakat öğrenci sayısı 65298’e çıkmıştır (Meb,2016b; Meb,2013)

Ayrıca 2012-13 öğretim yılındaki imam hatip liselerinin toplam sayısı 708, öğrenci sayısı 380771, öğretmen sayısı 21043, derslik sayısı 12903 iken; 2015-16 öğretim yılında toplam imam hatip lisesi sayısı 1149, öğrenci sayısı 555870, öğretmen sayısı 39091, derslik sayısı 23781 olarak ifade edilmektedir. Ayrıca 2015-16 öğretim yılında Açık İmam Hatip Lisesi’nde öğrenim gören öğrenci sayısı 1213352’dir. (Meb,2016b; Meb,2013)

Bu çalışma ile imam-hatip ortaokul ve liselerinde görev yapmakta olan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin ortaya konulması amaçlanmıştır. Bu temel amaç doğrultusunda imam hatip ortaokul ve liselerinde görev yapmakta olan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri, cinsiyete, medeni durum, eğitim durumu, mesleki kıdem, çalışılan okul türü, yaş, mezun olunan fakülte ve branş değişkenlerine göre incelenmiştir.

YÖNTEM

İmam hatip ortaokullarında ve liselerinde görev yapan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelendiği bu çalışmada tarama modelinden yararlanılmıştır. Tarama modellerinde geçmişte ya da günümüzde varolan bir durum, olduğu şekli ile betimlenmeye çalışılır (Karasar, 2011). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri, cinsiyet, medeni durum, eğitim durumu, kıdem, okul türü, yaş, mezuniyet ve branş değişkenleri açısından karşılaştırılarak incelenmiştir.

Evren ve Örneklem

Bu araştırmada uygun/kazara örnekleme yönteminden yararlanılmıştır. Uygun örnekleme yönteminde zaman, para ve işgücü kaybı önlenmeye çalışılır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013). Araştırmanın evrenini İstanbul ili Anadolu yakasında 2015-2016 eğitim öğretim yılında Pendik ve Kadıköy ilçelerinde imam-hatip ortaokul ve liselerinde görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise evrenden ulaşılabilirlik göz önünde bulundurularak ulaşılan 300 öğretmen oluşturmaktadır. Katılımcılara ilişkin demografik bilgiler, Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcılara İlişkin Demografik Bulgular

	Gruplar	f	%		Gruplar	f	%
Cinsiyet	Kadın	209	69,7	Okul Türü	İ. H. Lisesi	146	48,7
	Erkek	91	30,3		İ. H. Ortaokulu	154	51,3
	Toplam	300	100		Toplam	300	100
Medeni Durum	Evli	209	69,7	Yaş	25 ve altı	48	16,0
	Bekâr	89	29,7		26-30	84	28,0
	Toplam	298	99,3		31-35	45	15,0
Eğitim Durumu	Lisans	239	79,7	Branş	36-40	55	18,3
	Lisans Üstü	61	20,3		41 ve üstü	65	21,7
	Toplam	300	100		Toplam	297	99,0
Kıdem	1-5	147	49,0	Mezuniyet	Eğitim Fak	143	47,7
	6-10	47	15,7		Fen Ed Fak	75	25,0
	11-15	43	14,3		Diğer	81	27,0
	16-20	26	8,7	Toplam	299	99,7	
	21-25	14	4,7	Kültür	Kültür	203	67,7
	25 ve üzeri	23	7,7		Meslek	95	31,7
Toplam	300	100	Toplam	298	99,3		

Tablo 1'e göre, araştırmaya 209 kadın, 91 erkek olmak üzere toplamda 300 kişi katılmıştır. Araştırmaya katılan kişilerin 209'u evli, 89'u bekâr, 2 kişi medeni halini belirtmemiştir. Katılımcıların 239'u lisans ve 61'i lisansüstü eğitim düzeyindedir. Katılımcıların 147'si 1-5, 47'si 6-10, 43'ü 11-15, 26'sı 16-20, 14'ü 21-25, 23'ü 25 ve üzeri yıl mesleki kıdeme sahiptir. Katılımcıların 146'sı imam hatip lisesi ve 154'ü imam hatip ortaokulunda görev yapmaktadır. Katılımcıların 48'i 25 ve altı, 84'ü 26-30 yaş arası, 45'i 31-35 yaş arası, 55'i 36-40 yaş arası, 65'i 41 yaş ve üstü ve 3 kişi yaş belirtmemiştir. Katılımcıların 143'ü eğitim fakültesi, 75'i fen edebiyat fakültesi, 81'i diğer okul türü mezundur ve 1 kişi durum belirtmemiştir. Katılımcıların 203'ü kültür derslerinde, 95'i meslek derslerinde eğitim vermektedir ve 2 kişi durum belirtmemiştir.

