



T.C  
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI  
**EĞİTİM PROGRAMLARI ve ÖĞRETİM BİLİM DALI**

ORTAOKUL ÖĞRETMENLERİNİN  
YAŞAM BOYU ÖĞRENME İLE ELEŞTİREL DÜŞÜNME  
EĞİLİMLERİNİN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**Songül ÖZDEN**

**Malatya-2019**

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

ORTAOKUL ÖĞRETMENLERİNİN  
YAŞAM BOYU ÖĞRENME İLE ELEŞTİREL DÜŞÜNME  
EĞİLİMLERİNİN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**Songül ÖZDEN**

**Danışman: Doç. Dr. Eyüp İZCİ**

**Malatya-2019**

## KABUL VE ONAY SAYFASI

T.C.

İnönü Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı

Songül ÖZDEN tarafından hazırlanan **Ortaokul Öğretmenlerinin Yaşam Boyu Öğrenme İle Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin İncelenmesi** başlıklı bu çalışma, 28/10/2019 tarihinde yapılan sınav sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan: Prof. Dr. Ahmet KARA

Üye: Doç. Dr. Ali ÜNİŞEN

Üye (Tez Danışmanı): Doç. Dr. Eyüp İZCİ

İmza

A. Kara

Ali Ünışen

Eyüp İzci

ONAY

...../...../2019

Doç. Dr. Niyazi ÖZER  
Enstitü Müdürü

## ONUR SÖZÜ

Doç. Dr. Eyüp İZCİ'nin danışmanlığında yüksek lisans tezi olarak hazırladığım **Ortaokul Öğretmenlerinin Yaşam Boyu Öğrenme ile Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin İncelenmesi** başlıklı bu çalışmanın bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın tarafımdan yazıldığını ve yararlandığım bütün yapıtların hem metin içinde hem de kaynakçada yöntemine uygun biçimde gösterilenlerden oluştuğunu belirtir, bunu onurumla doğrularım.

Songül ÖZDEN

## ÖN SÖZ

Bilgi ve teknolojide yaşanan hızlı değişim pek çok alanda değişikliğin yaşanmasına sebep olmaktadır. Bireylerin hızla değişen hayat koşullarına uyum gösterebilmesi günümüz şartları için en önemli becerilerden biridir. Yaşam boyu öğrenden ve eleştirel düşünen bireyler çağın getirdiği karmaşıklığa en kolay şekilde uyum sağlayabilir ve karşı karşıya kaldığı durumlara karşı sorgulayıcı yaklaşarak kendine ve topluma göre en iyi şekilde değerlendirebilir. Özellikle eğitimin en önemli parçası olan öğretmenlerde yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin ve eleştirel düşünme becerilerinin düzeyinin belirlenmesi araştırmaya değer bulunmuştur.

Yüksek lisans eğitimim boyunca ve tez çalışması sürecinde bilgisini ve desteğini hiçbir zaman esirgemeyen değerli tez danışmanım Doç. Dr. Eyüp İZCİ'ye sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Yüksek lisans eğitimim boyunca emeği ve katkıları olan değerli hocalarıma teşekkür ederim.

Hayatım boyunca çalışmayı, emek vermeyi, ilerlemeyi bana öğreten, bağımsız ve başarılı bir birey olabilmem için beni destekleyen ve cesaretlendiren sevgili anneme ve babama, manevi destekleriyle her zaman yanımda olan abime, ablama, motivasyon ve neşe kaynağımız minik yeğerime, yüksek lisans eğitimim boyunca ihtiyacım olan verileri büyük sabırla toplamama yardımcı olan değerli meslektaşlarıma sonsuz teşekkür ederim. Ayrıca bu zorlu süreçte yardımını ve desteğini esirgemeyen eşim Gürkan ÖZDEN'e çok teşekkür ederim.

Songül ÖZDEN

## ÖZET

### ORTAOKUL ÖĞRETMENLERİNİN YAŞAM BOYU ÖĞRENME İLE ELEŞTİREL DÜŞÜNME EĞİLİMLERİNİN İNCELENMESİ

ÖZDEN, Songül

Yüksek Lisans, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Eyüp İZCİ

Haziran- 2019, XI + 95 sayfa

Araştırmanın amacı, ortaokul öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme ile eleştirel düşünme eğilimlerini belirlemektir. Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Malatya ili Yeşilyurt ve Battalgazi merkez ilçelerinde görev yapan 3374 ortaokul öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada basit tesadüfi örnekleme yöntemi kullanılarak 403 öğretmenden veri toplanmıştır. Veri toplama aracı olarak Diker Coşkun (2009) tarafından geliştirilen “Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği” ve Ağdacı (2018) tarafından Semerci'nin (2000) “Kritik düşünme Ölçeği” nden uyarlanan “Eleştirel Düşünme Ölçeği” kullanılmıştır. Ortaokul öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenmeleri ile eleştirel düşünme becerilerini belirlemek için betimsel analizleri yapılmıştır. Verilerin analizinde cinsiyet, kıdem ve branş değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla non-parametrik testler; aralarındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla korelasyon analizi yapılmıştır. Araştırmada ortaokul öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Yapılan analizlere göre öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri cinsiyet, kıdem ve branşa göre anlamlı farklılık göstermemektedir. “Merak Yoksunluğu” alt boyutunda cinsiyet ve branşa göre anlamlı farklılık bulunmuştur. Araştırmada ortaokul öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerileri yüksek düzeyde çıkmıştır. Eleştirel düşünme becerilerinde cinsiyet, kıdem ve branş değişkenlerine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır. “Öz Denetim” alt boyutunda ise cinsiyete göre anlamlı bir fark görülmüştür. Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile eleştirel düşünme becerileri arasında pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir

ilişki olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin öğrenmelerini düzenleme ve meraklılık konusunda yoksunluklarını azaltmak, karar verme, öz düzenleme, kendine güven ve öz denetim açısından da daha iyi seviyeye gelebilmelerini sağlamak amacıyla çeşitli kişisel gelişim programlarına yönlendirilebilir. İdareciler, öğrenciler, eğitim fakültesi öğretim elemanları üzerinde de benzer çalışmalar yapılabilir.

**Anahtar Kelimeler:** Yaşam Boyu Öğrenme, Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri, Eleştirel Düşünme, Ortaokul Öğretmenleri



## **ABSTRACT**

### **INVESTIGATION OF THE SECONDARY SCHOOL TEACHERS' TENDENCIES TOWARDS LIFELONG LEARNING AND CRITICAL THINKING**

ÖZDEN, Songül

Master's Degree, Inonu University Institute of Educational Sciences

Curriculum and Instruction

Advisor: Assoc. Prof. Dr.Eyüp İZCİ

June - 2019, XI + 95 pages

The aim of this study is to determine secondary school teachers' tendency towards critical thinking and lifelong learning. The screening model was used in the research. The population of the research consists of 3374 secondary school teachers working in the central districts of Yesilyurt and Battalgazi in Malatya in the 2018-2019 academic year. Data were collected from 403 teachers using simple random sampling method. Lifelong Learning Scale developed by Diker Coşkun (2009) and Critical Thinking Scale adapted by Ağdacı (2018) from the Critical Thinking Scale of Semerci (2000) were used as data collection tools. Descriptive analyzes were conducted to determine lifelong learning and critical thinking skills of secondary school teachers. In the analysis of the data, non-parametric tests were used to determine whether there was a significant difference according to gender, seniority and branch variables; Correlation analysis was performed to determine the relationship between them. In the study, lifelong learning tendencies of secondary school teachers were found to be high. According to the analyzes, lifelong learning tendencies of teachers do not show significant differences according to gender, seniority and branch. A significant difference was found in the "Curiosity Deprivation" sub-dimension according to gender and branch. The critical thinking skills of secondary school teachers were high. There was no significant difference in critical thinking skills according to gender, seniority and branch variables. In the sub-dimension of Self-Control, there was a significant difference according to gender. It has been found that there is a moderate positive relationship between teachers' lifelong learning tendencies and critical thinking skills.



Teachers can be directed to a variety of personal development programs in order to regulate their learning and reduce their deprivation in curiosity and to improve themselves in terms of decision-making, self-regulation, self-confidence and self-control. Similar studies can be conducted on administrators, students and faculty of education faculty.

**Keywords:** Lifelong Learning, Lifelong Learning Tendency, Critical Thinking, Critical Thinking Skills, Secondary School Teachers



## İÇİNDEKİLER

Sayfa

<b>KABUL VE ONAY SAYFASI</b> .....	<b>i</b>
<b>ONUR SÖZÜ</b> .....	<b>ii</b>
<b>ÖN SÖZ</b> .....	<b>iii</b>
<b>ÖZET</b> .....	<b>iv</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>vi</b>
<b>İÇİNDEKİLER</b> .....	<b>viii</b>
<b>TABLolar LİSTESİ</b> .....	<b>x</b>
<b>ŞEKİLLER LİSTESİ</b> .....	<b>xi</b>

### BÖLÜM I

<b>GİRİŞ</b> .....	<b>1</b>
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı .....	3
1.3. Araştırmanın Önemi.....	4
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları .....	5
1.5. Tanımlar .....	5

### BÖLÜM II

<b>KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR</b> .....	<b>6</b>
2.1. Kuramsal Bilgiler.....	6
2.1.1. Yaşam Boyu Öğrenme .....	6
2.1.2. Yaşam Boyu Öğrenmenin Önemi .....	11
2.1.3. Yaşam Boyu Öğrenenlerin Özellikleri .....	13
2.1.4. Yaşam Boyu Öğrenme ve Geleneksel Öğrenme .....	16
2.1.5. Yaşam Boyu Öğrenmenin Engelleri .....	18
2.1.6. Türkiye Yaşam Boyu Öğrenme Politikaları .....	19
2.1.7. Avrupa Yaşam Boyu Öğrenme Politikaları.....	20
2.1.8. Eleştirel Düşünme .....	24
2.1.9. Eleştirel Düşünmenin Önemi.....	27
2.1.10. Eleştirel Düşünme Becerileri .....	28
2.1.11. Eleştirel Düşünmenin Öğretilebilirliği .....	30
2.2. İlgili Araştırmalar.....	33
2.2.1. Yaşam Boyu Öğrenme ile İlgili Yurtiçinde Yapılan Çalışmalar .....	33
2.2.2. Yaşam Boyu Öğrenme ile İlgili Yurtdışında Yapılan Araştırmalar .....	35
2.2.3. Eleştirel Düşünme ile İlgili Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar .....	38
2.2.4. Eleştirel Düşünme ile İlgili Yurtdışında Yapılan Araştırmalar .....	42
2.2.5. İlgili Araştırmalara İlişkin Genel Değerlendirme .....	45

## BÖLÜM III

<b>YÖNTEM .....</b>	<b>46</b>
3.1. Araştırmanın Modeli .....	46
3.2. Araştırmanın Evren ve Örneklemi .....	46
3.3. Araştırmanın Veri Toplama Araçları .....	47
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu .....	48
3.3.2. Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği .....	48
3.3.3. Eleştirel Düşünme Ölçeği .....	49
3.4. Verilerin Toplanması .....	50
3.5. Verilerin Analizi .....	50

## BÖLÜM IV

<b>BULGULAR VE YORUMLAR .....</b>	<b>54</b>
4.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumlar .....	54
4.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumlar .....	55
4.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumlar .....	60
4.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumlar .....	61
4.5. Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumlar .....	66

## BÖLÜM V

<b>SONUÇLAR VE ÖNERİLER .....</b>	<b>68</b>
5.1. Sonuçlar .....	68
5.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar .....	68
5.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar .....	68
5.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar .....	68
5.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar .....	68
5.1.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar .....	69
5.2. Öneriler .....	69
5.2.1. Eğitim Öğretim Sürecine Yönelik Öneriler .....	69
5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler .....	70
<b>KAYNAKÇA .....</b>	<b>71</b>
<b>EKLER .....</b>	<b>88</b>
Ek 1. Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği Kullanım İzni .....	88
Ek 2. Eleştirel Düşünme Ölçeği Kullanım İzni .....	89
Ek 3. Yaşam Boyu Öğrenme ve Eleştirel Düşünme Uygulama İzni .....	90
Ek 4. Kişisel Bilgiler Formu .....	91
Ek 5. Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği .....	92
Ek 6. Eleştirel Düşünme Ölçeği .....	93
Ek 7. Özgeçmiş .....	95

## TABLolar LİSTESİ

<b>Tablo 1.</b> Örneklemede Yer Alan Öğretmenlerin Cinsiyet, Kıdem ve Branşa Göre Dağılımı.....	47
<b>Tablo 2.</b> Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeğinin Alt Boyutları, Madde Numaraları ve Madde Sayısı .....	49
<b>Tablo 3.</b> Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeğinin Alt Boyutları, Madde Numaraları ve Madde sayısı.....	50
<b>Tablo 4.</b> Yaşam boyu Öğrenme Ölçeği'nin Alt Boyutlarına Ait Normallik Testi Sonuçları.....	51
<b>Tablo 5.</b> Eleştirel Düşünme Ölçeği'nin Alt Boyutlarına Ait Normallik Testi Sonuçları.....	51
<b>Tablo 6.</b> Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeğine Ait Skewness (Çarpıklık) ve Kurtosis (Basıklık) Değerleri.....	51
<b>Tablo 7.</b> Eleştirel Düşünme Ölçeğine Ait Skewness (Çarpıklık) ve Kurtosis (Basıklık) Değerleri .....	52
<b>Tablo 8.</b> Öğretmenlerin “Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği”nden aldıkları puanların yorumlanmasında kullanılan puan aralıkları.....	53
<b>Tablo 9.</b> Öğretmenlerin “Eleştirel Düşünme Ölçeği”nden aldıkları puanların yorumlanmasında kullanılan puan aralıkları.....	53
<b>Tablo 10.</b> Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerine Yönelik Betimsel Sonuçlar .....	54
<b>Tablo 11.</b> Cinsiyetlerine Göre Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerine İlişkin Mann- Whitney U Testi Sonuçları .....	56
<b>Tablo 12.</b> Kıdemlerine Göre Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerine İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları .....	57
<b>Tablo 13.</b> Branşlarına Göre Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerine İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları .....	58
<b>Tablo 14.</b> Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Eğilimlerine Yönelik Betimsel Sonuçlar.....	60
<b>Tablo 15.</b> Cinsiyetlerine Göre Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Becerilerine İlişkin Mann Whithney U Testi Sonuçları.....	62
<b>Tablo 16.</b> Kıdemlerine Göre Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Becerilerine İlişkin Kruskal Wallis H testi Sonuçları.....	63
<b>Tablo 17.</b> Branşlarına Göre Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Becerilerine İlişkin Kruskal Wallis H testi Sonuçları.....	64
<b>Tablo 18.</b> Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Becerileri ile Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Arasındaki İlişkiye Göre Analiz Sonuçları .....	66

## ŞEKİLLER LİSTESİ

<b>Şekil 1:</b> Yaşam Boyu Öğrenenlerin Özellik ve Becerileri (Dunlap, 2005).....	14
<b>Şekil 2:</b> Öz Yönetimli Öğrenmenin Boyutları (Garrison, 1997).....	16
<b>Şekil 3:</b> Geleneksel Öğrenme ile Yaşam Boyu Öğrenme (World Bank, 2003).....	17



## BÖLÜM I

### GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, sınırlılıkları ve tanımlar yer almaktadır.

#### 1.1. Problem Durumu

Günümüzde yaşanan hızlı değişimin temelinde bilgi birikimindeki hızlı artış ve teknolojinin hızlı gelişimi vardır. Bilgi ve teknolojiye meydana gelen hızlı değişim toplumların da değişime uğramasına neden olmuş, bir zamanlar ekonomilerin endüstri üzerine kurulduğu yerler, şimdi küresel bir bilgi ekonomisinin parçası haline gelmiştir. Bilgi, dünyamızın ayırt edici bir özelliği olarak kabul edilmektedir. Medya ve internetin gelişmesi de bilgi toplumunda yaşamının tüm bireyler için bir zorunluluk olduğunu ve bilgi akışı, sanal ilişkiler ve çığır açan değişim ile her bireyin baş etmesi gerektiğini ortaya çıkarmaktadır.

Bilgi devrimi denilen olgu, 1970'lerden itibaren bilgi ve bilgi teknolojilerinin hızlı gelişmesi ve bunun toplumsal sonuçlarıyla birlikte sürekli artan bir hız kazanmıştır (Bölükoğlu, 2002). Bilgi teknolojisinde yaşanan gelişimsel patlamanın doğal sonucu olarak 21. Yüzyılda tarıma, madene değil bilgiye sahip toplumlar daha güçlü ayakta durmaktadır. Bilginin artışına ve gelişimine ayak uyduran, katkı sunan toplumlar bilgi toplumunu oluşturmakta ve bu artış ile şekillenen süreç de Bilgi Çağı olarak adlandırılmaktadır.

Bilgi Çağında, hızla değişen bir dünyayla karşı karşıya kalan bireylerin gelecekte nelerle karşılaşacağını, nelere gereksinim duyacaklarını yordamak oldukça güçleşmektedir. Bilişim teknolojilerindeki gelişme ve internetin de oldukça

yaygınlaşmasının, hızlı haberleşme, bilgiye kısa sürede ulaşma gibi olumlu etkileri olduğu gibi, bir takım etik zafiyetlerin ortaya çıkması, sosyal becerilerin zayıflaması gibi olumsuz etkileri de olmaktadır (Çalık ve Çınar, 2009). Rekabetin, karmaşanın ve hızlı değişimin hakim olduğu bu dünyada bireylerin koşullarla başa çıkabilmesi ve ilerleyebilmesi için bilgiye ulaşma, bilgiyi saklama ve gerektiğinde kullanma becerilerine sahip olmalıdır (Aydın,2003).