Veri Toplama Aracı

Araştırma'da veri toplama aracı olarak Coşkun(2009) tarafında geliştirilen, "Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği" kullanılmıştır. Yaşam Boyu öğrenme ölçeğinin boyutları sırasıyla motivasyon (6 madde), sebat (6 madde), öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk (6 madde) ve merak yoksunluğu (9 madde) olarak belirlenmiştir. Ölçekte toplam 27 madde bulunmaktadır. Ölçeğin genel ortalamasında ölçekten alınabilecek minimum puan (27x1) 27 ve maksimum puan (27x6) 162 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin Cronbach alpha iç tutarlılık katsayısı(α) .89'dur. Bu çalışmada, Cronbach alpha iç tutarlılık katsayısı (α) .78 bulunmuştur. Bu bulunan değer ölçeğin bu çalışma evreni için de güvenilir olduğunu göstermektedir.

Verilerin Analizi

Araştırmanın amacına yönelik olarak karşılaştırmalarda aritmetik ortalama, t-testi, kruskal wallis-h, mann whitney u, tek yönlü varyans analizi ve bonferroni analizlerinden yararlanılmıştır. Analizler SPSS 15 paket programında gerçekleştirilmiştir.

BULGULAR

1- Araştırma Problemine İlişkin Bulgular:

İmam-Hatip Liselerinde ve Ortaokullarında görev yapmakta olan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri düzeyi nedir?

Tablo 2.İmam-Hatip Lisesi ve Ortaokulu Öğretmenlerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Ölçeğinden Aldıkları Puanların Ortalama, Standart Sapma Değerleri ve Toplam Puanları

Okul Türü		Motivasyon	Sebat	Öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk	Merak yoksunluğu	Toplam Ölçek
Lise	Ort.	32,26	29,82	30,38	43,56	136,02
	N	146	146	146	146	146
	Std. Spma	3,175	3,977	5,774	8,660	16,415
	Toplam	4710	4354	4435	6360	19859
Ortaokul	Ort.	32,60	29,76	31,24	44,14	137,74
	N	154	154	154	154	154
	Std. Spma	2,516	3,962	5,554	8,275	15,235
	Toplam	5021	4583	4811	6797	21212
Toplam	Ort.	32,44	29,79	30,82	43,86	136,90
	N	300	300	300	300	300
	Std. Spma	2,857	3,963	5,669	8,455	15,817
	Toplam	9731	8937	9246	13157	41071

Tablo 2'ye göre, İmam-Hatip Ortaokul ve Liselerinde görev yapmakta olan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin ortanın üzerinde olduğu söylenebilir.

2- Alt Problemlere İlişkin Bulgular:

Tablo 3.Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	SS	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Motivasyon	Kadın	209	32,66	2,65	0,18	2,07	298	,040
	Erkek	91	31,92	3,24	0,34			
Sebat	Kadın	209	30,04	3,92	0,27	1,68	298	,094
	Erkek	91	29,21	4,03	0,42			
Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk	Kadın	209	31,51	5,40	0,37	3,26	298	,001
	Erkek	91	29,23	5,99	0,63			
Merak Yoksunluğu	Kadın	209	45,01	8,36	0,58	3,67	298	,000
	Erkek	91	41,20	8,11	0,85			
Toplam Ölçek	Kadın	209	139,23	15,06	1,04	3,95	298	,000
	Erkek	91	131,56	16,29	1,71			

Tablo 3'e göre, yaşam boyu öğrenme ölçeği puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, motivasyon (t=2,07;p<,05), öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk (t=3,26;p<,01), merak yoksunluğu (t=3,67;p<,001) alt boyutlarında ve toplam ölçek puanında (t=3,95;p<,001)kadın ve erkek öğretmenler arasında kadınların lehine istatistiksel

olarak anlamlı farklılık bulunmuştur. Kadın öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme motivasyonlarının daha yüksek olduğu söylenebilir. Buna göre kadın öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmeyle ilgili öğrenmeyi düzenlemede daha az yoksunluk yaşadıkları; daha fazla merak sahibi oldukları söylenebilir. Ayrıca ölçek genel puanına göre kadın öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin daha yüksek olduğu söylenebilir. Ancak sebat alt boyutunda kadın ve erkek öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır ($t=1,68$; $p>,05$).

Tablo 4. Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği Puanlarının Medeni Durum Değişkenine Göre Farklılaşım Farklılaşmadığına İlişkin Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	SS	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Motivasyon	Evli	209	32,17	2,94	0,20	-2,68	296	,008
	Bekâr	89	33,12	2,50	0,27			
Sebat	Evli	209	29,51	4,06	0,28	-1,70	296	,091
	Bekâr	89	30,36	3,68	0,39			
Öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk	Evli	209	30,50	5,97	0,41	-1,60	296	,110
	Bekâr	89	31,65	4,88	0,52			
Merak yoksunluğu	Evli	209	43,93	8,48	0,59	,13	296	,900
	Bekâr	89	43,80	8,50	0,90			
Toplam ölçek	Evli	209	136,11	16,42	1,14	-1,41	296	,161
	Bekâr	89	138,93	14,33	1,52			

Tablo 4'e göre, yaşam boyu öğrenme ölçeği puanlarının medeni durum değişkenine göre farklılaşım farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, motivasyon alt boyutunda evli ve bekar öğretmenler arasında bekar öğretmenler lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur ($t=-2,68$; $p<,01$). Sebat ($t=-1,70$; $p>,05$); öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk ($t=-1,60$; $p>,05$); merak yoksunluğu ($t=,13$; $p>,05$) alt boyutlarında ve ölçek toplam puanında ($t=-1,41$; $p>,05$) evli ve bekar öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık belirlenememiştir.

Tablo 5. Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği Puanlarının Eğitim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşım Farklılaşmadığına İlişkin Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	SS	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Motivasyon	Lisans	239	32,46	2,65	0,17	,28	298	,778
	L.üstü	61	32,34	3,58	0,46			
Sebat	Lisans	239	29,62	4,01	0,26	-1,48	298	,140
	L.üstü	61	30,46	3,74	0,48			
Öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk	Lisans	239	30,98	5,52	0,36	,99	298	,324
	L.üstü	61	30,18	6,23	0,80			
Merak yoksunluğu	Lisans	239	43,76	8,50	0,55	-,40	298	,688
	L.üstü	61	44,25	8,33	1,07			
Toplam ölçek	Lisans	239	136,82	15,23	0,98	-,18	298	,857
	L.üstü	61	137,23	18,08	2,31			

Tablo 5'e göre, yaşam boyu öğrenme ölçeği puanlarının eğitim durumu değişkenine göre farklılaşım farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonucunda lisans ve lisansüstü eğitim almış öğretmenler arasında motivasyon ($t=,28$; $p>,05$); sebat ($t=-1,48$; $p>,05$); öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk ($t=,99$; $p>,05$); merak yoksunluğu ($t=-,40$; $p>,05$) alt boyutlarında ve ölçek toplam puanında ($t=-,18$; $p>,05$) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir.

Tablo 6. Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği Puanlarının Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	sd	p
Motivasyon	1-5 yıl	147	153,78	2,904	5	,715
	6-10 yıl	47	151,56			
	11-15 yıl	43	160,24			
	16-20 yıl	26	139,98			
	21-25 yıl	14	127,54			
	26 yıl ve üzeri	23	135,02			
	Toplam	300				
Sebat	1-5 yıl	147	152,53	3,005	5	,699
	6-10 yıl	47	156,63			
	11-15 yıl	43	159,42			
	16-20 yıl	26	130,42			
	21-25 yıl	14	144,18			
	26 yıl ve üzeri	23	134,89			
	Toplam	300				
Öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk	1-5 yıl	147	156,98	11,816	5	,037
	6-10 yıl	47	169,62			
	11-15 yıl	43	145,49			
	16-20 yıl	26	145,90			
	21-25 yıl	14	110,54			
	26 yıl ve üzeri	23	108,89			
	Toplam	300				
Merak yoksunluğu	1-5 yıl	147	159,81	8,632	5	,125
	6-10 yıl	47	155,18			
	11-15 yıl	43	152,38			
	16-20 yıl	26	134,71			
	21-25 yıl	14	108,36			
	26 yıl ve üzeri	23	121,39			
	Toplam	300				
Toplam Ölçek	1-5 yıl	147	158,30	10,133	5	,072
	6-10 yıl	47	164,39			
	11-15 yıl	43	151,43			
	16-20 yıl	26	130,52			
	21-25 yıl	14	109,50			
	26 yıl ve üzeri	23	118,04			
	Toplam	300				

Tablo 6'ya göre, yaşam boyu öğrenme ölçeği puanlarının kıdem değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-h testi sonucunda; öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk alt boyutunda grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur ($x^2=11,816$; $p<,05$). Motivasyon ($x^2=2,904$; $p>,05$); sebat ($x^2=3,005$; $p>,05$); merak yoksunluğu ($x^2=8,632$; $p>,05$) alt boyutlarında ve toplam ölçek puanında ($x^2=10,133$; $p>,05$) grupların sıralamalar ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır. Daha sonra öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk alt boyutundaki farklılığın kaynaklarını belirlemek amacıyla gruplar Mann Whitney-U analizi ile ikili olarak karşılaştırılmış, sonuçlar Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7.Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği Puanlarının Kıdem Değişkenine Göre Öğrenmeyi Düzenleme Alt Boyutunda Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Gruplar	1-5 yıl	6-10 yıl	11-15 yıl	16-20 yıl	21-25 yıl	26 ve üzeri
1-5	$\bar{x}_{sıra}=156,88$	p>,05	p>,05	p>,05	p>,05	p<,05*
6-10		$\bar{x}_{sıra}=169,71$	p>,05	p>,05	p<,05*	p<,01*
11-15			$\bar{x}_{sıra}=145,48$	p>,05	p>,05	p>,05
16-20				$\bar{x}_{sıra}=145,85$	p>,05	p>,05
21-25					$\bar{x}_{sıra}=111,04$	p>,05
26+						$\bar{x}_{sıra}=109,15$