Bilgi toplumunun temelinde bireylerin nitelikli bir eğitimden geçmeleri yer alır. Modern toplumda eğitim, yaşamlarını nitelikli bir şekilde sürdürmeleri için her bireyin yaşamında önemli bir faktördür. Ayrıca, eğitimin toplumun tüm yönlerinin gelişimini kolaylaştıran ve bunu başarmanın yolunu açan lider bir kavram olduğu yaygın olarak bilinmektedir. Nitelikli eğitim bireylerin meydana gelebilecek yeni şartlara hazır hale gelebilmelerini sağlamalıdır. Çünkü bilgi ve teknolojinin gün geçtikçe hızla gelişmesiyle önemli gelişmelerin yaşanması ortalama insan ömründen daha kısa bir süreye denk gelmektedir. Öğrenenler için zaman ve mekân sınırı olmadan öz yönetimli araştırma ve öğrenme becerisi kazandırmak en önemli öğrenmedir. Eğitim artık hayat boyu devamlı araştırma ve öğrenme süreci olarak tanımlanmalıdır (Akbaş ve Özdemir, 2002). Belli yaşa kadar devam eden toplu verilen eğitimin yanında bireysel olarak hayat boyu devam eden sınırsız eğitim değişen dünyayı takip etme sürecinde zorunluluk haline gelmektedir. Dünyadaki değişimlere ve yeniliklere ayak uydurabilmek, mesleki ve entelektüel gelişimlerini sürdürmek ve farklı alanlarda kişisel becerilerini geliştirmek için insanların yaşam boyu öğrenmeye ihtiyacı vardır ve bireylerin kendilerini sürekli olarak gelişmesini gerektirmektedir. Bu nedenle toplumda yaşam boyu öğrenme önemli bir ihtiyaç haline gelmiştir. Modern toplumda, yaşam boyu öğrenme yaklaşımı insan yaşamında önemli bir rol oynar (Kaplan, 2016).

Bilgi toplumunda gerçekleştirilmesi istenen nitelikli eğitim hedefinin bir sonucu olarak sorgulayan, araştıran, çözüm üreten, üst düzey düşünme becerilerine sahip, öğrenmeyi öğrenen niteliğini kazanmış bireylerin yetiştirilmesi oldukça önemlidir (Açışlı, 2016). Bilgi birikiminin günümüzde hızla artması nedeniyle bireylere eğitim yoluyla kazandırılması olanaksızlaşmaktadır. Eğitim artık daha önceden elde edilmiş bilgilerin aktarılmasından çok ihtiyaç duyulan bilgiye ulaşabilme ve o bilgiyi gerektiği yerde kullanabilme becerilerini kazandırmaya önem vermektedir (Akınoğlu, 2003). Bireylerin günümüz şartlarına göre kendileri için düşünceleri, kendi kendilerini yönetmeleri ve günlük yaşam problemlerinde okullardan edindikleri bilgileri

uygulayarak düşünceli ve sorumlu kararlar vermeleri gerekir. Bu noktada eleştirel düşünme becerilerinin eğitim yoluyla bireylere kazandırmanın önemi ortaya çıkmaktadır. Eleştirel düşünmede hazır bilgiyi olduğu gibi kullanmak yerine derinlemesine düşünme, sorgulama, gerektiği yerde kabul etmeme vardır. Eleştirel düşünme daha sağlıklı sonuçlar verecek bir düşünme şeklidir. Eleştirel düşünen birey belli kalıplara, düşüncelere, yargılara karşı sorgulama, belli kriterlere göre değerlendirme eğilimindedir.

Hızla gelişen ve değişen dünyaya ayak uydurma gerekliliği nedeniyle bireylere önemli becerilerin eğitim yoluyla kazandırılması eğitimin önemli amacı haline gelmiştir. Bu becerilerden eleştirel düşünme ve yaşam boyu öğrenme eğitimde kazandırılması gereken iki kritik beceri olarak karşımıza çıkmaktadır. Eğitimin önemli bir parçası olan öğretmenlerin öğrencileri yetiştirmede bu becerilerini ne kadar kullandıkları ve bu becerilere ne kadar sahip oldukları da önemli bir konu olarak ortaya çıkmaktadır. Bu durum dikkate alındığında ortaokul öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme ile eleştirel düşünme eğilimlerini belirleme gereksinimleri bu araştırmanın problemini oluşturmaktadır.

## **1.2. Araştırmanın Amacı**

Araştırmanın amacı ortaokul öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme ile eleştirel düşünme eğilimlerini incelemektir. Bu amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara yanıtlar aranmıştır:

Ortaokul öğretmenlerinin;

1. Yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin düzeyi nasıldır?
2. Yaşam boyu öğrenme eğilimleri;
  - a) cinsiyetleri
  - b) kıdemleri
  - c) branşları açısından anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Eleştirel düşünme becerilerinin düzeyi nasıldır?
4. Eleştirel düşünme becerileri;
  - a) cinsiyetleri



- b) kıdemleri
  - c) branşları açısından anlamlı bir fark göstermekte midir?
5. Yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile eleştirel düşünme becerileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

### 1.3. Araştırmanın Önemi

Bilgi çağı olarak adlandırılan günümüz çağında bireylerin devamlı olarak artış gösteren bilgi birikimiyle baş edebilmesi, araştırmacı, sorgulayıcı, yaratıcı, yeniliklere uyum sağlayan ve gelişen teknolojiyi kullanabilen kişiler haline gelebilmesi önemli bir ihtiyaç haline gelmiştir (Epçaçan, 2013). İş hayatında, kişilerarası ve kuşaklar arası ilişkilerde, bilim ve teknolojide yaşanan değişiklikler bireylerin belli yer ve zamanda aldıkları eğitim ile kazandıkları bilgileri yetersiz hale getirmektedir. Bireylerin günümüzde yaşanan hızlı değişime yetişebilmeleri için zaman ve mekân ile sınırlandırılmaksızın öğrenmeye yaşamları boyunca devam edebilecekleri şekilde yetiştirilmeleri gerekir (Erdamar,2015). Yaşam boyu öğrenme günümüzde yaşanan bu ihtiyaç için başvurulan etkili çözüm önerilerinden biridir. Eğitim sistemindeki mevcut problemleri veya zamanla ortaya çıkan çoğu problemi aşabilmek ve bilgi toplumunu oluşturacak bireyleri ülkenin çeşitli iş alanlarında istihdam edilebilmesini sağlamak için de bireylere okuldan bağımsız olarak da gelişimini devam ettirmesini sağlayan yaşam boyu öğrenme becerisini kazandırmak gerekmektedir (Epçaçan, 2013).

Bireylerin zaman, ortam ve koşullarda meydana gelen değişimlere karşı hazırlıklı olabilmesi ve uyum gösterebilmesi, esnek ve sorgulayıcı düşünebilmesi eğitimin günümüzdeki temel amaçları haline gelmiştir. Bireylere bu önemli becerilerin kazandırılması sorgulayan, akli ve bilimi temel alan, eleştirel düşünen kişiler olarak yetiştirildiğinde mümkün olacaktır (Aybek, 2006).

Bu araştırmada öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile eleştirel düşünme becerilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Günümüz çağı olan bilgi çağında araştıran, sorgulayan, düşüncelere karşı eleştirel yaklaşan, kendini çağın gereklerine uygun şekilde geliştiren ve yetiştiren, çağa uyum sağlayan, özetle günümüz çağına göre yeterli olan bireylerin yetiştirilmesi konusunda eğitimin yeri oldukça önemlidir. Yaşam boyu öğrenme ve eleştirel düşünme gibi günümüz dünyası için önemli iki temel becerinin eğitim yoluyla öğrencilere kazandırılmasının kritik bir öneme sahip olması

nedeniyle bu becerilere sahip ve bu becerileri öğrencilere kazandırabilecek öğretmenlere ihtiyaç duyulması açısından bu çalışmanın literatüre katkı sağlaması ve bu konuda çalışmak isteyen araştırmacılara ışık tutması amaçlanmaktadır. Ayrıca bu iki önemli becerinin öğretmenlerde ne düzeyde olduğunu belirlemek öğretmenlere yönelik düzenlenecek hizmet içi eğitimlere konu oluşturması açısından önemlidir.

#### **1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları**

Bu araştırma 2018-2019 eğitim-öğretim yılında, Malatya ilindeki ortaokullarda çalışan ortaokul öğretmenleriyle oluşturulan çalışma grubu ve bu çalışma grubuna uygulanan ölçeklerin verileriyle sınırlıdır.

#### **1.5. Tanımlar**

Bu başlık altında araştırmada sık kullanılan bazı kavramlara ilişkin tanımlara yer verilmiştir.

**Yaşam Boyu Öğrenme:** “Bireyin kendini geliştirmesine yönelik her tür öğrenme ortamından yararlanarak bilgi, beceri, tutum ve alışkanlıklar kazanmasını öngören bir anlayışın ifadesidir.” (Sönmez, 2007).

**Düşünme:** “Matematiksel, müziksel, toplumsal, politik vb. gibi konularda sözlü ve sözsüz olarak yapılan davranışlardır.” (Skinner, 1968; Akt: Yıldırım, 2005).

**Eleştirel Düşünme:** Bir problemi, durumu, olguyu; bilimsel, sosyal ve standart kriterlere göre, doğruluk, geçerlilik, güvenilirlik ve tutarlılık açısından inceleme, yargılama ve değerlendirme sırasında kullanılan bilgi ve becerilerin tümüdür (Kazancı, 1989).

## BÖLÜM II

### KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

#### 2.1. Kuramsal Bilgiler

Araştırmanın bu başlığı altında araştırmaya ilişkin kuramsal bilgilere yer verilmiştir.

##### 2.1.1. Yaşam Boyu Öğrenme

Öğrenme, bireyin algıları, düşünceleri ve hisleri ile filtrelenen bilgi ve deneyimlerinden anlam oluşturmak için aktif, istemli, içsel ve bireysel olarak gerçekleştirdiği bir süreçtir (McCombs, 1991). Bireylerin veya grupların ilişkili bir bilgi, beceri ve duygu kümesini edinme, yorumlama, yeniden düzenleme, değiştirme veya özümseme şeklidir. Aynı zamanda, insanların kişisel ve örgütsel yaşamında anlam oluşturma biçiminin temelini oluşturur.

İnsanlar doğumundan ölüme kadar hayatları boyunca sürekli yaşamlarının ayrılmaz bir parçası olarak öğrenme süreci yaşar. Çoğu canlı koşullanma yoluyla öğrenebilir. Ancak insanların doğasında var olan merak ve hayal kurma yeteneği onların öğrenmelerinin temelinde gizli olan güdülerdir. İnsanlar çevrelerinde oluşan durumlara, olaylara ilişkin gözlemleriyle çeşitli bilgi ve tutum sahibi olurlar (Şişman, 2014). Her yaş ve gelişim durumuna göre öğrenmelerinin çeşitliliği ve boyutu da değişir. Yürümeyi, konuşmayı öğrenme gibi temel başarılarından, hayal kurabildiği, açıklayabildiği ve yapabildiği her şeyi kapsayan fiziksel, estetik, sosyal, dilsel ve kavramsal başarılarla kadar bu öğrenmelerin çeşitliliği artar (Candy, Crebert, ve O'leary, 1994).

Öğrenmenin bir türü bilinçsiz ve evrenseldir. Hayat boyu meydana gelir ve çoğunlukla tesadüfidir, hayatın normal akışıyla gelişir. Herkes muhtemel öğrenmelerinin tümünü yüklenmekle donanımlıdır ve tüm deneyimler eğitici değildir, fakat başlangıçta öğrenmeyi nefes almak kadar normal bir insan aktivitesi olarak kabul

etmek önemlidir. Öğrenme sadece tesadüfi gerçekleşmez. Öğrenilen pek çok şey aslında kasıtlı ve planlı çabalar, bilinçli planlanmış, öz yönetimli ve genellikle motivasyonla orantılı, mevcut yetenek ve fırsatlarla kazanılmıştır (Candy vd., 1994).

Önceleri yaygın bir biçimde eğitim olanaklarının yalnızca hayatın ilk aşamalarında sağlanmasının yeterli olduğu kabul edilmekteydi. Kısmen bunun sebebi çoğu insanın hayatının ve kariyerinin pek değişmemesi, kısmen de bilgiyi insanların 25 yaşının ötesinde öğrenemeyeceğiydi (Candy vd., 1994). Bilimsel ve teknik olarak bilgi artışının ve değişiminin henüz hız kazanmadığı bu dönemde, eğitim kurumları aracılığıyla elde edilen bilgi ve beceriler, bireylere hayatları boyunca yeterli olmuştur. Ancak ilerleyen zamanlarda bilginin hızla değişmesi ve gelişmesi ile bireylere kazandırılan bilgiler sonraki dönemlerde bireyler için işlevselliğini ve geçerliliğini yitirmeye başlamıştır (Ayra ve Kösterelioğlu, 2015; Polat ve Odabaş, 2008). Dave ve Cropley (1978)' in belirttiği üzere sosyo-ekonomik ve bilimsel-teknolojik alanlarda karşı karşıya kalınan değişimler kendini oldukça fazla göstermektedir (Akt: Nyiri, 1997). Bu nedenle de günümüzde bu varsayımlar geçerliliğini yitirmiştir. Artık örgün eğitimle kazandırılan bilgiler hızla değişmekte ve çoğu durumda yetersiz kalmaktadır. Sosyal, teknik, ekonomik ve diğer değişikliklerin oranı oldukça büyüktür ve en azından gelişmiş, sanayileşmiş ülkelerde, daha az insan hayatları boyunca aynı mesleğe devam edecek veya örgün eğitimle kazandığı bilgileri mesleğine yeterli gelecektir. Benzer şekilde öğrenme üzerine yapılan araştırmalara göre insanlar aktif hayatları boyunca ve ötesinde öğrenmeye devam ederler (Candy vd., 1994). Mesleki, sosyal ve kişisel gelişimini devam ettirme ihtiyacını hayatları boyu hissederler. Özellikle mesleki gelişimlerini devam ettiremeyen kişilerin mesleğini kaybetme veya mesleğinde yetersiz kalma problemleriyle karşılaşma riski yüksektir.

Bireylerin kişisel ve mesleki gelişimlerini sağlamaları için yaşam boyu devam eden amaçlı öğrenme; örgün ve yaygın eğitim ve algın öğrenme olarak üç başlık olarak incelenebilir. Örgün eğitimle öğrenme eğitim-öğretim kuruluşlarında gerçekleşmektedir. Okulöncesi, ilkokul, ortaokul, lise ve üniversiteleri kapsamaktadır. Hedeflenen niteliklerin kazandırılması sonucu diploma verilir. Yaygın eğitimle öğrenme örgün eğitimle öğrenmeyi tamamlayıcı niteliktedir ve öğrenenin isteği ile gerçekleşir. Halk eğitimi, sertifika programları, uzaktan eğitim, özel amaçlı kurslar bu yaygın eğitimle öğrenme yollarındandır. Algın öğrenme ise günlük yaşamın bir parçası olarak gelişir. Hedef ve süre açısından yapılandırılmamış, çoğu durumda tesadüfi gerçekleşen

bir öğrenmedir. Kitle iletişim araçları (TV, radyo, internet), kütüphane, aile, sosyal çevre algın öğrenmelerin gerçekleşmesini sağlayan araçlardır (Diker Coşkun, 2009; Kaya, 2016). Bu üç öğrenme sınıflaması da yaşam boyu öğrenme açısından bakıldığında birbirini tamamlayıcı özelliktedir.

Yaşam boyu öğrenme, “Kişilerin hayatları boyunca kişisel doygunluklarını kazanmak ve yaşam kalitelerini geliştirmek için kalkıştıkları kasıtlı, amaçlı öğrenmedir.” (Overly, Mc-Quigg, Silvernail, ve Coppedge, 1980; Akt: Dunlap, 2005). Yaşam boyu öğrenme kişilerin bedensel, zihinsel (bilgi, beceri, tutum, değer, duyu, duyu, inanç) ve sosyal tüm öğrenme süreçlerinin toplamından oluşmaktadır. Bireyin yaşadığı ortamdaki, çevresinden algıladığı tüm içerik kendi zihinsel sürecinde işlenip bilişsel, duygusal ya da pratik bir kazanç ve deneyim olarak bireye geri döner (Jarvis, 2006: 134). Heimstra (1976) yaşam boyu öğrenmeyi “Bireysel ihtiyaçlarına, ilgi ve öğrenme becerilerine bağlı olarak kişinin hayatı boyunca devam eden öğrenme sürecidir.” olarak tanımlamıştır. (Akt: Nyiri, 1997). Yaşam boyu öğrenme insanların örgün eğitimden sonra ve yaşamları boyunca yaşadıkları bilgi ve becerilerin sürekli gelişimidir. Yaşam boyu öğrenmenin geleneksel bir tanımı ise “kişisel, toplumsal, sosyal veya istihdamla ilgili bir perspektif içinde bilgi, beceri ve yetkinlikleri daha iyi seviyeye getirmek üzere yaşam boyu öğrenme üzerine gerçekleştirilen tüm aktivitelerdir (Avrupa Komisyonu, 2001, 9).

Yaşam boyu öğrenme, bireylerin yaşamları boyunca kişisel ilgi ve ihtiyaçlarına göre planladıkları veya planlanmamış öğrenme etkinlikleridir (Chan Lin, 2013). Yaşam boyu öğrenme kavramı, örgün eğitimin bir defaya özgü ve kitaba dayalı bilgiler kazandırması, başarı odaklı olup bireysel farklılıkları göz ardı etmesi, bilgi ve iletişim teknolojilerindeki hızlı gelişmelerin takip edilmesi açısından ileriye dönük becerileri kazandıramaması gibi eksikleri nedeniyle ortaya çıkmıştır (Budak, 2009). Yaşam boyu öğrenmenin temel önermesi, örgün eğitim ile öğrencileri yaşamları boyunca gelişmeleri için gerekli olan tüm bilgi ve becerilerle donatmanın mümkün olmamasıdır. Bu nedenle, insanların acil sorunlarını ele almak ve mesleki gelişim sürecine katılmak için, sürekli bilgi ve becerilerini geliştirmeye ihtiyaçları olacaktır. Yeni eğitim anlayışı, insanları yaşamları boyunca çeşitli açılardan kendi öğrenmelerini yönetmeleri için yetkilendirmektedir (Bentley, 1998, 178; Sharples, 2000).

Bireyler sadece kişisel gelişim ve yaşadığı toplumla etkileşime girmek için değil, sürekli bir değişim içerisinde olan iş hayatında başarıyı sağlayabilmek için de hayatları boyunca beceri ve yetkinliklerini geliştirmelidir. Bu noktada yaşam boyu öğrenme, insanların istihdam edilebilirliğinin ve uyumluluğunun geliştirilmesinde önemli bir kavram olmaktadır. Yaşam boyu öğrenme artık tüm vatandaşlar için bir zorunluluk haline gelmiştir (Figel,2007).

Yaşam boyu öğrenme okullarda yer alan öğrenme türleriyle sınırlı değildir. Formal ve informal öğrenmeleri kapsayan kapsamlı bir olgudur (Cross, 2014; Akt: Boztepe ve Demirtaş, 2018). Günlük hayatta plansız gelişen bir olay da bireylerin yaşam boyu öğrenmelerine etki eder. Öğrenme bu yüzden hayat boyu devam eden bir şeydir. Yaşam boyu öğrenme, bir insanın yaşamı boyunca tüm amaçlı öğrenme aktivitelerini içeren bir “devamlılık” olarak algılanmaktadır (Fragoulis,2002). Öğrenme kişilerin hayatları boyunca karşılaştıkları etkilerin tümü ile ilgilidir ve kendilerini geliştirmelerini gerektirir (Cropley, 1980).

Yaşam boyu öğrenme kavramında önemli olan özelliklerden biri eğitim yerine öğrenmeye vurgu yapılmasıdır. Yaşam boyu öğrenme yalnızca “sürekli eğitim” değildir. Jarvis’in (2006) belirttiği gibi, bireyin kişisel öğrenmesiyle ilgili olan ve öğrenmenin bireysel deneyimlerin, bilginin ve eylem yapılarının oluşumu olarak görülen ikinci bir yaşam boyu öğrenme perspektifi vardır. Kişisel öğrenme, insanların deneyimini, bilgisini ve kendini yansıtır; insanların yaşamları boyunca öğrendikleri her şeydir. Bu nedenle, öğrenmeye yönelik kişisel bir yaklaşım hem bireyin hem de öğrenmenin gerçekleştiği bağlamı değiştirme ve geleneksel eğitimin aksine görülebilme kapasitesine sahiptir. Yaşam boyu eğitim, bireylerin ilgisi doğrultusunda yaşamları boyunca öğrenme şansı sağlayacak örgütsel bir düzenlemedir (Boshier,1998; Akt: Budak, 2009). Öğrencilerin sürekli becerilerini ve bilgilerini geliştirmelerine yardımcı olmak için eğitimciler kendi kendini yönlendirme kapasitesi, biliş üstü farkındalık ve yaşam boyu öğrenmeye yönelik eğilimlerini geliştiren eğitim metotlarını kullanmaya ihtiyaç duymaktadır (Dunlap ve Grabinger, 2003).

Yaşam boyu öğrenme insanların yaşantılarını içine alan kişisel bir süreçtir. Yaşam boyu eğitim ise, sosyal dünyadan kaynaklanan ve genellikle belirli türden deneyimlerin sağlanması nedeniyle ortaya çıkan kurumsal bir gerçektir (Searle ve Willis, 1995). Bu iki kavram birbirine karıştığında, kategorik bir hata yapılmış olur

(Billett, 2010). Yaşam boyu eğitim, eğitim programlarına ve kurumlarına dahil olmaları ile her zaman gerçekleşebilecek bir öğrenmedir. Ancak, bu tür programlar, bireylerin yaşam öykülerine yalnızca düzenli aralıklarla katkıda bulunur. Yaşam boyu eğitim, insanlarda belirli türdeki değişiklikleri gerçekleştirmeyi amaçlayan belirli formları, normları ve uygulamaları içeren sosyal öneri formunda ortaya çıkan sosyal dünyada üretilen bir dizi deneyimdir. Bu tür deneyimleri kasıtlı olarak tasarlayanlar, örneğin öğretmenler ve öğretim tasarımcıları, bu deneyimlerin amaçlanan sonuçlarına atıfta bulunarak bunu kabul eder. Yaşam boyu öğrenme ise kişisel bir gerçeği ve pratiği içerir: bireylerin ontogenetik gelişimi veya yaşam öyküsü mirası ile şekillendirildiği gibi, büyük olasılıkla kişisel-özel şekillerde bireyler tarafından başlatılır ve yürürlüğe konur (Billett, 2003).

İnsanlık tarihini kapsayan bin yıl boyunca ortaya çıkan öğrenmenin büyük çoğunluğu öğretmeden ve okuldan geçirmeden yapılmıştır. Çağdaş “okullu toplumlarda” bu önermeyi kavramak zordur, ancak çoğu insanın varlığı ve gelişimi, öğretim de dahil olmak üzere toplu eğitim hükümlerinin ortaya çıkmasından önce meydana gelmiştir. Öğrenmenin nasıl oluştuğunu bilmek ve öğrenmeyi desteklemek için yönlendirmek zorunludur, ancak öğrenmenin kasıtlı eğitim deneyimleriyle sınırlı bir kavram olmaktan uzak olması gerekir. Devletin ve yerel yönetimlerin, eğitim kurumlarının ve iş yerlerinin kaynaklarını bireylerin yaşam boyu öğrenmelerini teşvik etmek ve desteklemek için etkin bir şekilde harekete geçirmeleri ve iyi yönlendirilmeleri gerekir (Edwards ve Usher, 2002). Öğrenmeye ve gelişmeye açık bireyler yetiştirmek ve gelişen teknolojik imkanların eğitime entegre edilmesini sağlamak yaşam boyu öğrenen ve gelişime açık öğretmenlerle mümkündür (İzci ve Koç, 2012).

Sürekli değişim ve yenilik ikliminde beceri ve tasarrufların geliştirilmesi yaşam boyu öğrenme için kritik bir eğitim hedefidir. Kendi alanlarında güncel kalmak için insanların bilgi ve becerilerini sürekli güncellemeleri gerekir. Günümüzde çalışma ve öğrenme aynı etkinlik haline gelmiştir (Dunlap ve Grabinger, 2003). Yaşam boyu öğrenmenin savunucuları eğitimin, yaşam boyunca bir formda veya farklı şekillerde devam eden bir süreç olduğunu, amaçlarının ve şekillerinin bireylerin gelişimlerinin farklı aşamalarında ihtiyaçlarına göre uyarlanması gerektiğini belirtmektedir (Cresson ve Dean, 2000).

Yaşam boyu öğrenmede bireylerin öğrenmelerinde zaman, mekân, yaş, eğitim düzeyi, sosyo-ekonomik düzey gibi sınırının olmadığı, bireylerin eşit fırsatla yararlandığı, öğrenme isteğinin gerçekleştiği her yerde öğrenmelerinin gerçekleşebileceği bir süreçtir (Coşkun ve Demirel, 2012).

### **2.1.2.Yaşam Boyu Öğrenmenin Önemi**

21. yüzyılın okuryazarlığı yalnızca okuma yazma bilmek değildir. 21. Yüzyıl okuryazarlığı yaşam boyu öğrenerek anlama kalitesini geliştirmeyi ve bildiklerinin ötesine geçebilmeyi istemeyi, başka bir deyişle öğrenmeye âşık olmayı gerektirir (Dunlap, 2005). Yaşam boyu öğrenme, doğal öğrenme eğilimlerinin ve öğrenme hazzının ortaya çıkarılması ve olumsuz, güvensiz düşüncelerin ve inanç sistemlerinin azaltılması veya ortadan kaldırılması ile hızlandırılan öğrenme, büyüme ve gelişmeyi devam ettiren doğal bir insan eğilimidir (McCombs, 1991; Power ve Maclean, 2013). Yaşam boyu öğrenmenin amaçlarından biri olan öğrenme kültürü ile bireylerin yaşamlarının ileriki dönemlerinde kişisel, mesleki gelişimlerini sağlamak sürekli bir faaliyet haline gelecektir. Bireylerin öğrenme becerilerini sürekli şekilde kullanmaları sosyal ve ekonomik gelişimi de orantılı olarak artıracaktır (Preece, 2015; Regmi, 2012). Yaşam boyu öğrenme yüksek nitelikli iş gücünü, kişisel gelişimi destekleyerek daha başarılı bir yaşamı ve toplumun daha güçlü olmasını sağlamayı amaçlamaktadır (Chapman ve Aspin, 1997 Akt: Coşkun ve Demirel,2012). Yaşam boyu öğrenmenin amaçlarından bir diğeri de sosyal ve ekonomik gelişim ve yenilenmeyi gerçekleştirmektir (Coşkun ve Demirel, 2012). Yaşam boyu öğrenme birçok açıdan insan yaşamı üzerinde etkilere sahiptir. Bu etkiler aşağıda verilmiştir.

*Mesleki Gelişim:* Mesleki gelişim, meslek sahiplerinin yeni beceriler kazanmalarına olanak sağlaması nedeniyle ömür boyu sürecek bir faaliyettir. Meslek hayatına yeni başlayanların uzun yıllar mesleklerini verimli ve donanımlı bir şekilde sürdürebilmeleri için özellikle önemlidir. Mesleki gelişim aynı zamanda kalifiye çalışanları toplum içinde tutmak için de önemlidir. Araştırmalar, yaşam boyu öğrenmeyle meşgul olan bir kişinin öğrendiklerinin o kişiyle etkileşime girenlere de yayıldığını göstermektedir (Carlson, 2016; Duță ve Rafailă, 2014; Uçan, 2016). Yaşam boyu öğrenme ile kişilerin mesleki gelişimleri dinamik olarak sağlanmaya olanak verecektir. Gelişmiş sanayi ekonomisine sahip ülkelerde, yetişkinlerin uzun yaşlara kadar istihdam edilmelerinin yaşam boyu öğrenme eğiliminde olduklarını



göstermektedir (Billett, 2014). Yetişkinlerin uzun yıllar istihdam edilebilmeleri, değişen mesleki uygulamalarda ve dinamik işyeri gereksinimleriyle çalışma konusunda yetkin olmalarını gerektirir. Bu gereklilikler göz önüne alındığında, genellikle çalışma hayatının başlangıcında ilk mesleki bilgilerin ömür boyu istihdam için yeterli olacağına duyulan güven iş görmez bir hale gelmiştir. Bu nedenle yaşam boyu öğrenmenin neyi oluşturduğuna dair net bir anlayışa sahip olmak ve bu anlayışı yaşam boyu eğitimin yetişkinlerin öğrenmesine ve gelişimine katkıda bulunabileceği bir öncül olarak kullanmak önemlidir. Bu anlayış olmadan bireylerin istihdamında çalışma ömrünü uzatma konusundaki politikalar ve uygulamalar uygulanamaz ve yönlendirilemez olabilir. Sonuç olarak, bu tür durumlar istihdamla ilgili sonuçlara daha fazla yönelim ve çalışanların yaşamları boyunca öğrenme ve gelişimlerinin daha çok önemsenmesi gerektiği sonucunu ortaya çıkarmıştır. Yaşam boyu öğrenme, işyerlerinin işlerliğini sürdürmeye veya ilerletmeye ve ulusal, sosyal ve ekonomik hedefleri korumaya katkılarına odaklanmaktadır (OECD, 2010).

*Topluma Yararları:* Bir toplumdaki yaşam kalitesi, insanların yaşam boyu öğrenen insanlarla meşgul olma durumundan doğrudan etkilenir. Yaşam boyu öğrenme alışkanlığı edinen insanlardan oluşan toplum değişen dünyaya ayak uydurma açısından daha yetenekli hale gelecektir ve toplum olarak yaşam kalitesi değişecektir. Eğitim ile toplumsallaşma sürecinde önemli adımlar atan bireyler için yaşam boyu öğrenme ile bu sürecin devamlılığı sağlanmış olacaktır. Yaşam boyu öğrenmeye katılan insanlar, hastane, devlet okulları ve yükseköğrenim gibi hayati topluluk organizasyonlarını desteklemeye yaklaşık %20 daha yatkındır (Laal, 2012; Moreland ve Lovett, 2006). Coşkun ve Demirel (2012) ise yaşam boyu öğrenmenin amaçlarından birini toplumu daha güçlü hale getirmek olarak belirtmiştir. Gedikoğlu (2005) yaşam boyu öğrenmenin etkisi ile toplumsal bir değişim ve toplumda yüksek öğrenim görmüş bireylerin sayısında artış yaşanacağını ve bununda toplumun refahında orantılı olarak artışa yol açacağını belirtmiştir.

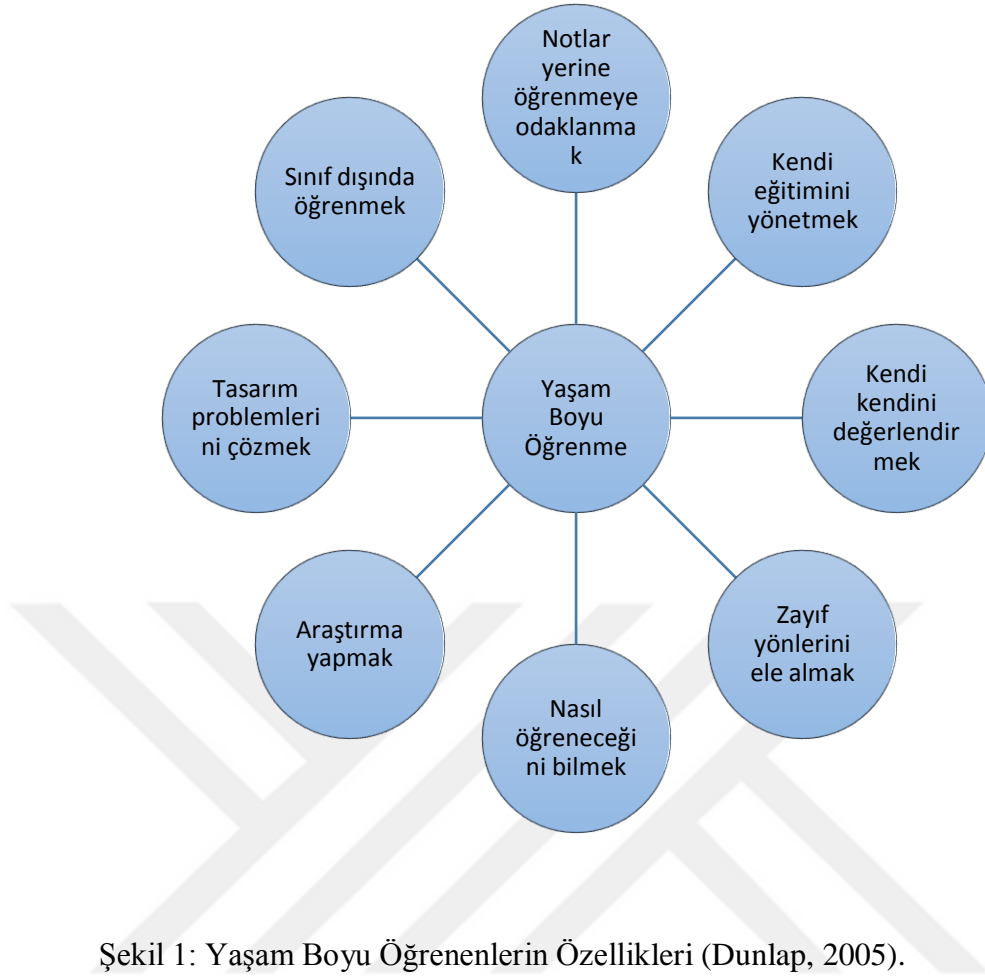
*Ruh sağlığı:* Örgün eğitimde daha uzun süre kalmış ve daha iyi niteliklere sahip olan kişiler, daha az eğitilmiş meslektaşlarına göre daha iyi zihinsel ve psikolojik sağlığa sahip olma eğilimindedirler (Burnette ve Mui,1994; Montgomery ve Schoon, 1997; Akt: Hammond, 2004). Bireylerin zihinsel sağlığını korumak ve arttırmak yaşam boyu öğrenmenin bilinen bir başka olumlu etkilerinden biridir. İnsan davranışı temelde kendini geliştirme ve özerklik ihtiyacı tarafından motive edilir (McCombs, 1991).

Yaşam boyu öğrenme kalıcı, uzun vadeli ruh sağlığı zorlukları ile ruh sağlığı konusunda yardım arayan bireylerin verilen hizmetlere ulaşmasının bir aracı olarak da araştırılmaktadır. Bu noktada yaşam boyu öğrenmenin temel amacı, bireylerin hizmet sunumuna, eğitime, istihdama ve anlamlı etkinliklere daha fazla katılımını sağlayarak onlara yeni fırsatlar sunmaktır (Ramon, Griffiths, Nieminen, Pedersen ve Dawson, 2011).

### **2.1.3. Yaşam Boyu Öğrenenlerin Özellikleri**

Yaşam boyu öğrenen bireyler kendi öz yönetimine sahiptir. Hangi durumda ne kadar bilgiye ihtiyacı olduğunu ve ne tür yöntemlerle ne kadar zamanda bu bilgilere ulaşabileceğini kestirebilir. Amaçlı yaşam boyu öğrenme için bireylerin sahip olması gereken özellikler (Cropley, 1980);

- Farklı koşullar altında ve farklı zamanlarda öğrenme için sahip olunması gereken beceriler
- Bu tür öğrenmeyi gerçekleştirme motivasyonu
- Bir öğrenci olarak kişinin kendi imajı
- Öğrenmeye olumlu bir tutum
- Hedef belirleme ve elde ettikleri ölçüde değerlendirme becerisi
- Kişinin kendi potansiyellerinin gerçekçi bir değerlendirmesi
- Kendine karşı yapıcı eleştirel bir tutum
- Toplum, bilgi ve benzeri özellikler



Şekil 1: Yaşam Boyu Öğrenenlerin Özellikleri (Dunlap, 2005).

Yaşam boyu öğrenme becerileri, bilgi edinme, işleme ve aktarma gereksinimi ile ilgilidir. Yaşam boyu öğrenenlerin neyi öğrenmeleri gerektiğini ve bir öğrenme planını nasıl yapıp uygulayabileceklerini belirleyebilmeleri kısacası öğrenme sorumluluklarını alabilmeleri gerekir (Boztepe ve Demirtaş, 2018). Uygun bilgileri nasıl bulabileceklerini, kalitesini nasıl değerlendirebileceklerini, düzenleyeceklerini ve etkili bir şekilde kullanacaklarını bilmeleri önemlidir. Kritik ve yaratıcı düşünürler, problem çözücüler ve karar vericiler olmaları ve düzenli olarak kendini yansıtma pratiği yapmaları gerekir.