Tablo 7'ye göre yaşam boyu öğrenme ölçeği puanlarının kıdem değişkenine göre öğrenmeyi düzenleme altboyutunda hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan Mann Whitney U testi analizleri sonucunda, söz konusu farklılığın, 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerle 26 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler arasında 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenler lehine p<,05 düzeyinde; 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler ile 21-25 yıl kıdeme sahip öğretmenler arasında, 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler lehine p<,05 düzeyinde ve yine 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler ile 26 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler arasında, 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler lehine p<,01 düzeyinde gerçekleştiği belirlenmiştir. Genel olarak kıdem arttıkça öğrenmeyi düzenleme puanlarında bir düşüş görüldüğü ifade edilebilir.

Tablo8.Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği Puanlarının Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Motivasyon	Lise	146	32,26	3,18	0,26	-1,04	298	,298
	Ortaokul	154	32,60	2,52	0,20			
Sebat	Lise	146	29,82	3,98	0,33	,136	298	,892
	Ortaokul	154	29,76	3,96	0,32			
Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk	Lise	146	30,38	5,77	0,48	-1,32	298	,188
	Ortaokul	154	31,24	5,55	0,45			
Merak Yoksunluğu	Lise	146	43,56	8,66	0,72	-,59	298	,557
	Ortaokul	154	44,14	8,27	0,67			
Toplam Ölçek	Lise	146	136,02	16,41	1,36	-,94	298	,347
	Ortaokul	154	137,74	15,23	1,23			

Tablo 8'e göre, yaşam boyu öğrenme ölçeği puanlarının çalışılan okul türü değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonucunda motivasyon (t=-1,04; p>,05); sebat (t=,136; p>,05); öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk (t=-1,32; p>,05); merak yoksunluğu (t=-,59; p>,05) alt boyutlarında ve ölçek toplam puanında (t=-,94; p>,05) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir.

Tablo 9.Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği Puanlarının Branş Değişkenine Göre Farklılaşım Farklılaşmadığına İlişkin Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh \bar{x}	t Testi		
						t	Sd	p
Motivasyon	Kültür	203	32,33	2,82	0,20	-,805	296	,422
	Meslek	95	32,62	2,95	0,30			
Sebat	Kültür	203	29,55	3,95	0,28	-1,550	296	,122
	Meslek	95	30,32	4,01	0,41			
Öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk	Kültür	203	31,02	5,40	0,38	,827	296	,409
	Meslek	95	30,44	6,21	0,64			
Merak yoksunluğu	Kültür	203	43,61	8,18	0,57	-,909	296	,364
	Meslek	95	44,56	8,95	0,92			
Toplam ölçek	Kültür	203	136,52	15,40	1,08	-,722	296	,471
	Meslek	95	137,94	16,70	1,71			

Tablo 9'a göre, yaşam boyu öğrenme ölçeği puanlarının branş değişkenine göre farklılaşım farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, motivasyon (t=-,805; p>,05); sebat (t=-1,550; p>,05); öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk (t=,827; p>,05); merak yoksunluğu (t=-,909; p>,05) alt boyutlarında ve ölçek toplam puanında (t=-,722; p>,05) kültür ve meslek dersi öğretmenleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Tablo 10. Yaşam Boyu Öğrenme Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşım Farklılaşmadığına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Puan	Grup	f, \bar{x} ve ss Değerleri				ANOVA Sonuçları				
		N	\bar{x}	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p
Motivasyon	25 ve altı	48	32,67	2,50	G.Arası	44,656	4	11,164	1,36	,247
	26-30 yaş	84	32,35	2,86	G.İçi	2392,038	292	8,192		
	31-35 yaş	45	32,49	2,57	Toplam	2436,694	296			
	36-40 yaş	55	33,00	2,71						
	41 yaş ve ü.	65	31,83	3,38						
	Toplam	297	32,43	2,87						
Sebat	25 ve altı	48	29,90	3,74	G.Arası	101,891	4	25,473	1,63	,166
	26-30 yaş	84	29,52	3,86	G.İçi	4555,079	292	15,600		
	31-35 yaş	45	30,07	3,00	Toplam	4656,970	296			
	36-40 yaş	55	30,73	3,20						
	41 yaş ve ü.	65	28,97	5,17						
	Toplam	297	29,77	3,97						
Öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk	25 ve altı	48	31,42	5,50	G.Arası	368,006	4	92,001	2,94	,021
	26-30 yaş	84	31,95	4,83	G.İçi	9130,870	292	31,270		
	31-35 yaş	45	31,56	5,50	Toplam	9498,875	296			
	36-40 yaş	55	30,15	6,56						
	41 yaş ve ü.	65	29,09	5,76						
	Toplam	297	30,85	5,66						
Merak yoksunluğu	25 ve altı	48	45,69	8,55	G.Arası	329,459	4	82,365	1,15	,332
	26-30 yaş	84	44,01	8,02	G.İçi	20881,874	292	71,513		
	31-35 yaş	45	43,60	8,69	Toplam	21211,333	296			
	36-40 yaş	55	44,24	8,26						
	41 yaş ve ü.	65	42,31	8,92						
	Toplam	297	43,89	8,47						