Bir bireyin öğrenme potansiyeli ve acemilikten uzmanlığa gelişimi, öğrenmeyi öğrenmesine (neyin nasıl öğrenileceğini bilme), ilgili bilgi tabanına erişme becerisine ve öğrenmeye motive olmasına bağlıdır. Bir alandaki yeterliliği arttığında, öğrenci alanla ilgili hedeflerini geliştirmeye başlar, daha uygun stratejileri seçer, kullanır ve bağımsız olarak çalışabilme yeteneğinin arttığını gösterir (Anderman ve Solomon, 2010). Bir uzmanın sadece büyük miktarda alan bilgisine sahip olması değil, aynı zamanda alan

bilgisine katkıda bulunması beklenir. Uzmanın motivasyonu ve özyönetimi güçlü iç hedeflerden gelir (Martin, 2014).

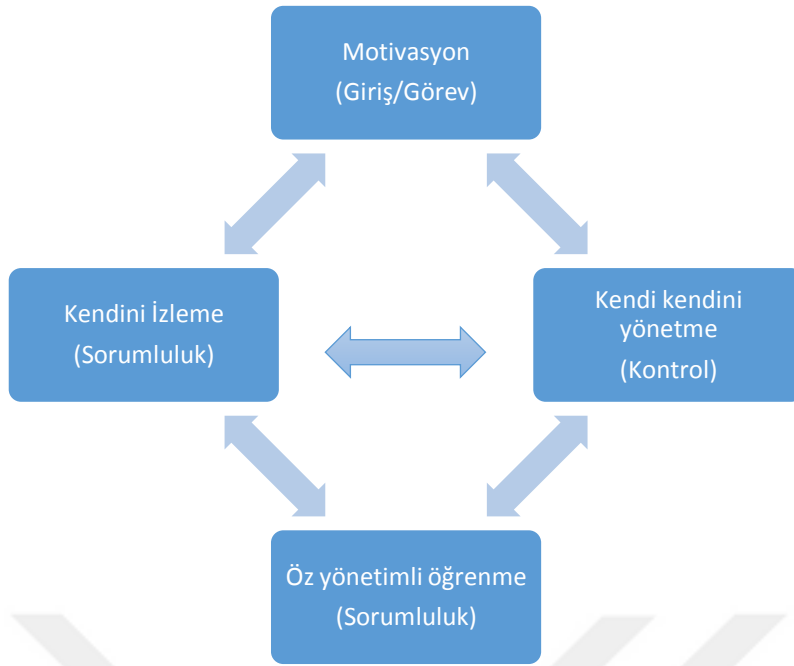
*Motivasyon:* Yaşam boyu öğrenmede öğrenenlerin ihtiyaç duyduğu konuya öğrenme eğilimi göstermesinin en önemli kriteri motivasyondur. Öğrenenin ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda motivasyonun sağlanmasıyla öğrenme süreci önemli derecede desteklenmiş olacaktır. Çağın gerisinde kalmamak, gelişen dünyaya uyum sağlamak, işsizliğe karşı ayakta durmak bireylere devamlı öğrenme güdüsü sağlayacak etkenler olmaktadır (Çolakoğlu, 2002). Öğrenmenin bireylerin yaşamında devamlılığının sağlanmasında motivasyon önemli bir rol üstlenmektedir (Diker Coşkun ve Demirel, 2012).

Öğrenme motivasyonu, kaliteli destekleyici ilişkiler, kişisel seçim ve öğrenme sorumluluğu için fırsatlar ve kişisel olarak ilgili ve anlamlı öğrenme görevleri ile geliştirilen ve beslenen insanların içsel, doğal olarak oluşan bir kapasitesidir (McCombs, 1991). Uygun öğrenme becerilerinin olmaması, öğrenme için zayıf motivasyon, kendi öğrenme becerilerine ilişkin kaygı ve güvensizlik ve kişisel gelişim için önemli olan öğrenmeye yönelik olumsuz tutumlarla bireyleri engeller (Cropley, 1978).

Parkinson (1999)'a göre, öğrenme arzusu bir bireyin içinden gelse de kurumlar bu arzuyu geliştirmeye yardımcı olabilir. Bu strateji de aşağıdakiler yer alır:

- İletişim beklentileri
- Öğrencilerin kendi öğrenmeleri için sorumluluk almaları beklentisi
- Sınıf dışında öğrenme fırsatları sağlanması,
- Öğrenciler için motivasyon sağlanması
- Öğrencilere nasıl öğrenileceği öğretme

*Öz Yönetim:* Öz yönetimli öğrenme, bireyin kendi düşünme ve öğrenme durumlarını bilgi ve becerisiyle yönlendirdiği, öğrenme sürecinde sorumluluk aldığı bir süreçtir (Koçdar, 2015). Yaşam boyu öğrenme için bireyin sahip olması gereken önemli becerilerden biri de öz yönetimdir. Kendi öğrenmelerini etkili bir şekilde yöneten bireylerin bir planı ve özel eğitim hedefi olduğu düşünülebilir (Parkinson, 1999).



Şekil 2: Öz Yönetimli Öğrenmenin Boyutları (Garrison, 1997)

Öğrenme sürecinde öz yönetim anlamlı ve sürekli öğrenmeyi rahatlatarak ve canlandıracaktır (Garrison, 1997). Yaşam boyu öğrenme açısından, okulların ve üniversitelerin öğrencileri öz yönetimli öğrenme süreçlerine katılmaya hazırlamaları gereklidir. Çünkü bu, sınıf dışındaki profesyonel ve özel hayatlarında yapmak zorunda kalacakları şeydir. Öğrencilerin kendi öğrenmelerini yönlendirebilmeleri için yeni bilgiyi kazanma yeteneğine ve motivasyona sahip olması onlara avantaj sağlayacaktır (Fischer, 1999).

#### 2.1.4. Yaşam Boyu Öğrenme ve Geleneksel Öğrenme

Yaşam boyu öğrenme, her yaşta öğrencinin özgün, kendine yönelik problemlerine ilişkin bilgi ve beceriler edinmesini ve onları kullanmasını içerir. Öğrenenler çalışmayı ve öğrenmeyi bütünleştirerek, gerçek dünya problemleri üzerindeki çalışmalarını çerçevesinde öğrenirler.

Skinner ve Taylor'un çalışmalarına dayanan eğitim modelleri, 21. yüzyılın yaşam boyu öğrenme ihtiyaçları için yetersizdir (Collins, 2009; Skinner ve Evans, 1966; Taylor, 2004). Öğrenmenin ve çalışmanın bilimsel, en iyi yolu yoktur, çünkü gerçek sorunlar tanımlanmamıştır. Bu nedenle, tüm ilgili bilgiler açıkça ifade edilemez. Düşünmek, yapmak ve öğrenmek birbiriyle bütünleşik olup, ayrı faaliyetler değildir.

Hedef belirlemede öğrencinin katılımı, motivasyon ve öğrenmede kendi kendini düzenleme için bir önkoşuldur (Wolters, Yu ve Pintrich, 1996; Zimmerman, 2011). Hedef belirleme, öğrencinin kişisel bağlılığına yardımcı olur ve yaşamındaki öğrenmenin ayrılmaz bir parçasıdır. Öğrenci amaçlarını gerçekleştirme sürecinde olduğu için öğrenme onun için ödüllendiricidir. Geleneksel öğrenmede ise, öğrenciler hedef belirleme sürecine dahil olmadıkları için motivasyon çoğu zaman eksiktir. Öğrenme hedefleri genellikle öğrenciler için belirsizdir ve yaşam hedefleriyle açık bir ilişkisi yoktur. Öğrenciler genellikle bunun kendi amaçları olduğunu değil, öğretmen, okul veya toplumun hedefleri olduğunu hissetmeye zorlanırlar. Hedefler sabittir ve önceden belirlenmiş olup, öğrencilere katılım şansı çok azdır veya hiç yoktur. Geleneksel öğrenmede, öğrenciler öğretmenden övgüler, notlar veya finansal tazminat gibi dışsal ödüller kazanma eğilimindedir. Sonuç olarak, öğrenciler övgüye bağımlılık geliştirebilir, bu da güvensizlik ve görev motivasyonunun gelişmemesi duygularına yol açabilir (Usher ve Kober, 2013). Geleneksel öğrenme ile yaşam boyu öğrenmenin karşılaştırılması tabloda verilmiş

Geleneksel Öğrenme	Yaşam Boyu Öğrenme
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Öğretmen bilginin kaynağıdır.</li> <li>• Öğrenenler bilgiyi öğretmenden alır.</li> <li>• Öğrenenler kendi başlarına çalışır.</li> <li>• Öğrenciler bir dizi beceriyi tam olarak öğreninceye kadar ilerleyemez ve daha fazla öğrenmeye erişim sağlanması için testler yapılır.</li> <li>• Bütün öğrenenler aynı şeyi yapar.</li> <li>• Öğretmenler başlangıç eğitimi ve geçici hizmet içi eğitim alırlar.</li> <li>• İyi öğrenciler tespit edilir ve eğitimlerine devam etmelerine izin verilir.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Eğitimciler bilgi kaynaklarına rehberlik eder.</li> <li>•Yaparak öğrenirler.</li> <li>•Bireyler gruplar halinde ve birbirlerinden öğrenir.</li> <li>•Değerlendirme, öğrenme stratejilerini yönlendirmek ve gelecekteki öğrenme yollarını belirlemek için kullanılır.</li> <li>•Eğitimciler bireyselleştirilmiş öğrenme planları geliştirir.</li> <li>•Eğitimciler yaşam boyu öğrenenlerdir. İlk eğitim ve devam eden mesleki gelişim söz konusudur.</li> <li>•Bireyler ömür boyu öğrenme fırsatlarına erişebilir.</li> </ul>

Şekil 3: Geleneksel Öğrenme ile Yaşam Boyu Öğrenme (World Bank, 2003)

Öğrenme, çeşitli etkinliklerden oluşur. Örneğin, başkalarının bir şeyi nasıl yaptığını gözlemlemek, başkalarıyla tartışmak, birisine soru sormak, bilgi aramak, bir şey için bir şeyler denemek ve deneme yanılma yoluyla öğrenmek ve önceki tüm etkinliklere yansıtma (Usher ve Kober, 2013). Öğrenmeye dahil olan zihinsel faaliyetler dört kategoriye ayrılabilir:

- Sosyal etkileşim,
- Sözlü ve diğer sembolik bilgilerin işlenmesi,
- Doğrudan deneyim ve
- Yansıması.

Gerçek hayatta öğrenmek, genellikle farklı kategorilerdeki aktiviteleri birleştirir ve her zaman sosyo-materyal dünyası ile iç içe geçer. Buna karşılık, geleneksel okul öğrenmesi temel olarak sembolik bilgiyi işleyen tek bir faaliyet türüne odaklanma eğilimindedir. Yaşamdaki öğrenmenin değerlendirilmesi yaşam hedeflerine ulaşmaya yöneliktir. Değerlendirme son aşama değildir. Yenilenen bir yönelim oluşturur, diğer öğrenme faaliyetleri veya hedeflerinde bir değişikliğe yönlendirir. Öğrenci, kazanılan bilgi ve becerilerin tatmin edici olup olmadığına karar verir. Geleneksel olarak, ölçütler genellikle öğrenme hedefleriyle ilişkilidir, ancak yaşam hedefleriyle ilişkili değildir. Gerçek hayatta, öğrenciler, genellikle başkalarından gelen girdilerle ne tür etkinliklerle meşgul olacağına karar verir, ancak nihai sorumluluk öğrenciye aittir. Geleneksel öğrenmede, düzenlemelerin çoğu öğretmen ve eğitim sistemi tarafından yapılır. Bu, öğrenmenin, kitabın başından sonuna kadar, programın başlangıcından sınavına kadar, düzenli ve adım adım atılması gereken bir prosedür gibi görünmesini sağlar. Gerçek hayatta öğrenme süreçleri daha az öngörülebilir ve anlaşılır (Aksoy, 2013).

### **2.1.5. Yaşam Boyu Öğrenmenin Engelleri**

Yaşam boyu öğrenmenin bir süreç olduğunu düşünürsek, bu öğrenme sürecini anlamamızın birkaç temel ögesi vardır. İlki bu sürecin sürekli olması, ikincisi yaşam boyu öğrenenlerin öğrenebildiği inancında olması, son olarak kişiyi öğrenmeye motive eden tutumlarıdır (Nyiri, 1997).

Motivasyon eksikliği, zaman ve kaynak yetersizliği gibi bazı belirgin konular, bir bireyin bağımsız bir yetişkin olarak başarısını engelleyebilir. Ek olarak, bilgi eksikliği farkındalığı, değişime kişisel isteksizlik, kararsızlık ve grup zihniyeti gibi daha birçok problemler de pozitif eğitim değişikliğinin önündeki önemli engeller olabilir

(Laal, 2011). Beceriler geliştirilmeli ve öğrenenlerin öğrenmeye karşı olumlu bir tutum, keyif ve motivasyon geliştirmeleri için çaba sarf edilmelidir, çünkü hiçbir birey sevmediği amaç ve hedefler için yaşamı boyunca süreçlere ve tutumlara giremez (Laal, 2011; Laal ve Laal b, 2012).

Öğrenmede genellikle kafa karışıklığı ve problemler, yeterli bilgi ve beceriye sahip olmamaktan duyulan rahatsızlıktan kaynaklanır. Öğrenme, değişim ve değişimin risklerini ifade etme anlamına gelir. Bu nedenle öğrenme, cesareti ve risk almayı ister (Tauritz, 2012). En azından geçici olarak, öğrencinin belirli bir miktar belirsizlik toleransına ihtiyacı vardır. Bununla birlikte, insanlar belirsizlik toleranslarında farklılık gösterir. Kesin bir yönetime sahip (belirsizlik toleransı düşük) insanlar bildikleri şeylere bağlı kalma eğilimindedirler ve kendileri için bilinmeyenleri araştırmayı sevmezler. Öte yandan, belirsizlik odaklı insanlar yeni, çelişkili bilgiler ve belirsiz durumlarla karşı karşıya kalırlar.

Geleneksel öğrenme ortamları genellikle öğrenciler için belirsizliği mümkün olduğunca azaltır. Yapı ve müfredat organizasyonu bir çeşit kesinliğe (ne yapılacağı ve ne zaman yapılacağına) sahip olma eğilimindedir.

“Yaşam boyu öğrenme fikrini tembellik, aşırı bireysellik, dini inanç, kültürel değerler, felsefi duruş veya diğer gerekçelerle reddeden bireyler, alt gruplar, hatta bütün toplumlar da olabilir.” (Cropley, 1980).

### **2.1.6. Türkiye Yaşam Boyu Öğrenme Politikaları**

Milli Eğitim Temel Kanununda yer aldığı üzere Türk milli eğitim sistemi örgün ve yaygın eğitim olarak iki kısımdan oluşur. Yaygın eğitimin amaçları; vatandaşlara, eksik kalan eğitimlerini tamamlama olanağı sağlamak, boş zamanlarını verimli değerlendirme alışkanlığı kazandırmak, toplu yaşam, dayanışma, yardımlaşma alışkanlığı kazandırmak, iktisadi gücün artırılması için uygun yaşama şekillerini benimsetmek, kısa süreli eğitimlerle meslek edinmelerini sağlamak, çeşitli mesleklerde çalışanlara hizmet içi eğitimlerle gerekli bilgi ve beceri kazandırmak şeklinde özetlenebilir (Milli Eğitim Temel Kanunu,1973).

Türkiye’de yaşam boyu öğrenme kapsamında yetişkin eğitimi sistemli olarak yasal bir program çerçevesinde yürütülmektedir. Her anayasada dolaylı da olsa yetişkin eğitime yer verilmiştir. 1960 yılında Devlet Planlama Teşkilatının kurulması ile eğitim alanı dahil pek çok alanda ülkenin kalkınması amacıyla kalkınma planları



hazırlanmaya başlanmıştır. 2011 yılından itibaren bu hizmeti Kalkınma Bakanlığının üstlenmesiyle Devlet Planlama Teşkilatı adı artık kullanılmamaktadır. Son olarak onuncusu hazırlanan kalkınma planlarında yetişkin eğitime çeşitli kavramlar altında yer verilmiştir (Kaya, 2016).

Türkiye’de yaşam boyu öğrenme 2000’li yıllarda sistemli şekle getirilmeye başlanmıştır. 2009-2013 döneminde Türkiye Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesinin hazırlanması ve Yüksek Planlama Kurulunda kabul edilmesiyle yaşam boyu öğrenme sistemine başlanmıştır. 2014-2018 Dönemi Ulusal Hayat Boyu Öğrenme (HBÖ) Stratejisi Belgesinde yer verilen öncelikler;

- *“Toplumda HBÖ Kültürü ve Farkındalığının Oluşturulması,*
- *HBÖ Fırsatlarının ve Sunumunun Artırılması,*
- *HBÖ Fırsatlarına Erişimin Artırılması,*
- *Hayat Boyu Rehberlik ve Danışmanlık Sisteminin Geliştirilmesi,*
- *Önceki Öğrenmelerin Tanınması Sisteminin Geliştirilmesi,*
- *HBÖ İzleme ve Değerlendirme Sisteminin Geliştirilmesi”* şeklindedir (Türkiye Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi, 2014-2018).

### **2.1.7. Avrupa Yaşam Boyu Öğrenme Politikaları**

Antik zamanlarda büyük düşünürlerin metinlerinde öğrenmenin hayatla iç içe geliştiğini belirtmesi ve yetişkin eğitime dair yöntem ve uygulamaları geliştirmesi yaşam boyu öğrenme fikrinin oldukça eskiye dayandığını göstermektedir (Ayhan, 2005). Eğitimin yaşam boyu devam ettiğine dair anlayış ilk defa 1920’lerde dile getirilmeye başlanmıştır. 1926’da Lindeman’ın Halk Eğitiminin adlı eserinde en önemli öğrenmenin öğrenenin kendi yaşantısı olduğunu vurgulamış, hayatın tamamının öğrenme olduğunu ve eğitimin herhangi bir bitiş noktasının olamayacağını belirtmiştir (Lindeman, 1969).

Yaşam boyu öğrenmenin kavram olarak kariyeri ise 1970’lerde yaşam boyu eğitim etiketi altında başlamıştır. UNESCO bunu merkezi bir fikir olarak vurgulamaktadır. Hayat boyu eğitimden yaşam boyu öğrenmeye geçiş çok boyutlu ama aynı zamanda kararsız bir kavram olarak 1990’larda meydana geldi. Yaşam boyu öğrenme, yaşam boyu eğitimin öncüsü olarak okulu aşar (Field ve Leicester, 2002) ve örgün, yaygın ve gayri resmi eğitimde sürekli bir öğrenme süreci anlamına gelir. Yaşam

boyu öğrenme ayrıca e-öğrenme, web seminerleri, sürekli eğitim, evde eğitim vb. ile ilgili bir pedagoji biçimini de kapsar. Örgün öğrenmeye kıyasla, yaygın öğrenme yapılandırılmış bir ortamda tasarlanmamıştır. Yaygın öğrenme, insanların günlük aktivitelerinden ve deneyimlerinden kaynaklanır. (OECD, 2010) Yaşam boyu öğrenme programı herkes için eğitim ve öğretim olanakları sağlar. Avrupa Komisyonu'nun Yaşam Boyu Öğrenme Programı, insanların yaşamlarının her döneminde öğrenmeyi teşvik etmelerine ve Avrupa çapında eğitim ve öğretimin gelişmesine yardımcı olmaktadır.

Yaşam boyu öğrenmenin genellikle kapsamlı iki boyutu vardır: bir yandan bireysel gelişim ve özerklik ve diğer yandan istihdam edilebilirliği güçlendirmek ve sürdürmek (Jarvis, 2008). Yaşam boyu öğrenme politikalarının AB bağlamında uzun bir geçmişi vardır (AB, 2000, 2001), ancak Avrupa daha yakın bir zamanda yetişkinlerin istihdamı için genç, ekonomik, politik ve sosyal yönleri de içerecek şekilde mesleki gelişimin ötesinde hususlara odaklanmıştır (Rasmussen, 2014; Riddell ve Markowitsch, 2012). Yaşam boyu öğrenmenin bu genişleme politikası acil sorunlarla mücadele ederken, aynı zamanda karmaşıklığı artmıştır. Politika yapımcılarının ve vatandaşların karşılaştığı zorluklar ve ikilemler, büyük ölçüde, yetişkinlerin öğrenme politikalarının ihtiyaçlarının, çıkarlarının karmaşık olmasından kaynaklanmaktadır.

Mevcut Avrupa yaşam boyu öğrenme politikaları, daha iyi sosyo-ekonomik sonuçlar için yaşam boyu öğrenme becerilerine yatırım yapmanın ve tüm Avrupa vatandaşlarına her yaşta öğrenme fırsatları sunmanın önemini vurgulamaktadır (Becker, 1975). Hükümetler, politika yapımcılar ve eğitimciler için en büyük zorluk, kimseyi dışlamadan yaşam boyu öğrenme politikalarını kavramsallaştırmak ve “Herkes İçin Yaşam Boyu Öğrenme” amacını gerçekleştirmektir. Yaşam boyu öğrenme programı tüm eğitim, öğretim ve öğrenim alanlarına hibe sağlar. Avrupa genelinde eğitim ve öğretime katılan kuruluşların, personelin ve öğrencilerin birlikte çalışması, birbirlerinin uzmanlıklarından öğrenmeleri ve diğer kültür ve dillerle ilgili deneyimlerini genişletmeleri için fırsatlar sağlar.

*Socrates, Leonardo da Vinci, Gençlik Programları:* Avrupa Birliği üyesi devletler eğitim kalitelerini yükseltmek için Socrates Programı (çatı program) Comenius Programı (okullardaki eğitim için), Erasmus Programı (yükseköğretim projeleri için), Grundtvig Programı (yetişkin eğitimi için), Lingua Programı (Avrupa dillerinin öğretimi

için) ve Minerva Programı (eğitimde işe koşulan teknolojilerin geliştirilmesi için) ve alt eylemleri uygulanmıştır. Türkiye de bu programlara sonradan dahil olmuş ve bu programdan başarılı bir şekilde faydalanmıştır (Bardakcı,2017).

*Hayat boyu Öğrenme ve Gençlik:* 2007-2013 arası Avrupa Birliği programı olan Hayat boyu öğrenme ve gençlik programı aşağıda tanımlanan alt programlar aracılığıyla yürütülmüştür.

*Leonardo da Vinci- Mesleki eğitim ve öğretim:* 1995 yılında oluşturulan Leonardo da Vinci Programı, bireylerin yetkinliklerini, bilgilerini, becerilerini; eğitimin kalitesini ve tanınmasını, kuruluşlar, sektörler ve ülkeler arasındaki iş birliğini geliştirmek amacıyla yurtdışında bir süre geçirmeleri için fon sağlamaya çalışmıştır (Pfefferle, Van den Stock, ve Nauerth, 2010). Leonardo da Vinci, mesleki eğitim sektöründeki kuruluşların Avrupa genelindeki ortaklarla çalışmalarını, en iyi uygulamaları paylaşmalarını ve çalışanlarının uzmanlıklarını artırmalarını sağlamıştır. Bu programla insanların başka bir ülkede eğitim almalarına olanak sağlayarak ve yenilikçi uygulamaları geliştirmek için iş birliği projeleri yer alarak Avrupa genelinde eğitimin gelişimi desteklenmiştir. Programdan yararlanabilecek kişiler, başlangıçtaki mesleki eğitim kursiyerleri, zaten mezun olan kişilere ve mesleki eğitim ve öğretim profesyonellerine ve bu alanda aktif olan kuruluşlardan herhangi birine kadar çeşitlilik olacak şekilde çeşitlilik göstermiştir. Program, mesleki eğitimi gençler için daha cazip hale getirme ve insanların yeni beceriler, bilgi ve nitelikler kazanmalarına yardımcı olarak, Avrupa işgücü piyasasının genel rekabetçiliğini artırma amacına da sahiptir. Yenilikçi politikalar, kurslar, öğretim yöntemleri, materyalleri ve prosedürleri geliştirerek ve aktararak eğitim sistemlerinin kalitesini iyileştirmeyi amaçlar. (Günbayı ve Yassıkaya, 2011; Sağlam, Özüdoğru, ve Çıray, 2011).

*Mobilite Projeleri:* Hareketlilik eylemleri, öğrencilerin, stajyerlerin, personelin, iş arayanların ve çırakların, başka bir Avrupa ülkesinde bir işe yerleştirme konusundaki becerilerini ve kişisel gelişimlerini geliştirme konusunda bir fırsata sahip olmaları için yurtdışına seyahat etmelerini sağlar.

*Grundtvig-Yetişkin Eğitimi:* Grundtvig programı, yetişkinlere bilgi ve becerilerini geliştirmek, kişisel gelişimlerini kolaylaştırmak ve istihdam olanakları sağlamak ve genel olarak Avrupa genelinde yetişkin eğitimi sektörünü geliştirmek ve yetişkinlere daha fazla yol sunmaya yardımcı olmayı amaçlamıştır. (Beycioğlu ve

Konan, 2008; Özçiftçi ve Çakır, 2015). Bu hizmetleri sunan organizasyonlar arasında ilgili dernekler, danışmanlık kuruluşları, bilgi hizmetleri, politika oluşturucu organlar ve sivil toplum kuruluşları, işletmeler, gönüllü gruplar ve araştırma merkezleri yer almıştır. 2000 yılında başlatılan Grundtvig sektörde çalışan öğretmenleri, eğitimcileri, personeli ve kuruluşları ve yetişkin eğitimi alan öğrencileri kapsar. Program, özellikle yetişkinler için öğrenme personelini öğrenme deneyimleri için yurtdışına seyahat etmeyi destekleyenler, değiş tokuşlar ve diğer çeşitli mesleki deneyimler aracılığıyla bir dizi aktiviteyi finanse etmektedir (Gencel, 2013).

*Erasmus – Yükseköğretim:* Erasmus, Avrupa Birliği'nin yükseköğrenim öğrencileri, öğretmenleri ve kurumları için eğitim değişim programıdır. Avrupa içindeki öğrenci hareketliliğini artırmak amaçlamaktadır. Erasmus, Avrupa Birliği Yaşam Boyu Öğrenme Programının bir parçasını oluşturur. Çalışma için öğrenci ve personel hareketliliğini teşvik eder ve Avrupa'daki üniversiteler arasında uluslararası iş birliği projelerini teşvik eder (Ersoy, 2013; Hasdemir ve Çalikoğlu, 2011). Erasmus, bir eğitim programının ötesinde bir gelişme göstermiş ve sosyal ve kültürel bir fenomen özelliği kazanmıştır. Pek çok Avrupalı üniversite öğrencisine yurtdışında yaşama ve gelişme olanağı sağlamaktadır (Ersoy, 2013; Hasdemir ve Çalikoğlu, 2011; Özdem, 2013).

*Comenius -Okul Eğitimi:* Comenius Programı, okul öncesi ve ilköğretimden ortaöğretim okullarına kadar tüm okul eğitimi seviyelerine odaklanmıştır. Öncelik odağı öğrenciler ve öğretmenler olmak üzere okula dayalı eğitime katılan yerel yetkililer, ebeveyn dernekleri temsilcileri, sivil toplum kuruluşları, öğretmen eğitim kurumları ve üniversiteler de içine almaktadır (Aydoğan ve Şahin, 2006). Avrupa Birliğinin yaşam boyu öğrenme programının bir parçası olan Comenius eylemleri, gençlerin ve eğitim personelinin Avrupa kültürleri, dilleri ve değerleri konusunda daha iyi anlamalarına yardımcı olmayı amaçlamıştır. Ayrıca gençlerin kişisel gelişim, gelecekteki istihdam ve aktif vatandaşlık için gerekli temel yaşam becerileri ve yeterliliklerini edinmelerine yardımcı olmuştur. Ayrıca öğrenme ve “öğrenmeyi öğrenme” becerileri, temel yeterlilikler, dijital eğitim içeriği ve kapsayıcı eğitim için motivasyon sağlamaktadır (Aydoğan ve Şahin, 2006; Tye, 2003). Program özellikle öğrenme becerileri için motivasyon sağlama, dil öğreniminin geliştirilmesi, daha fazla okuryazarlık, bilimi daha çekici hale getirme, girişimciliği destekleme, yaratıcılığı ve yenilikçiliği güçlendirme, dijital eğitim içeriği ve hizmetleri sağlama, okul yönetimi, sosyo-ekonomik dezavantajları ele alma, okuldan erken ayrılmayı azaltma, spora katılma, farklı öğrenci

gruplarının öğretilmesi, erken ve ilköğretim öncesi öğrenme gibi noktalara odaklanmaktadır.

*Erasmus+*: Erasmus +, 2014-2020 dönemi eğitim, öğretim, gençlik ve spor alanlarında Avrupa Birliği programıdır. Bu program eğitim, öğretim, gençlik ve spor, sosyo-ekonomik değişimlerin üstesinden gelmeye yardımcı olmak, Avrupa'nın on yılın sonuna kadar karşı karşıya kalacağı temel zorluklar ve Avrupa'nın büyüme, meslekler, eşitlik ve sosyal içerik politikasının uygulanmasını desteklemek için büyük katkı sağlamayı amaçlamaktadır. Özellikle gençler arasında yüksek düzeyde işsizlikle mücadele Avrupa hükümetleri için en acil görevlerden biridir. Teknolojiler toplumun çalışma şeklini değiştirmektedir. Vatandaşların demokratik yaşamda aktif bir rol oynamasına izin veren uyumlu ve kapsayıcı toplumlara ihtiyaç vardır. Erasmus +, yeni gelen göçmenler dahil, dezavantajlı geçmişleri olan kişilerin dahil edilmesini teşvik etmek için kullanılan bir araçtır. Ayrıca gençler arasında sosyal sermayenin gelişmesi, “gençlerin Avrupa’da demokratik hayata katılmasını teşvik etmek” Lizbon Antlaşması'nın hükümlerine uygun olarak gençlerin ve yeteneklerinin topluma aktif olarak katılmaları için güçlendirilmesi de hedefler arasındadır. Bu konu, gençlerin beceri ve yeterliliklerinin yanı sıra aktif vatandaşlıklarını geliştirmeyi amaçlayan yaygın öğrenme etkinlikleriyle de hedeflenebilir. Ayrıca, gençlik örgütlerine ve gençlik çalışanlarına, profesyonelliklerini ve gençlik çalışmalarının Avrupa boyutunu geliştirmek için eğitim ve iş birliği olanakları sağlama ihtiyacı vardır. Erasmus + Programı, Program Ülkelerinin Avrupa'nın yetenek ve sosyal varlıklarının potansiyelini yaşam boyu öğrenme perspektifinde kullanma çabalarını desteklemek ve destek eğitim, öğretim ve gençlik alanlarındaki örgün, yaygın ve gayri resmi öğrenime bağlamaktır. Program ayrıca, özellikle yükseköğrenim ve gençlik alanlarında, Ortak Ülkelerle iş birliği ve mobilite fırsatlarını da artırmaya çalışmaktadır.

### **2.1.8. Eleştirel Düşünme**

Karşılaşılan her yeni problem sonucu bazen bilerek bazen de rastlantı sonucu bulunan çözüm yolları insanoğlunun düşünme gücünü zorlamış ve düşünme birikimini hızlandırmıştır. Düşünmenin problemlerin çözümünde ne kadar önemli rol oynadığını deneyimleyen insanoğlu düşünmenin önemini o kadar kavramıştır (Kazancı, 1989: 1).

Düşünme, bilgiyi sorgulayarak ve değerlendirerek edinme, anlama, öğrenme ve yeni bilgi üretme süreçlerinin temelini oluşturmaktadır. Bireylerin objektif, yaratıcı,

farklı bakış açılarına sahip, zihinsel anlamda bağımsız ve kendi geleceğine yön veren becerilere sahip olabilmesi için düşünme becerilerini kazanması gerekir. Düşünme becerileri değişen dünyaya ayak uydurabilmek için gereklidir (Güneş, 2012).

Düşünme insana yetersiz bilgi sonucu yanlış karar verme yerine, sistemli ve düzenli bilgiler aracılığıyla eylemlerine doğru yön verme imkânı sağlar. Bireylerin ve toplumların basitten karmaşığa, ileri görüşlülüğü ve doğru davranışı düşünme gücünden kaynaklanır. Düşünme geliştikçe bireylerin kavramlarının zenginliği yani kavramların anlamlarının niteliği ve niceliği artar. Düşünme, bireylerin ve toplumların güvenilir bir yaşayış şekline sahip olmaları için gerekli ortamında hazırlanmasında önemli rol oynar (Kazancı, 1989: 2).

*Yaratıcı Düşünme:* Yaratıcılık özgün fikirlerin ortaya çıkmasını sağlayan, yenilik arayarak problemlere farklı çözüm yolları getiren ve buluş yapmayı destekleyen düşünme biçimidir. Yaratıcı düşünme hayal gücünün kullanılmasını gerektirir. Yani özgün, akıcı, esnek, alışılmadık dışında bir düşünme şeklidir (Güneş, 2012). Bir başka deyişle yaratıcı düşünme, verilen probleme alışılmadık şekillerde olağandışı çözümler üretme yeteneğidir. Bazı sıra dışı fikirler de dahil, bir konuda çok sayıda fikir üretme yeteneğidir. Ayrıca, kişinin düşünce süreçleriyle ilgili esneklik ve özgünlük içerir. Çok değişkenli bir fenomen olarak görselleştirilir. Dolayısı ile bu düşünme tarzı, kişinin yeni ve sıra dışı bir şey yaratma veya inşa etme becerisiyle ilişkilendirilebilir (Mumford, Medeiros, ve Partlow, 2012).

*Yansıtıcı Düşünme:* Öğretmen eğitiminde popüler bir terim olan yansıtıcı düşünme, eğitim sürecinde modern eğitim yaklaşımları arasında metabilizasyon, eleştirel düşünme, analitik düşünme ve yaratıcı düşünme gibi düşünme biçimlerine uygun olarak kullanılacak bir düşünme şeklidir (Gürol, 2011). Yansıtıcı düşünme aynı zamanda, öğrenenlerin öğrenmedeki başarısının bir göstergesi olarak da kabul edilebilir (Brabeck, 1983). Yansıtıcı düşünme her ne kadar eleştirel düşünmenin bir parçası da olsa aralarında farklar da bulunmaktadır. Bu noktada en temel fark, eleştirel düşüncenin istenen sonuçlara yol açan daha geniş kapsamlı düşünme becerilerini içermesidir (Kember vd., 2000).

Eleştirel düşünme kavramı Sokrates ve Platon'un çalışmalarına kadar geriye dayanan köklere sahiptir. Sokrates, öğrencilerini sorgulama yoluyla fikirlerini geliştirmelerini ve yeni bir duruma nasıl uygulanabileceklerini düşünme konusunda

eğitmiştir (Fahim ve Bagheri, 2012). Bu düşünce örgüsüne Platon'un kullandığı literatürde Sokratik düşünce denmiştir.

Eleştirel düşünme, 17. yüzyıl başlarında bir Fransız filozof olan Rene Descartes'in çalışmalarında da görülebilir. Descartes, hangi konuda olursa olsun bütün düşüncelerin sorgulanması gerektiğine inanıyordu. Düşünceyi sorgulama süreci, bireyin daha derin bir seviyede düşünmesini sağlamıştır (Bedau ve Cleland, 2010). Martin Luther King Jr. de Amerika gençliğinin eğitiminde eleştirel düşünmenin kullanılmasından ve eleştirel düşünmenin eğitim müfredatına dahil edilmesinin öneminden bahsetmiştir (Hobbs, 2010). Elder ve Paul, eleştirel düşünmenin, düşünürlerin kendi düşüncelerini ele geçirme kabiliyetleri olarak anlaşıldığını öne sürmektedir. Daha yakın zamanda Duron, Limbach ve Waugh eleştirel düşünceyi bilgileri analiz etme ve değerlendirme yeteneği olarak tanımlamışlardır. Onlara göre eleştirel düşünürler hayati soru ve problemleri gündeme getirebilir, bunları net bir şekilde formüle edip ilgili bilgileri toplayıp değerlendirebilir, soyut ortaları kullanabilir, açık fikirli düşünebilir ve başkalarıyla etkili bir şekilde iletişim kurabilirler (Duron, Limbach, ve Waugh, 2006). Carmel ve Yezierski (2013)'ye göre eleştirel düşünme, şüphecilik, esneklik ve alternatif yaklaşımları görme yeteneğidir. Eleştirel düşünme, etkili bir şekilde bilgi edinme, değerlendirme, bilgiyi kullanma yeteneği ve kabiliyetidir (Demirel, 1999). Semer eleştirel düşünceyi, sürekli, kasıtlı, bilinçli bir karar vermek için veya problemleri çözerek elde etmek için veri toplama gerektiren karmaşık bir entelektüel beceri olarak tanımlar.