	25 ve altı	48	139,67	14,02	G.Arası	1986,192	4	496,548	
Toplam	26-30 yaş	84	137,83	14,61	G.İçi	72367,323	292	247,833	2,00
ölçek	31-35 yaş	45	137,71	14,99	Toplam	74353,515	296		,094
	36-40 yaş	55	138,11	16,55					
	41 yaş ve ü.	65	132,20	18,00					
	Toplam	297	136,93	15,85					

Tablo 10'a göre, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme puanlarının ortalamalarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan tek yönlü Varyans analizi sonucunda motivasyon ($F=1,36; p>,05$); sebat ($F=1,63; p>,05$); merak yoksunluğu ($F=1,15; p>,05$) altboyutlarında ve ölçek toplam puanında ($F=2,00; p>,05$) grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmazken; öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk altboyutunda ($F=2,94; p<,05$) istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu sonucun ardından farklılığın kaynağını belirlemek için tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Önce varyans homojenliği denetlenmiş ve öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk altboyutunda puanların ($L=2,00; p>,05$) varyanslarının homojen olduğu bulunmuştur. Bu nedenle varyansların homojen olduğu durumlarda kullanılan Bonferroni testi tercih edilmiş, sonuçlar Tablo 11'de sunulmuştur.

Tablo 11. Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk Alt Boyutu Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Bonferroni Testi Sonuçları

Gruplar (i)	Gruplar (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	p
25 yaş ve altı	26-30 yaş	-0,54	1,01	1,000
	31-35 yaş	-0,14	1,16	1,000
	36-40 yaş	1,27	1,10	1,000
	41 yaş ve ü.	2,32	1,06	0,297
26-30 yaş	25 yaş ve altı	0,54	1,01	1,000
	31-35 yaş	0,40	1,03	1,000
	36-40 yaş	1,81	0,97	0,635
	41 yaş ve ü.	2,86	0,92	0,022*
31-35 yaş	25 yaş ve altı	0,14	1,16	1,000
	26-30 yaş	-0,40	1,03	1,000
	36-40 yaş	1,41	1,12	1,000
	41 yaş ve ü.	2,46	1,08	0,238
36-40 yaş	25 yaş ve altı	-1,27	1,10	1,000
	26-30 yaş	-1,81	0,97	0,635
	31-35 yaş	-1,41	1,12	1,000
	41 yaş ve ü.	1,05	1,02	1,000
41 yaş ve ü.	25 yaş ve altı	-2,32	1,06	0,297
	26-30 yaş	-2,86	0,92	0,022*
	31-35 yaş	-2,46	1,08	0,238
	36-40 yaş	-1,05	1,02	1,000

Tablo 11'a göre, yaşam boyu öğrenme ölçeği öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk alt boyutu puanlarının yaş değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan Bonferroni testi sonucunda 26-30 yaş grubundaki öğretmenler ile 41 yaş ve üzeri öğretmenler arasında 26-30 yaş grubundaki öğretmenlerin lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur ($p<,05$).

Tablo 12. Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği Puanlarının Mezun Olunan Fakülte Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Tek Yönlü Varyans (ANOVA) Sonuçları

Puan	Grup	f, \bar{X} ve ss Değerleri			ANOVA Sonuçları					
		N	\bar{X}	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	P
Motivasyon	Eğitim Fak	143	32,47	2,65	G.Arası	,784	2	,392	,048	,954
	Fen Ed Fak	75	32,35	3,27	G.İçi	2438,694	296	8,239		
	Diğer	81	32,46	2,86	Toplam	2439,478	298			
	Toplam	299	32,43	2,86						
Sebat	Eğitim Fak	143	29,54	3,77	G.Arası	15,700	2	7,850	,501	,607
	Fen Ed Fak	75	29,89	4,43	G.İçi	4641,376	296	15,680		
	Diğer	81	30,06	3,83	Toplam	4657,077	298			
	Toplam	299	29,77	3,95						
Öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk	Eğitim Fak	143	31,06	5,63	G.Arası	31,147	2	15,573	,482	,618
	Fen Ed Fak	75	30,99	5,26	G.İçi	9555,823	296	32,283		
	Diğer	81	30,31	6,13	Toplam	9586,970	298			
	Toplam	299	30,84	5,67						
Merak yoksunluğu	Eğitim Fak	143	43,57	8,05	G.Arası	95,180	2	47,590	,663	,516
	Fen Ed Fak	75	43,47	8,93	G.İçi	21232,485	296	71,731		
	Diğer	81	44,80	8,76	Toplam	21327,666	298			
	Toplam	299	43,88	8,46						
Toplam ölçek	Eğitim Fak	143	136,64	15,13	G.Arası	56,147	2	28,074	,111	,895
	Fen Ed Fak	75	136,69	17,22	G.İçi	74721,926	296	252,439		
	Diğer	81	137,63	15,91	Toplam	74778,074	298			
	Toplam	299	136,92	15,84						