Eleştirel düşünme, bir problemi kültürel, sosyal ve bilimsel kriterlere göre, tutarlılık ve geçerlilik açısından yargılamak ve değerlendirmek için kullanılan bilgi ve beceri süreçlerinin tümüdür (Kazancı, 1989: 41). Bu nedenle, eleştirel düşünmenin doğruluk arayışı, rasyonel bir düşünme biçimi ve açık fikirlilik tarzı olduğunu söyleyebilir (Wang, Tsai, Chiang, Lai, ve Lin, 2008). Aynı zamanda eleştirel düşünmenin, üst düzey düşünme becerilerini geliştiren ve bireyi merkeze alan bir sorgulama yaklaşımı olduğu da düşünülebilir. Eleştirel düşünme farkındalık, sorgulama, yargılama, değerlendirme, açık fikirli olma, sözlü ve yazılı dili etkili kullanma ve eleştirel düşünme gibi üst düzey eleştirel düşünme becerilerini de içermektedir (Ersan ve Güney, 2012; Klein, 2011; Yakar, Altındağ, ve Kaya, 2010).

Eleştirel düşünen bireyler:

- Bir problemi veya sorunu açık bir şekilde ifade eder.
- Diğer bireylerin kesin ve net bir dil kullanmasını ister.
- Bir fikri oluşturma konusunda azimlidir.
- Düşünmeden, tartmadan hareket etmez.
- Çalışmalarını sürekli kontrol eder.
- Ön bilgileri kullanır.
- İddialarını destekleyen kanıtları araştırır ve sunar.
- Dogmalarla değil sorun, amaç ve sonuç yardımıyla eleştirir.
- Yeterince kanıt bulunana kadar fikirden şüphelenme eğilimindedir (Beyer, 1991:124).

### 2.1.9. Eleştirel Düşünmenin Önemi

Yeni bilgi ekonomisi bilgi ve teknolojiye etkilenir. Esnek, entelektüel becerilere, bilgiyi analiz etme ve çeşitli bilgi kaynaklarını problem çözme konusuna entegre etme becerisine talep artmaktadır. Küresel ekonominin değişen şartlarla hızlı ve etkili bir şekilde başa çıkabilmesi gerekir. Eleştirel düşünme, bu tür hızlı değişimlerle başa çıkabilmeyi sağlaması açısından kritik bir yere sahiptir.

Eleştirel düşünme her birey için son derece önemlidir (Aizikovitsh-Udi ve Cheng, 2015; Angeli ve Valanides, 2009; Özkahraman Ve Yıldırım, 2012). Eleştirel düşünebilen bireyin bilgiye cevap verirken daha iyi ve daha uygun kararlar alabileceği bilinmektedir (As' ari, Mahmudi, ve Nuerlaelah, 2017). Eleştirel düşünme dil ve sunum becerilerini geliştirir. Açıkça ve sistematik bir şekilde düşünmek fikirleri ifade etme yöntemini geliştirir. Metinlerin mantıksal yapısının nasıl analiz edileceğini öğrenirken, eleştirel düşünme anlama becerisini de geliştirir. Eleştirel düşünme bireyin kendini yansıtması için çok önemlidir. Bireyin değerlerinin ve kararlarının arkasında durması ve kendini yansıtması anlamlı bir yaşam sürmek için gerekli bir husustur. Eleştirel düşünme ise, bu öz değerlendirme sürecinin araçlarını sağlar. Bilgiye dayanarak, 21. Yüzyılın şartları içerisinde eğitimde önemli bir temel olarak eleştirel düşünmek uygundur (Cheng ve Wan, 2017).

Eleştirel düşünme yaratıcılığı teşvik eder. Bir soruna yaratıcı bir çözüm bulmak için sadece yeni fikirlere sahip olmak yeterli değildir. Aynı zamanda, oluşturulan yeni fikirlerin eldeki işle alakalı ve faydalı olması gerektiği durumda olmalıdır. Eleştirel



düşünme, yeni fikirlerin değerlendirilmesinde, en iyilerinin seçilmesinde ve gerektiğinde değiştirilmesinde çok önemli bir rol oynar.

Eleştirel düşünme bilim ve demokrasinin temelidir. Bilim, deneyde ve teori doğrulamasında aklın kritik kullanımını gerektirir. Liberal bir demokrasinin doğru işleyişi, toplumsal ve doğru yönetim hakkında fikir sahibi olmak ve önyargıları aşmak eleştirel düşünebilen vatandaşları gerektirir.

Eleştirel düşünme, inanç ve eylem için bir rehber olarak gözlem, deneyim, yansıtma, muhakeme veya iletişim yoluyla toplanan veya oluşturulan bilgileri etkin olarak ve ustaca kavramsallaştırmanın, uygulamanın, analiz etmenin, sentezlemenin veya değerlendirmenin entelektüel olarak disiplinli bir işlemidir.

### **2.1.10. Eleştirel Düşünme Becerileri**

Eleştirel düşünme, ne yapılacağı veya neye inanılacağı hakkında açık ve rasyonel düşünme yeteneğidir. Yansıtıcı ve bağımsız düşünmeye katılma yeteneğini içerir. Eleştirel düşünme becerisine sahip biri aşağıdakileri yapabilir:

- Fikirler arasındaki mantıksal bağlantıları anlamak
- Argümanları tanımlamak, inşa etmek ve değerlendirmek
- Akıl yürütmedeki tutarsızlıkları ve yaygın hataları tespit etmek
- Problemleri sistematik olarak çözebilmek
- Fikirlerin uygunluğunu ve önemini tanımlamak
- Kişinin kendi inanç ve değerlerinin gerekçesini yansıtmak

Eleştirel düşünme için tek başına bilgi birikimi yeterli değildir. İyi bir hafızası olan ve birçok gerçekleri bilen biri, eleştirel düşünmede mutlaka iyi değildir. Kritik bir düşünür, bildiklerinin sonuçlarını ortaya çıkarabilir ve problemleri çözmek için bilgileri nasıl kullanacağını ve kendini bilgilendirmek için ilgili bilgi kaynaklarını aramayı bilir.

Eleştirel düşünmede net ve rasyonel olarak düşünebilmek önemlidir. Eğitim, araştırma, finans, yönetim veya hukuk gibi meslek gruplarında eleştirel düşünme açıkça önemlidir. Ancak eleştirel düşünme becerileri belirli bir konu alanıyla sınırlı değildir. İyi düşünmek ve sorunları sistematik olarak çözmek, her kariyer için önemlidir.

Eleştirel düşünmenin çeşitli alanlardaki farklı tanımlamalarına karşın hemfikir olunan belli spesifik beceriler mevcuttur (Case, 2005; Paul, 1992; Facione, 1989; Tindal ve Nolet, 1995). Bu beceriler:

- Argümanları, iddiaları veya kanıtları analiz etmek.
- Endüktif veya tümdengelimli muhakeme kullanarak çıkarımlarda bulunmak.
- Yargılamak veya değerlendirmek.
- Karar vermek veya problemler çözmek.

Eleştirel düşünme ile ilgili olarak tanımlanan diğer yetenekler veya davranışlar; açıklama için soru sorma ve cevaplama (Ennis, 1985); terimlerin tanımlanması, varsayımların belirlenmesi (Ennis, 1985; Paul, 1992); yorumlama ve açıklama (Facione, 1989); özellikle olasılık ve belirsizlik kavramları ile ilgili olarak sözel muhakeme (Halpern, 1998); öngörme (Tindal ve Nolet, 1995); ve bir konunun her iki tarafını görmeyi (Willingham, 2007) içerir.

Eleştirel düşünme kavramını tanımlamanın bir yolu olarak, birçok araştırmacı metabilîş, motivasyon gibi yirmi birinci yüzyıl becerileri olarak tanımlanan diğer becerilerle bağlantı kurmuştur.

*Metabilîş:* Metabilîş en basit haliyle “öğrenmeyi öğrenme” ya da kişinin kendi öğrenme veya düşünme süreçlerinin farkındalığı veya analizi olarak tanımlanır. Bir diğer ifadeyle de “bilgi hakkındaki bilgi” dir. Yani bireylerin kendi düşünce ve öğrenme aktiviteleri üzerinde sahip oldukları bilgi ve kontroldür (Cross ve Paris, 1988). Van Gelder ve Willingham’ın ifadesiyle, doğru stratejileri ve becerileri doğru zamanda, kullanma yeteneği olarak düşünüldüğünde metabilîş eleştirel düşünmenin alt başlığı olarak algılanmaktadır (Gelder, 2005; Willingham, 2007).

*Motivasyon:* Eleştirel düşünme ayrıca motivasyonla ilgilidir. Eleştirel düşünme eğilimi, “sorunları düşünmek ve eleştirel düşünmeyi kullanarak kararlar almak için tutarlı iç motivasyon” olarak tanımlanmıştır (Facione, 1989). Bu nedenle, öğrenci motivasyonu, eleştirel düşünme becerileri ve yetenekleri için gerekli bir önkoşul olarak görülmektedir. Benzer şekilde, Halonen (1995), bir kişinin yüksek dereceli düşünmeyi gösterme eğiliminin motivasyonu ile ilişkili olduğunu belirtmiştir. Halpern, çaba ve sebatın eleştirel düşünmeyi destekleyen ilkelere biri olduğunu savunmaktadır (Halpern, 1998). Dolayısıyla, metabilîş gibi motivasyon da bireylerin eleştirel düşünme sergileme de destekleyici bir koşulu olarak görünmektedir.

Eleştirel düşünme eğilimleri çevre, sosyal normlar, bireysel ve toplumsal özellikler gibi çeşitli faktörlerden etkilenecek zaman içerisinde sürekli değişimler göstermiştir (Irani, Rudd, Friedel, Gallo-Meagher, ve DeFino, 2004). Eleştirel düşünme

eğilimleri, hayata duygusal bir boyut katar, aynı zamanda eleştirel düşünme sürecini destekler ve yönlendirir (Beyer, 1987). Bazı araştırmacılar eleştirel düşünme becerilerinin incelenbilmesinden önce pozitif bir eleştirel düşünme eğiliminin mutlaka ortaya çıkması gerektiğini savunmaktadırlar (Facione, 1994; Thayer-Bacon, 1993). Eleştirel düşünme eğilimi, eleştirel düşünmeyi kullanarak problemleri çözmek ve kararlar almak için tutarlı bir iç motivasyondur (Bell ve Loon, 2015; Facione, 2000) ve aynı zamanda eleştirel düşünmenin bir ölçüsüdür (Bell ve Loon, 2015). Kişi, üretken ve eleştirel bir şekilde problem hakkında düşünmeye yatkın olmalıdır. Bazı araştırmacılara göre eleştirel düşünme eğilimine sahip olduğu söylenen bir kişinin özellikleri ikiye ayrılır (As'ari vd., 2017; Özkahraman ve Yıldırım, 2012). Bunlar;

- Genel olarak yaşam ve yaşamla ilgili özellikler
- Belirli problemler, sorular ve problemlerle ilgili özellikler.

En sık belirtilen eleştirel düşünme eğilimleri arasında (Bailin, Case, Coombs, ve Daniels, 1999);

- Açık fikirlilik
- Tarafsızlık
- Sebep arama eğilimi
- Meraklılık
- Bilgili olma arzusu
- Esneklik ve
- Başkalarının görüşlerine saygı duymak vardır.

### **2.1.11. Eleştirel Düşünmenin Öğretilebilirliği**

Birçok eleştirel düşünme araştırmacısı eleştirel düşünme becerilerinin öğretilebileceğini savunmaktadır. Bazı eleştirel düşünme öğretiminin pedagojik yöntemleri test edilmiş ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmedeki etkinlikleri kanıtlanmıştır. Bu yöntemler arasında: açık öğretim, işbirlikli öğrenme, yapılandırmacı teknikler, grup tartışması, sorgulama, grup projesi ve vaka incelemelerinin kullanımı bulunmaktadır.

İşbirlikli yaklaşım, bilişsel gelişimi teşvik etmek için sosyal etkileşimlerin değerini vurgulayan Piaget ve Vygotsky'nin geleneklerine dayanmaktadır (Dillenbourg, Baker, Blaye, ve O'Malley, 1995). Piaget, tipik olarak daha yüksek bir gelişim

aşamasında başka bir kişiyle etkileşime girerek elde edilen büyümeyi meydana getirmek için bilişsel çatışmanın öğretimsel değerini ortaya koymuştur. Vygotsky, proksimal gelişim bölgesini, bir bireyin tek başına başarabilecekleri ile daha yetenekli bir başkasının (bir akran ya da bir yetişkin) yardımı ile başarabilecekleri arasındaki mesafe olarak tanımladı. Bu yaklaşımların her biri, öğrenciler birbirleriyle etkileşime girdiğinde bilişsel gelişim potansiyelini vurgulamaktadır (Dillenbourg vd., 1995). Ayrıca Bailin ve arkadaşları, eleştirel düşünmenin grup tartışması sırasında başkalarına yapıcı olarak cevap verebilme yeteneğini içerdiğini ve başkalarının katkılarını teşvik ederek ve saygı göstererek sosyal yanlılıkta etkileşime girmeyi ifade etmiştir (Bailin vd., 1999). Öğrencileri eleştirel düşünmeye dahil etmek için, eğitimcinin tartışmaya izin vermek ve daha özgür bir düşünce sürecini teşvik etmek ve aynı zamanda eleştirel düşünmenin her zaman doğru bir cevapla bitmediğini, bunun yerine bazen sona erdiğini anlamayı teşvik etmek için kolaylaştırıcı olarak hareket etmesi gerekir. (Arend ve Bromiley, 2009; Halx ve Reybold, 2005). Öğrencilere eleştirel düşünme becerilerini ve yeteneklerini çok çeşitli konu alanlarında uygulama fırsatları verilmelidir. Kullanılan öğretim yöntemleri ezberlemeyi teşvik etmekte ve dersler öğrencilerin metabilişsel becerilerini kullanmalarına izin veren sorularla değil, bilgi ve anlama düzeylerini değerlendiren sorularla değerlendirilmektedir (Demirbağ, Ünişen ve Yeşilyurt, 2016). Hedeflerin belirlenmesi, planlama ve hedeflere doğru ilerlemenin izlenmesi gibi yönetici işlevleri veya metabilişsel becerilerin üzerinde durulmalıdır (Kennedy, Fisher, ve Ennis, 1991). Eleştirel düşünmenin kazandırılması için ayrıca öğrencilerin derin problem yapısına duyarlı hale getirilmesi gerekir, çünkü onların çoğu düşüncesi problemlerin yüzeysel yönlerine odaklanma eğilimindedir (Halpern, 1998; Willingham, 2007). Eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi, sadece okuma, matematik, dil sanatları, bilim ve sosyal bilgiler gibi temel konular için geçerli değildir. Kokkidou (2013) müzik eğitiminde müzik ortamını inceleyerek, farklı dönemleri veya müzik parçalarını karşılaştırarak ve performansın öz değerlendirmesini yaparak eleştirel düşüncenin geliştirilebileceğini ortaya koymaktadır.

Öğretmen merkezli olmaktan çok öğrenci merkezli olarak nitelendiren öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme yöntemlerini kullanmaları da eleştirel düşünmeyi desteklemede yardımcı olacak diğer bir stratejidir (Bonk ve Smith, 1998; Paul, 1992). Yapılandırmacı öğretim, gelenekselden daha az yapılandırılmıştır. Yapılandırmacı öğretim, öğrencilerin kendi öğrenmelerindeki rollerini güçlendirmeyi ve

öğretmenin rolünü azaltmayı vurgular. Eğitimciler, eleştirel düşünme konusunda öğrencilere model olmalıdır. Öğretmenin “yüksek sesle düşünmek” uygulamasıyla, öğrenciler öğretmeni argüman ve iddiaları desteklemek için kanıt ve mantık kullanarak gözlemleyebilirler (Facione, 2000; Paul, 1992). Yüksek dereceli düşünmeye uygun soruları kullanmak gibi etkinlikler, öğrencileri sınıfta eleştirel düşünmeye dahil etmenin yollarına örnektir (Smith ve Szymanski, 2013). Öğrencilerin bilgi içerisindeki kalıpları izlemelerini sağlamak, onları sadece ezberlenecek bilgi yerine bir süreç olarak görmeye zorlar ve tanıma ve tahmin etme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur.

Eleştirel düşünmeyi desteklediği düşünülen sınıf öğrenme etkinlikleri arasında kavram haritaları ve tartışma diyagramları gibi grafik düzenleyicileri ile birlikte (Bonk ve Smith, 1998; Gelder, 2005); Öğrencilerin bir konu hakkında zaten bildiklerini, bilmek istediklerini ve öğretimi tamamladıktan sonra ne öğrendiklerini belirlemelerini gerektiren KWL (Bil-İste-Öğren) çizelgeleri; Argümanların özetini içeren “Özetle” yazıları; öğrenilen en önemli şeyi ve ihtiyaç duyulan alanları belirten çıkış fişleri; probleme dayalı öğrenme, özellikle kötü yapılandırılmış problem bağlamlarının kullanımı (Bonk ve Smith, 1998) da bulunmaktadır. Eleştirel düşünceyi geliştirmeye yardımcı olan bir aktivite için bir diğer seçenek de wikilerin eğitimde kullanılmasıdır. Bu aktivite, öğrencilerin çalıştıkları konu içeriği hakkında bir wiki oluşturmalarını sağlayarak ya da mevcut wikilerde şu anda mevcut olan bilgiyi analiz etmelerini sağlayarak kullanılabilir (Snodgrass, 2011). Bir web 2.0 uygulaması olan wikilerin bu kullanımı, öğrencinin teknolojiye becerilerini hem yüksek öğrenim hem de işyerinde hayati bir beceri kazanması için eğitime hitap ediyor. Arend ve Bromiley (2009)’in bulguları, eleştirel düşünmeyi geliştirmek için çevrimiçi tartışma panolarının kullanılmasının öğrencilerin sınıfta sunulan ilk bilgileri ve içeriği daha iyi anlamalarını sağlamak için çok destekleyicidir.