Tablo 12'ye göre, yaşam boyu öğrenme ölçeği puanlarının mezun olunan fakülte değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda motivasyon ($F=,048$; $p>,05$); sebat ($F=,501$; $p>,05$); öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk ($F=,482$; $p>,05$); merak yoksunluğu ($F=,663$; $p>,05$) altboyutlarında ve ölçek toplam puanında ($F=,111$; $p>,05$) grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır.

SONUÇ TARTIŞMA VE ÖNERİLER

İmam Hatip Ortaokul ve Liselerinde görev yapan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri düzeyini belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ortalamasının üzerinde bulunmuştur. Benzer şekilde Ayra ve Kösterelioğlu (2015) çalışmalarında öğretmenlerin genel olarak yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin iyi düzeyde olduğunu belirlerken; Çam ve Üstün (2016) ise öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini yüksek düzeyde olarak belirlemiştir. Bundan dolayı öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme kavramı ve uygulamaları hakkında farkındalıklarının yüksek olduğu ve yeni uygulamalara açık oldukları söylenebilir.

Araştırma sonucunda kadın öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri, erkeklere göre daha yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç, kadın öğretmenlerin yeniliklere, gelişim ve dönüşümlere erkek öğretmenlere kıyasla daha açık olduklarını ortaya koymaktadır. İlgili literatür incelendiğinde farklı sonuçlar elde eden araştırmalara da rastlanmıştır. Benzer şekilde Kılıç ve Ayvaz Tuncel (2014) kadın öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin erkeklere göre daha yüksek olduğunu belirlemiştir. Yine benzer şekilde Evin Gencil (2013) öğretmen adaylarının ve Diker Coşkun ve Demirel (2012) üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini incelediği çalışmalarında kadınların yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin anlamlı şekilde daha yüksek düzeyde olduğunu belirlemişlerdir. Ancak Yılmaz (2016), Çam ve Üstün (2016), Özçiftçi ve Çakır (2015) ve Yaman ve Yazar (2015) gerçekleştirdikleri araştırmalarında kadın ve erkek öğretmenler arasında yaşam boyu öğrenmeye eğilimleri açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını

belirlemiştir. Yine Tunca, Alkın-Şahin ve Aydın (2015) öğretmen adayları ile gerçekleştirdikleri araştırmalarında kadın ve erkek öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında anlamlı bir fark olmadığını belirlemiştir.

Medeni durum değişkeninin motivasyon alt boyutunda bekar öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Buna göre, bekar öğretmenlerin evli öğretmenlere kıyasla yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin daha yüksek olduğu ifade edilebilir. Ancak Çam ve Üstün (2016) öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin medeni durumlarına göre anlamlı bir fark oluşturmadığını belirlemiştir.

Kıdem değişkenine göre kıdem yılı fazla olan öğretmenlerin, kıdem yılı az olan öğretmenlere göre yaşam boyu öğrenme eğilimleri daha düşük düzeyde bulunmuştur. Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmeye daha açık oldukları söylenebilir. Benzer şekilde Yaman ve Yazar (2015) 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini diğer kıdem gruplarına göre en yüksek düzeyde bulurken; kıdem arttıkça öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin azaldığını bulmuştur. Yine benzer şekilde Kılıç ve Ayvaz Tuncel (2014) 20 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin daha az kıdeme sahip öğretmenlere göre daha düşük düzeyde olduğunu belirlemiştir. Ancak Özçiftçi ve Çakır (2015) öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin kıdem değişkenine göre farklılaşmadığını belirlemiştir. Farklı olarak Yılmaz (2016) 20 yıl ve daha fazla kıdemi olan öğretmenlerin 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlere göre daha yüksek yaşam boyu öğrenme deneyimine sahip olduğunu belirlemiştir.

Yaş değişkeninde öğrenmeyi düzenleme alt boyutunda önemli bir farklılık bulunmuştur. Bu farklılık 26-30 yaş grubundaki öğretmenlerin öğrenme eğilimlerinin 41 yaş ve üstündeki öğretmenlere göre daha fazla olduğunu göstermektedir. Ancak Çam ve Üstün (2016) öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yaşlarına göre anlamlı bir fark oluşturmadığını belirlemiştir.

Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin eğitim durumu değişkenine göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Benzer şekilde Yılmaz (2016) da aynı sonuca ulaşmıştır. Ancak Yaman ve Yazar (2015) araştırmasında lisansüstü eğitim düzeyine sahip olan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin, lisans eğitim düzeyine sahip olan öğretmenlere göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğunu bulmuştur.

Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin çalışılan okul türü değişkenine göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Benzer şekilde Yılmaz (2016) ve Çam ve Üstün (2016) de öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin görev yapılan okul türüne göre değişmediğini belirlemiştir.

Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin mezun olunan fakülte değişkenine göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Benzer şekilde Yaman ve Yazar (2015) ve Yılmaz (2016) da öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin mezun olunan fakülte değişkenine göre farklılaşmadığını belirlemiştir.

Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin branş değişkenine göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Benzer şekilde Kılıç ve Ayvaz Tuncel (2014) ve Çam ve Üstün (2016) de öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin branş açısından farklılık göstermediğini belirlemiştir. Fakat Yaman ve Yazar (2015) güzel sanatlar branş öğretmenlerinin diğer branşlara göre daha yüksek düzeyde yaşam boyu öğrenme eğilimine sahip olduğunu belirlemiştir.

Öğretmenlerin, yaşam boyu öğrenen bireyler olması için uygun becerilerle donatılmış olarak yetiştirilmeleri büyük bir gerekliliktir. Fenwick (2001)'e göre, 1990'lı yıllardan itibaren öğretmen eğitiminde etkili olan iki eğilim vardır. Bunlar, öğretmen adaylarının

mesleki gelişim sürecinin yaşam boyu öğrenme kavramıyla genişletilmesi ve bireysel öğrenme yeteneklerinin toplum içindeki uygulamalarla kapsamlı hale getirilmesidir (akt: Kılıç, 2014). Diğer yandan yaşam boyu öğrenme bağlamında, öğretmen eğitiminde kazandırılması gereken en önemli becerilerden biri de, yaşam boyu öğrenmeye ilişkin olumlu tutum geliştirmek olduğu söylenebilir (Kılıç, 2014). Ayrıca sağlam bir dünya görüşüne, tutarlı ve dengeli bir kişiliğe sahip olması gereken öğretmenlerin, yaşam boyu öğrenme sürecinde de bir model ve motivasyon kaynağı olmaları gerekmektedir. Bu özellikle duyuşsal hedeflerin kazandırılmasında en etkili yöntemdir. Varış (1988), Arslan (2011) ve Parkinson (1999)'a göre, öğretmenlerin kişilik özellikleri, onların öğretim etkinliklerinin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi çalışmalarını direkt etkilemektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin çağın gerektirdiği yaşam boyu öğrenen insan tipini yetiştirmeleri için önce kendilerinin yaşam boyu öğrenen insanlar olmaları, yenilikleri izlemeleri gerekmektedir (akt: Yaman ve Yazar, 2015). Day (1999), öğretmenler ve buldukları öğretim, profesyonel öğrenme ve gelişim durumları ile ilgili iki gerçeklik olduğu görüşündedir. Bunlar (akt: Poyraz ve Bayrakçı, 2015):

- 1- Tüm öğretmenlerin en önemli görevi, öğrencilerine yaşam boyu öğrenmeyi aşılmalardır.
- 2- Öğretmenler pasif bir şekilde geliştirilemezler. Bu nedenle, kendi öğrenmelerinin yönüne ve sürecine karar vermede merkezde olmalıdırlar.

Tüm zamanlarda olduğu gibi, birey ve toplumun yaratıcısı olan öğretmenler, bilgiyi sadece aktaran değil, aynı zamanda bilgiye ulaşmanın yollarını öğreten bir roledir. Bu nedenle öncelikle kendilerinin öğrenmeyi öğrenen olması, hayatları boyunca öğrenmeye eğilimli olmaları ve bunu sürdürmeleri gerekmektedir (Yaman ve Yazar, 2015).

Araştırma sonuçlarına ve gelecek araştırmalara dönük şu önerilerde bulunulabilir: 1- Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini, bilgi ve tutumlarını atırmaya dönük eğitim etkinlikleri yapılmalıdır. 2- Öğretmen yetiştirme eğitim programlarında, yaşam boyu öğrenmeye ilişkin yeterlik alanlarına –bilişsel, duyuşsal ve devinişsel- yer verilmelidir. 3- Farklı okul türü ve düzeylerindeki öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerine dönük karşılaştırmalı çalışmalar yapılmalıdır.