Araştırmacılar, eleştirel düşünme becerilerini değerlendirmek için ideal olan değerlendirme tasarımları için çeşitli önerilerde bulunmuştur. İlk olarak, açık uçlu problem türleri, geleneksel çoktan seçmeli biçimlerinden eleştirel düşünme değerlendirmek için daha uygun olabilir. Ku (2009)’ya göre, “öğretmenler öğrencilerin cevapları kendileri oluşturmalarına izin veren alıştırmalar, günlük bağlamlarda düşünme becerilerinin stratejik kullanımının uygulanmasını kolaylaştıran ödevler gibi farklı değerlendirme yöntemlerini benimsemelidir ve çoktan seçmeli alıştırmalar benimsendiğinde, öğrencinin altında yatan akıl yürütmeyi sorgulamak için takip soruları

verilmelidir". Problemlerin birden fazla mantıklı veya savunulabilir bir çözüme sahip olması ve öğrencilerin görevlerini birden çok görüşü desteklemelerini sağlayacak görev içinde yeterli bilgi ve kanıt bulunmalıdır (Moss ve Koziol Jr, 1991).

## **2.2. İlgili Araştırmalar**

Bu başlık altında araştırma konusuyla ilgili ulaşılabilen çeşitli araştırmalar ve bulgular yer almaktadır.

### **2.2.1. Yaşam Boyu Öğrenme ile İlgili Yurtiçinde Yapılan Çalışmalar**

Altın (2018), "Ortaöğretim öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi" isimli yüksek lisans tezinde öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırma tarama modelindedir. Araştırma 221 öğretmeni kapsamaktadır. Analizler sonucunda ortaöğretim öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri düzeyinin yüksek olduğu tespit edilmiştir.

İleri (2017) "Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve hayat boyu öğrenme faaliyetlerine katılım düzeyleri" isimli yüksek lisans tezinde öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile birlikte yaşam boyu öğrenme faaliyetlerine katılım düzeylerini ve aralarındaki ilişkiyi tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırmada ilişkiyel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma 89 Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenini kapsamaktadır. Araştırma sonuçlarına göre bu branştaki öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek, hayat boyu öğrenme faaliyetlerine katılım düzeylerinin de orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile hayat boyu öğrenme faaliyetlerine katılım düzeyleri arasında ise anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Tanatar (2017), "Öğretmenlerin iş değerleri ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi" isimli yüksek lisans tezinde öğretmenlerin iş değerleri ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma tarama modelindedir. Araştırma 225 öğretmeni kapsamaktadır. Tespit edilen sonuçlara göre öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri yüksektir.

Ayaz ve Ünal (2016), "Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi" isimli çalışmada öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma tarama modelindedir.

Araştırma 1483 öğretmeni kapsamaktadır. Araştırmada, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Ayra ve Kösterelioğlu (2015) “Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin mesleki öz yeterlik algıları ile ilişkisi” isimli çalışmada öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile mesleki öz yeterlik algıları arasındaki ilişkinin belirlenmesini amaçlanmıştır. Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma 362 öğretmeni kapsamaktadır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve mesleki öz yeterlik algılarının düzeyinin yüksek olduğu ve bu iki özellik arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

Özçiftçi ve Çakır (2015) “Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve eğitim teknolojisi standartları öz yeterliklerinin incelenmesi” öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini ve eğitim teknolojisi standartları ile ilişkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma ilişkisel tarama modelindedir. Araştırma 134 öğretmeni kapsamaktadır. 5 kadın, 5 erkek öğretmenle de görüşme yapılmıştır. Tezsiz yüksek lisansı uzaktan eğitim şeklide yapan sınıf öğretmenlerinin, yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve eğitim teknolojisi standartlarına ilişkin öz yeterliklerinin yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aynı zamanda yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile eğitim teknolojileri standartları öz yeterlikleri arasında pozitif yönde, orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Yaman ve Yazar (2015), “Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi” isimli çalışmada yaşam boyu öğrenme eğilimlerini öğretmenler üzerinde incelemeyi amaçlamıştır. Tarama modelinde bir araştırmadır. Araştırma 293 öğretmeni kapsamaktadır. Araştırmada öğretmenler için yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin cinsiyet ve mezun olunan yükseköğretim kurumları açısından farklılık göstermediği, alanlarına, öğrenim düzey ve kıdemlerine göre anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Kılıç ve Ayvaz Tuncel (2014) “İlköğretim branş öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeyleri ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri” isimli çalışmada ortaokul öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeylerini ve yaşam boyu öğrenme eğilimlerini tespit etmeyi amaçlamıştır. Çalışma betimsel modeldedir. Araştırma 290 öğretmeni kapsamaktadır. Araştırma sonuçlarına göre branş öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme

eğilimlerinin yüksek, bireysel yenilikçilik düzeylerinin ise düşük olduğu tespit edilmiştir.

### **2.2.2. Yaşam Boyu Öğrenme ile İlgili Yurtdışında Yapılan Araştırmalar**

Kaplan (2016), “Lifelong learning: Conclusions from a literature review” isimli çalışmasında yaşam boyu öğrenmenin tarihsel gelişim sürecini, uygulama alanlarını, eğitim programlarındaki yerini, yetkinlikleri ve yaşam boyu öğrenme yaklaşımının insan hayatı açısından önemini incelemeyi amaçlayan bir literatür taraması yapmıştır. Bu genel soruları cevaplamak için farklı veri tabanlarından elde edilen bilimsel çalışmalar ve bu bilimsel çalışmaların sonuçları ayrıntılı olarak incelenmiştir.

Murray (2015), “Lifelong learning in the twenty-first century: An investigation of the interrelationships between self-directed learning and lifelong learning” isimli çalışmasında öz-yönelimli öğrenme ile yaşam boyu öğrenme arasındaki ilişkiyi incelemeyi ve öz-yönelimli öğrenmenin bireyleri yaşam boyu öğrenmeye katılmalarını nasıl etkilediğini tespit etmeyi amaçlamaktadır. Araştırmacı, öz-yönlendirmeli öğrenme, öz-düzenleme ve yaşam boyu öğrenme konusundaki algıları ve deneyimleriyle katılımcıların tutumlarını, uygulamalarını ve inançlarını incelemek ve belirlemek için beş katılımcıyla görüşmüştür. Çalışma sonucunda, öz-yönelimli öğrenme etkinliklerine katılımın, yetişkin öğrencilerin yaşam boyu öğrenme ve öz-gelişimleri için gerekli olduğunu ve öz-yönelimli öğrenme becerilerini ve öz-düzenleyici becerileri edinmelerini ve geliştirmelerini sağladığını tespit edilmiştir.

Hunde ve Tacconi (2014) “Teacher educators’ practices from the view of building lifelong learning capabilities in student teachers” isimli çalışmalarında öğretmen adaylarının hayat boyu öğrenme becerilerini geliştirmek amacıyla öğretim üyeleri tarafından yapılan çalışmalara ilişkin eğitimcilerin deneyimlerini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Nitel araştırma yaklaşımı kullanılmıştır. 12 öğretmen eğitimcisi ve 14 öğretmen adayı ile görüşülmüştür. Araştırma sonucunda plan ve programların daha etkili hale getirilmesi ve uygulanması ile öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme becerilerinin gelişmesinin sağlanabileceği tespit edilmiştir.

Woonsun (2013), “Korean pre-service teachers' service learning and lifelong learning competency” Kore Öğretmen Adaylarının Hizmet İçi Öğrenme ve Yaşam Boyu Öğrenme Yetkinliğini araştırmayı amaçlamaktadır. Eğitim hizmeti öğreniminin



öğretmen adaylarının profesyonelliği, öz yeterliği, yaşam boyu öğrenme isteği ve sosyal güçlenmelerine olumlu etkileri olduğu tespit edilmiştir.

Bozat, Bozat ve Hursen (2013), “The evaluation of competence perceptions of primary school teachers for the lifelong learning approach” isimli çalışmanın amacı ilköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme yaklaşımı konusundaki yeterlilik algılarını değerlendirmektir. Çalışma 91 öğretmeni kapsamaktadır. Araştırmada sonucunda çalışma yapılan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yaklaşımı için kendilerini tam yetkin algıladıkları tespit edilmiştir. Ayrıca, sınıf öğretmenlerinin hizmet süreleri ile yaşam boyu öğrenme yaklaşımları algıları arasında anlamlı bir fark tespit edilmiştir.

Dolan (2012), “Reforming teacher education in the context of lifelong learning: The case of the BEd degree programme in Ireland” isimli çalışmasında yaşam boyu öğrenme bağlamında ilk öğretmenlik eğitiminde program geliştirmek için neden sunmaktadır.

Arcuria (2011), “Assessing postsecondary students’ orientation toward lifelong learning.” İsimli çalışmasında üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenmelerine ilişkin oryantasyonlarının değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Çalışma için ölçek geliştirilmiş ve birinci ve son sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. Ölçeğin uygulanması sonucunda iki grup arasında anlamlı bir farka rastlanmamıştır.

Meyer (2011) “The positive and negative effects of testing in lifelong learning” isimli çalışmasında sınav yapmanın yaşam boyu öğrenmedeki pozitif ve negatif etkilerini incelemeyi amaçlamıştır. Çalışma 18-25 yaş arası 60 genç üniversite öğrencisi, 18-25 yaş arası 60 genç yetişkin ve 55-65 yaş arası 60 yaşlı yetişkin üzerinde yapılmıştır. Araştırma sonucunda yaşam boyu öğrenme sürecindeki sınavlarda önceki öğrenmelerin ve eğitim durumunun olumlu etkisi olduğu tespit edilmiştir.

Jansen-Simmermon (2009), “A study of a two- year college and how it fosters lifelong learning and empowerment” isimli doktora tezinde Kilian Community Üniversitesinin yaşam boyu öğrenmeyi nasıl teşvik ettiğini ve yaşam boyu öğrenmenin nasıl güçlendirildiğini incelemeyi amaçlamaktadır. Nitel bir araştırmadır. Araştırma 10 kişiyi kapsamaktadır ve yarı yapılandırılmış görüşme formlarıyla katılımcıların görüşleri alınmıştır. Görüşme sonucunda katılımcıların eğitimlerini ileriki aşamaya

taşımak istedikleri ve yaşam boyu öğrenen birey özelliği kazandıkları sonucuna ulaşmıştır.

Mourtos (2003), “Defining, teaching and assessing lifelong learning skills” isimli çalışma öğrenciler için yaşam boyu öğrenenler olarak gelişmeleri için gerekli olan birtakım beceriler tanımlamakta, öğrencilerin yaşam boyu öğrenme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olan kurs tasarım öğeleri ve bu becerileri değerlendirmek için bir yöntem sunmaktadır. San Jose Eyalet Üniversitesi'ndeki çeşitli mühendislik kurslarından elde edilen verilerin değerlendirilmesi sunulmuş ve analiz edilmiştir.

De La Harpe ve Radloff (2000) “Informed teachers and learners: The importance of assessing the characteristics needed for lifelong learning” isimli çalışmasında öğrenmenin bilişsel, üst bilişsel, motivasyonel ve duyuşsal yönlerinin hem niceliksel hem de niteliksel yöntemlerle nasıl değerlendirilebileceğini ve bu değerlendirmenin sonuçlarının yaşam boyu öğrenmeyi destekleyen öğrenme, öğretme ve değerlendirme uygulamalarını nasıl etkileyeceğini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda bireylerde yaşam boyu öğrenme becerilerinin gelişmesinin sağlanması için eğitim programlarının parçası olarak yaşam boyu öğrenmenin yer alması gerekliliği tespit edilmiştir.

Gardiner (1999) “Lifelong learning in organizations: Differentiating factors between adult employee groups” isimli çalışmasında organizasyonlarda yetişkin çalışanlar arasındaki farklılıkları yaşam boyu öğrenme açısından araştırmayı amaçlamıştır. Araştırmada görüşme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda yaşam boyu öğrenme ile harcanılan zaman ve öğrenme türleri farkı açısından fark tespit edilmiştir.

Gregg (1996) “Psychological implications and personal perceptions of lifelong learning adults in life satisfaction and self-esteem” isimli doktora tezinde yetişkin insanların hayat memnuniyetleri ve özsaygılarının oluşması sürecinde yaşam boyu öğrenmenin psikolojik etkileri ve kişisel algılarını araştırmayı amaçlamıştır. Araştırma 240 yetişkini kapsamaktadır. Araştırma sonucunda yaşam boyu öğrenmenin yetişkinlerin hayatında önemli bir yere sahip olduğu tespit edilmiştir.

### 2.2.3. Eleştirel Düşünme ile İlgili Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar

Aşık (2018), “Biyoloji öğretmenlerinin eleştirel düşünme düzeyleri” isimli yüksek lisans tezinde biyoloji öğretmenlerinin eleştirel düşünme düzeylerini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma tarama modelindedir. Araştırma 30 biyoloji öğretmenini kapsamaktadır. Araştırma sonucunda biyoloji öğretmenlerinin eleştirel düşüncelerinin düşük düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Bakır (2018), “Ortaöğretimde çalışan öğretmenlerin eleştirel düşünme becerileri ile okul sağlığı algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi” isimli yüksek lisans tezinde ortaöğretim öğretmenlerinin okul sağlığı algıları ile eleştirel düşünme becerileri arasında bir ilişkinin var olup olmadığını incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma ilişkisel tarama modelindedir. Araştırma 897 öğretmeni kapsamaktadır. Araştırma sonucunda Ortaöğretim öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerileri "çoğu zaman" düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Bu iki özellik arasındaki ilişki pozitif yönde düşük düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Polat (2017), “Sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile yaratıcılık düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi” isimli yüksek lisans tezinde ilköğretim öğretmenlerinin yaratıcılık düzeyleri ile eleştirel düşünme eğilimlerini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma tarama modelindedir. Araştırma 189 öğretmeni kapsamaktadır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin yaratıcılık düzeyleri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasında yüksek düzeyde pozitif yönde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin çoğunluğunda eleştirel düşünme eğiliminin düşük seviyede olduğu tespit edilmiştir.

Soğukpınar (2017), “Müzik öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerilerinin incelenmesi” isimli yüksek lisans tezinde bu branştaki öğretmenlerin eleştirel düşünme becerilerini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma tarama modelindedir. Araştırma 57 müzik öğretmenini kapsamaktadır. Araştırma sonucunda müzik öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerileri ile kültürel etkinliklere ve mesleki faaliyetlere katılma sıklığı, öğrenim durumu ve kitap okuma sıklığı değişkenleri arasında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Demirbağ, Ünişen ve Yeşilyurt “Training of critical thinking skills in teacher candidates and placebo effect: a quasi-experimental study” isimli çalışmasında

Aşkar (2015), “İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri ve bu eğilimleri etkileyen faktörler” isimli yüksek lisans tezinde ilkökul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimlerini ve bu eğilimlere etki eden faktörleri bulmayı amaçlamıştır. Araştırma ilişkisel tarama modelindedir. Araştırma ilkökul ve ortaokulda görev yapan 468 öğretmeni kapsamaktadır. Araştırma sonucunda ilkökul ve ortaokul öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğiliminin düşük seviyede olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yiğit (2015), “Sınıf öğretmenlerinin medya ve televizyon okuryazarlık düzeyleri ile eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi” isimli yüksek lisans tezinde sınıf öğretmenlerinin medya ve televizyon okuryazarlık düzeyleri ile eleştirel düşünme eğilimlerinin, eleştirel düşünme eğilimleri ile medya ve televizyon okuryazarlık düzeyleri arasında bir ilişkinin var olup olmadığının incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma tarama modelindedir. Araştırma 159 öğretmeni kapsamaktadır. Araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile medya ve televizyon okuryazarlık düzeylerinin orta düzeyde olduğu ve bu iki özellik arasında düşük seviyede, pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunduğu tespit edilmiştir.

Şahin (2014), “İngilizce öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri düzeyleri ile eleştirel düşünme stratejilerini kullanma düzeyleri arasındaki ilişki” isimli yüksek lisans tezinde orta öğretim İngilizce öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile öğrencilerde eleştirel düşünme becerilerini geliştirecek stratejiler kullanma seviyeleri arasında bir ilişkinin var olup olmadığının incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma ilişkisel tarama modelindedir. Araştırma 72 öğretmeni kapsamaktadır. Araştırma sonucunda İngilizce öğretmenlerinin bu iki özellikleri arasında pozitif yönde, orta seviyede bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Varoğlu (2014), “Öğretmenlerin sınıf yönetimi anlayışları ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi” isimli yüksek lisans tezinde ortaokul öğretmenlerinin eleştirel düşünce eğilimleri ile sınıf yönetimi anlayışları arasında bir ilişki olup olmadığını tespit etmeyi amaçlamıştır. Çalışma ilişkisel tarama modelindedir. Araştırma 249 öğretmeni kapsamaktadır. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimleri ile sınıf yönetimi anlayışları arasında pozitif yönde ve düşük seviyede bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Selçuk (2013), “Türkçe öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri ve özel alan yeterlilik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi” isimli tezinde bu branştaki öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimleri ile özel alandaki yeterlilikleri arasında bir ilişkinin var olup olmadığının incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışma tarama modelindedir. Araştırma 132 öğretmeni kapsamaktadır. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimlerinin düşük, özel alan yeterliliklerinin ise iyi seviyede olduğu tespit edilmiştir.

Bal (2011), “Okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerileri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi” isimli yüksek lisans tezinde bu branştaki öğretmenlerin problem çözme becerileri ve eleştirel düşünme eğilimlerinin belirlenmesi ve aradaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışma tarama modelindedir. Araştırma 352 öğretmeni kapsamaktadır. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimleri ile problem çözme becerileri arasında negatif yönde düşük seviyede anlamlı ilişkinin olduğu tespit edilmiştir.

Ceyhan (2011), “İlköğretim I. kademe öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile duygusal zekâ düzeyleri arasındaki ilişki” isimli tezinde ilköğretim öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerileri ile duygusal zekâ seviyeleri arasında bir ilişkinin var olup olmadığını tespit etmeyi amaçlamıştır. Çalışma ilişkisel tarama modelindedir. Araştırma 501 öğretmeni kapsamaktadır. Araştırma sonucunda ilköğretim öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerilerinin düşük, duygusal zekâlarının ise yüksek seviyede olduğu tespit edilmiştir. İlköğretim öğretmenlerin bu iki özellikleri arasında anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir.