KAYNAKLAR

- Akbaş, O. ve Özdemir, M.S. (2002). Avrupa birliğinde yaşam boyu öğrenme, *Milli Eğitim Dergisi*, 155-156. http://dhgm.meb.gov.tr/yayimler/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/155-156/akbas.htm adresinden erişilmiştir.
- Aksoy, M. (2013). Kavram olarak hayat boyu öğrenme ve hayat boyu öğrenmenin Avrupa birliği serüveni, *Bilgi Dergisi*, 64, 24-48.
- Aldemir, A. (2003). Bilgiye erişimde yeni yaklaşım: Bilgi okuryazarlığı. *Bilgiye Erişimde Değişen Yollar ve II. Tıbbi Bilgi Yönetimi ve Teknolojileri Sempozyumu*. <http://kaynak.unak.org.tr/bildiri/unak03/u03-29.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Avcı, N. (2014). Türkiye Hayat Boyu Öğrenme Strateji ve Eylem Planı 2014-2018. <http://abdigm.meb.gov.tr/projeler/ois/013.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Ayra, M., ve Kösterelioğlu, İ. (2015). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin mesleki öz yeterlik algıları ile ilişkisi. *Education Sciences*, 10(1), 17-28.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara. Pegem Akademi.
- Çam, E. ve Üstün, A. (2016). Öğretmenlerin mesleki tutumları ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişkisi. *Hittit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(1), 459-476.

- Delors J. (1996). *Learning: The Treasure Within*. France, UNESCO Publishing.
- Diker Coşkun, Y. ve Demirel, M. (2012). Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42, 108-120.
- Ersoy, A.ve Yılmaz, B. (2009). Yaşam boyu öğrenme ve Türkiye’de halk kütüphaneleri. *Türk Kütüphaneciliği Dergisi*, 23(4), 803-834.
- Evin Gencil, İ. (2013). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerine yönelik algıları. *Eğitim ve Bilim*, 38(170), 237-252.
- Günüş, S., Odabaşı, H. ve Kuzu, A. (2012). Yaşam boyu öğrenmeyi etkileyen faktörler. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(2), 309-325.
- Hayat Boyu Öğrenme. (2014). Hayat Boyu Öğrenme Nedir? <http://www.hayatboyuogrenme.gov.tr/icerik.aspx?> adresinden erişilmiştir.
- Holford, J., Jarvis, P. ve Griffin, C. (1998). *International Perspectives on Lifelong Learning*. New York, Routledge.
- Karasar, N. (2011). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara, Nobel.
- Kılıç, Ç. (2014). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmeye yönelik algıları. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(4), 79-87.
- Kılıç, H. ve Ayvaz Tuncel, Z. (2014). İlköğretim branş öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeyleri ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 4(7), 25-37.
- Laal, M. (2011). Lifelong learning: What does it mean?, *Social and Behavioral Sciences*, 28, 470-474.
- Longworth N. (2003). *Lifelong Learning in Action*. London, Kogan Page.
- Meb. (2013). Milli Eğitim İstatistikleri, Örgün Eğitim, 2012/13. Ankara, MEB Yayınları. https://sgb.meb.gov.tr/istatistik/meb_istatistikleri_organ_egitim_2012_2013.pdf adresinden erişilmiştir.
- Meb. (2016a). 4+4+4 Eğitim Sistemi. <http://mevzuat.meb.gov.tr/html/24.html> adresinden erişilmiştir.
- Meb. (2016b). Milli Eğitim İstatistikleri, Örgün Eğitim, 2015/16. Ankara, MEB Yayınları. http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_03/18024009_meb_istatistikleri_organ_egitim_2015_2016.pdf adresinden erişilmiştir.
- Medel, C., Ohsako, T. ve Mauch, W. (2001). *Revisiting Lifelong Learning for the 21st Century*. UNESCO, Hamburg.
- Özçiftçi, M. ve Çakır, R. (2015). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve eğitim teknolojisi standartları öz-yeterliklerinin incelenmesi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 5(1), 1-19.
- Özen, Y. (2011). Algın öğrenme teorisi yaşam boyu değişerek ve gelişerek öğrenme, *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6, 1-16.
- Platt, W. J. (1973). The Faure reports a turning point in educational planning. Mexico City, AAAS and Conacyt.
- Poyraz, H. ve Bayrakçı, M. (2015). Yaşam boyu öğrenmede öğretmenlerin kurumları tarafından desteklenmeleri: ölçek geliştirme çalışması. *Sakarya University Journal of Education*, 5(1), 114-126.
- Tunca, N., Alkın-Şahin, S. ve Aydın, Ö. (2015). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 432-446
- Tutkun, Ö. F. (2010). 21. yüzyılda eğitim programının felsefi boyutları. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(3), 993-1016.
- Yaman F. ve Yazar T. (2015). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi (Diyarbakır ili örneği). *K. Ü. Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23 (4), 1553-1566.
- Yılmaz, M. (2016). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(35), 253-262.