Hazer (2011), “Sosyal bilgiler öğretmenlerinin eleştirel düşünme yeterlilik düzeyleri” isimli tezinde bu branştaki öğretmenlerin eleştirel düşünme yeterlilik düzeyini tespit etmeyi amaçlamıştır. Çalışma tarama modelindedir. Araştırma 110 Sosyal Bilgiler Öğretmenini kapsamaktadır. Araştırmanın sonucunda Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin orta seviyede olduğu tespit edilmiştir.

Torun (2011), “Fen ve teknoloji öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile duygusal zekâ düzeyleri arasındaki ilişki” isimli tezinde bu branştaki öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimleri ile duygusal zekâ seviyeleri arasında bir ilişkinin var olup olmadığını tespit etmeyi amaçlamıştır. Çalışma tarama modelindedir. Araştırma 130 Fen ve Teknoloji Öğretmenini kapsamaktadır. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin

eleştirel düşünme eğilimleri ile duygusal zekâ alt boyutları arasında pozitif yönde, düşük ve orta derecede anlamlı ilişkinin var olduğu tespit edilmiştir.

Güner (2010), “Sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile sınıf yönetimi yeterliliği algıları arasındaki ilişki” isimli yüksek lisans tezinde ilkökul öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile sınıf yönetimi açısından yeterliliklerine ilişkin algıları arasındaki ilişkiyi tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırma 422 Sınıf Öğretmenini kapsamaktadır. Araştırmanın sonucunda ilkökul öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile sınıf yönetimi yeterliliklerine ilişkin algıları arasında düşük seviyede pozitif yönde ilişki tespit edilmiştir.

Erden (2009), “Öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimlerinin mesleki özellikler açısından karşılaştırılması” isimli yüksek lisans tezinde öğretmenlerin mesleki özellikleri ile eleştirel düşünme eğilimlerinin karşılaştırılmasını amaçlamıştır. Araştırma tarama modelindedir ve 323 sınıf ve branş öğretmenini kapsamaktadır. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin sahip oldukları eleştirel düşünme eğilimlerinin orta seviyede olduğu tespit edilmiştir.

Korkmaz (2009), “Öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilim ve düzeyleri” isimli araştırmasında ilkökul, ortaokul, ortaöğretim ve yükseköğretimde çalışan öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimlerini tespit etmeyi amaçlamıştır. Çalışma tarama modelindedir. Araştırma 110 öğretmeni kapsamaktadır. Araştırmanın sonucunda araştırmaya katılan öğretmenlerin orta seviyede eleştirel düşünme eğilimlerinin olduğu tespit edilmiştir.

Narin (2009), “İlköğretim ikinci kademe sosyal bilgiler öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerilerinin incelenmesi” isimli yüksek lisans tezinde bu branştaki öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma ilişkisel tarama modelindedir ve 110 Sosyal Bilgiler Öğretmenini kapsamaktadır. Araştırma sonucunda araştırmaya katılan öğretmenlerin eleştirel düşünme becerileri ile derslerinde kullandıkları öğretim yöntemleri arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişkinin olduğu ve eleştirel düşünme becerisinin yüksek seviyede sahip olduğu tespit edilmiştir.

Şengül ve Üstündağ (2009), “Fizik öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimi düzeyleri ve düzenledikleri etkinliklerde eleştirel düşünmenin yeri” isimli çalışmasında ortaöğretimde çalışan bu branştaki öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimlerinin seviyesinin, sınıf içinde yaptıkları etkinliklerde eleştirel düşünmeye yer verme durumlarının ve eleştirel düşünmeyi geliştiren etkinlikler ile eleştirel düşünme eğilimi

arasında ilişkinin var olup olmama durumunun belirlenmesi amaçlanmaktadır. Çalışma tarama modelindedir. Araştırma 80 öğretmeni kapsamaktadır. Araştırmanın sonucunda araştırmaya katılan öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimlerinin seviyelerinin düşük olduğu ve öğretmenlerin sınıf içi etkinliklerde eleştirel düşünmeyi geliştirenlere yer vermedikleri ve eleştirel düşünmeyi geliştiren etkinlikler ile eleştirel düşünme eğilimi arasında ilişkinin olmadığı tespit edilmiştir.

Dutoğlu ve Tuncel (2008), “Aday öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimleri ile duygusal zekâ düzeyleri arasındaki ilişki” isimli çalışmasında aday öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleri ile eleştirel düşünme becerilerine yönelik eğilimleri arasında bir ilişkinin var olup olmadığının tespit edilmesi amaçlanmıştır. Çalışma tarama modelindedir. Araştırma 374 aday öğretmeni kapsamaktadır. Aday öğretmenlerin alt ölçeklerde “Katılıyorum” ve “Kısmen katılıyorum” seçeneklerine yoğunlaştıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Yıldırım (2005), “Türkçe ve Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerilerinin incelenmesi” isimli yüksek lisans tezinde bu branştaki öğretmenlerin eleştirel düşünme becerilerinin incelenmesini amaçlamıştır. Araştırma tarama modelindedir ve 140 Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenini kapsamaktadır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin tercih ettikleri öğretim yöntemleri ile eleştirel düşünme becerileri arasında pozitif yönde yüksek düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir.

#### **2.2.4. Eleştirel Düşünme ile İlgili Yurtdışında Yapılan Araştırmalar**

Tuzlukova, Al-Busaidi ve Burns (2017), “Critical thinking in the language classroom: Teacher beliefs and methods” isimli çalışmalarında İngilizce öğretmenlerinin eleştirel düşünme ile ilgili kavramsal tanımlarını, dil öğretimi için eleştirel düşünmenin önemi hakkındaki düşüncelerini ve eleştirel düşünme ile dil öğretimi yöntemleri arasındaki bağlantıları incelemeyi amaçlamaktadır. Çalışma, kurum içi mesleki gelişim kurslarına katılan Sultan Qaboos Üniversitesi Dil Merkezinde bulunan 24 İngilizce öğretmenini içermektedir. Araştırmanın sonuçları, öğretmenlerin çoğunluğunun etkili dil pedagojisinde eleştirel düşünmenin oynadığı merkezi rolü tanıdığını göstermektedir. Ayrıca İngilizce dersinde eleştirel düşünme öğretimi metodolojilerinin pratik yönlerini kullanarak öğrencileri daha akademik çalışmalara ve

işyerindeki gelecekteki kariyerlerine daha bütünsel bir şekilde hazırlamak için bir yatkınlık önerildiği tespit edilmiştir.

Khatib and Alizadeh (2012), “Critical thinking skills through literary and non-literary texts in English classes” isimli çalışmasında edebi metinlerin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine etkisini incelemesini amaçlamaktadır. Araştırma deneysel bir çalışmadır. Araştırmanın katılımcıları 34 öğrenciyi kapsamaktadır. Çalışmanın sonucuna göre edebi metinlerin, yaratıcı düşünmeyi gerektirdiği, çıkarım yapma ve akıl yürütme bakımından zengin olduğu için, öğrencilerde eleştirel düşünme yeteneğini geliştirebilmek için öğretmenlere ciddi bir şekilde hizmet edebildiklerini tespit edilmiştir.

Aliakbaria ve Sadeghdaghighi (2012), “Teachers' perception of the barriers to critical thinking” isimli çalışmasında eleştirel düşünme uygulamasının önündeki engeller için 100 eğitimciyi araştırmıştır. Tarama yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın sonucuna göre öğretmenler için öğrencilerin tutum ve beklentilerinin, öz yeterlik eksikliğinin ve eleştirel düşünme bilgisinin eksikliğinin büyük engel olduğu tespit edilmiştir.

Al-degether (2009), “Teacher educators' opinion and knowledge about critical thinking and the methods they use to encourage critical thinking skills in five female teacher colleges in Saudi Arabia” Suudi Arabistan'da beş öğretmen kolejinde eğitim veren kadın öğretim üyelerinin katılımıyla Suudi Arabistan'da yapılan nicel bir çalışmadır. Çalışmada, çalışmanın amaçlarına ulaşmak için anket ve içerik analizi kullanılmıştır. Çalışmanın sonuçları, katılımcıların eleştirel düşünme hakkında olumlu görüşlere sahip olduğunu ve zaman zaman eleştirel düşünme yöntemlerini kullandığını, ancak eleştirel düşüncenin yapıları veya unsurlarından emin olmadıklarını göstermiştir.

Recalde (2008) “Teachers' educational technology practices: Understanding teachers' critical thinking skills and teachers' cognitive demand practices in the classroom” isimli çalışmasında Illinois'te ortaokul matematik sınıfları arasında öğretmenlik uygulamasına dayalı teknoloji entegrasyonu ile kritik düşünme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. 36 ortaokul matematik öğretmeni. Yasalaştırılmış Müfredat Anketi, California Eleştirel Düşünme Ölçeği, Eğitim Teknolojileri Anketi olmak üzere üç çalışmayı online olarak cevaplandırmıştır.



Araştırmanın sonucunda eğitim teknolojileri ve eleştirel düşünme becerileri arasında pozitif ve negatif yönde ilişkinin var olduğu tespit edilmiştir.

Gadzella, Bernadette, Baloğlu ve Stephens (2002), "Prediction of GPA with educational psychology grades and critical-thinking scores" isimli çalışmasına Psikolojisi dersine kayıtlı 114 öğrenci katılım göstermiştir. Araştırma sonuçları farklı ölçümler ile akademik başarı arasında anlamlı ilişkiler olduğunu göstermiştir.

Andrew (2000) "Critical thinking in South Dakota public schools grades 3,4 and 5: The influence of teachers" isimli çalışmada öğretmenlerin eleştirel düşünmeye ilişkin görüşlerinin incelemeyi amaçlamıştır. Öğretmenlerin büyük çoğunluğunun eleştirel düşünme becerileri kazandırmanın önemli olduğunu ve kendilerini de bu konuda yeterli gördükleri tespit edilmiştir.

Kong (2001), "Critical thinking dispositions of pre-service teachers in Singapore" isimli çalışmanın amacı, bir düşünme modülünün öğretmen olmaya hazırlanan bireylerin eleştirel düşünceleri üzerindeki etkilerini incelemektir. Eleştirel düşünceye yönelik eğilimler, Kaliforniya Eleştirel Düşünme Eğilimleri Envanteri (CCTDI) kullanılarak ölçülmüştür. Çalışma yarı deneysel olarak ön test son test uygulamaları ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın sonucunda deney grubu CCTDI son testlerinde anlamlı olarak daha yüksek puan aldığını tespit edilmiştir.

Chiodo ve Tsai (1997) "Secondary school teachers' perspectives of teaching critical thinking in social studies classes in The Republic of China" isimli çalışmasında ortaokul Sosyal Bilgiler dersi öğretmenlerinin sınıflarındaki eleştirel düşünme becerilerini öğretimlerine ilişkin görüşlerini incelemeyi amaçlamaktadır. Çalışmanın sonucuna göre öğretmenlerin eleştirel düşünmeye ve eleştirel düşünme stratejilerine aşina olmadıkları, Tayvan Bakanlığı Eğitim İlkelerinin öğretmenlere eleştirel düşünmeyi öğretmelerini gerektirmediği tespit edilmiştir.

### 2.2.5.İlgili Araştırmalara İlişkin Genel Değerlendirme

Yaşam boyu öğrenme üzerine yurtiçinde yapılan çalışmaların genelinde öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek olduğu görülmüştür (Altın, 2018; İleri, 2017; Tanatar, 2017; Ayra ve Kösterelioğlu, 2015; Özçiftçi ve Çakır, 2015; Kılıç ve Ayvaz Tuncel, 2014; Bozat, Bozat ve Hursen, 2013). Yurtdışında öğretmen ve öğretmen adayları üzerinde yapılan çalışmaların birçoğuna göre ise etkili plan, program ve hizmet içi eğitimlerle öğretmen ve öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme becerilerinin geliştirilebileceği tespit edilmiştir (Hunde ve Tacconi, 2014; Woonsun, 2013; Meyer, 2011; De La Harpe ve Radloff, 2000).

Eleştirel düşünme üzerine yapılan çalışmaların genelinde ise öğretmenlerin eleştirel düşünme becerilerinin düşük olduğu görülmüştür (Aşık, 2018; Polat, 2017; Aşkar, 2015; Selçuk, 2013; Ceyhan, 2011; Şengül ve Üstündağ, 2009; Chiodo ve Tsai, 1997). Yurtiçinde öğretmenlerin eleştirel düşünme becerilerinin orta düzeyde olduğu görülen çalışmalar da mevcut iken, yurtdışında eleştirel düşünme becerileri üzerine yapılan çalışmalarda öğretmenlerin eleştirel düşünme hakkında olumlu görüşlere sahip oldukları, eleştirel düşünme becerilerinin öğrencilerin akademik başarılarına katkısı olduğunu düşündükleri tespit edilmiştir.

## BÖLÜM III

### YÖNTEM

#### 3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile eleştirel düşünme becerilerini belirlemek amacıyla, mevcut durumu tam ve dikkatli bir şekilde tanımlamayı amaçlayan tarama yöntemi kullanılmıştır (Büyüköztürk, Akgün, Demirel, Karadeniz ve Kılıç, 2016: 23).

#### 3.2. Araştırmanın Evren ve Örneklemi

Araştırmanın evrenini Malatya ili Battalgazi ve Yeşilyurt ilçelerindeki ortaokullarda görev yapmakta olan öğretmenler oluşturmaktadır. Evrendeki öğretmen sayısı İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden temin edilmiştir. Araştırmanın evrenini oluşturan öğretmen sayı 3374'tür. Öğretmenlerden 1798'i Battalgazi, 1576'sı Yeşilyurt merkez ilçesinde görev yapmaktadır. Araştırmada basit seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Örneklem büyüklüğü aşağıda yer alan formül kullanılarak hesaplanmıştır (Büyüköztürk vd., 2016: 95).

$$n = [(t \times S)/d]^2 / [1 + (((t \times S)/d)^2) / N]$$

n = Belirlenmesi hedeflenen örneklem büyüklüğü

N= Evrenin büyüklüğü

t = Güven düzeyine karşılık gelen değeri

d = Tolere edilmek istenen aralık genişliği

S = Standart Sapma

$$n = [(1,96 \times 0,5)/0,05]^2 / [1 + (((1,96 \times 0,5)/0,05)^2) / 3374] = 345$$

Formülden örneklemin en az 345 olması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada 415 ölçek kullanılmış, eksik ya da hatalı doldurulan 12 ölçek çıkarılarak analizlerde 403 ölçek kullanılmıştır. Örnekleme yönelik veriler tabloda gösterilmiştir.

Tablo 1. Örnekleme Yer Alan Öğretmenlerin Cinsiyet, Kıdem ve Branşa Göre Dağılımı

	N	%
<b>Cinsiyet</b>		
Kadın	207	51,4
Erkek	196	48,6
<b>Kıdem</b>		
1-4 Yıl	38	9,4
5-9 Yıl	91	22,6
10-14 Yıl	104	25,8
15-19 Yıl	100	24,8
20+ Yıl	70	17,4
<b>Branşlar</b>		
Türkçe	67	16,6
Matematik	61	15,1
Fen ve Teknoloji	47	11,7
Sosyal bilgiler	31	7,7
Görsel sanatlar	23	5,7
Beden eğitimi	32	7,9
Müzik	14	3,5
Teknoloji tasarımı	20	5,0
Bilişim Teknolojileri ve Yazılım	16	4,0
Din kültürü ve Ahlak Bilgisi	31	7,7
Rehberlik	16	4,0
İngilizce	45	11,2
<b>Toplam</b>	<b>403</b>	<b>100,0</b>

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %51,4'ü kadın (N=207), %48,6'sı (N=196) erkektir. Kıdeme göre araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu %25,8 ile 10-14, ikinci sırada ise %24,8 ile 15-19 kıdem yılına sahip öğretmenlerin oluşturduğu görülmektedir. Branşa göre araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu %16,6 ile Türkçe, ikinci sırada ise %15,1 ile Matematik branşındaki öğretmenlerin oluşturduğu görülmektedir.

### 3.3. Araştırmanın Veri Toplama Araçları

Ortaokul öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini belirlemek amacıyla Diğer Coşkun (2009) tarafından geliştirilen Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği ve eleştirel düşünme becerilerini belirlemek amacıyla Kritik Düşünme Ölçeği (Semerci,2000) 'den

Ağdacı (2018) tarafından uyarlanan Eleştirel Düşünme Ölçeği kullanılmıştır. Ölçeklerin kullanımı için e-posta yolu ile ölçeğin kullanım izni alınmıştır (Ek 1 ve 2).

### 3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmaya katılan ortaokul öğretmenlerinin demografik bilgilerini tespit etmek için kullanılmıştır. Kişisel bilgi formu katılımcı öğretmenlerin cinsiyet, kıdem ve branşlarını tespit etmek üzere üç sorudan oluşmaktadır (Ek 4).

### 3.3.2. Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği

Ortaokul öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini belirlemek amacıyla, Diker Coşkun (2009) tarafından geliştirilen Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği kullanılmıştır (Ek 5). Ölçeğin geliştirilmesi için ilk olarak 94 maddeden oluşan madde havuzu oluşturulmuş, daha sonra oluşturulan maddeler çeşitli açılardan farklı özellikteki kişilerin (uzman, öğretim görevlisi, öğrenci) görüşleri doğrultusunda düzenlenmiş ve madde sayısı 74 olarak belirlenmiştir. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Ölçeğinin uygunluk geçerliğini tespit etmek için Erwin (1998) tarafından geliştirilen Meraklılık İndeksi 3. versiyonunun (Curiosity Index-Version-III) Türkçe uyarlaması yapılarak kullanılmıştır. Yaşam boyu öğrenme ölçeğinin taslak formu oluşturulduktan sonra ön deneme uygulaması yapılmıştır. Analizlerde KMO değeri .89 bulunmuştur. Faktör analizi sonucu 74 maddenin “motivasyon”, “sebat”, “öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk” ve “merak yoksunluğu” olmak üzere dört temel alt boyutunun olduğu ortaya çıkmıştır. Ölçeğin güvenilirliğinin tespit edilmesi için yapılan analizler sonucunda ölçek 27 maddeyle son şeklini almış ve bu şekliyle Cronbach alpha iç tutarlılık katsayısı ( $\mu$ ) .89 olarak tespit edilmiştir. Bu çalışmada ise güvenilirlik katsayısı .94 olarak bulunmuştur.

Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği 27 maddeden oluşan 6’lı likert tipindedir. Ölçeğin maddeleri “Çok Uyuyor” (1), “Kısmen Uyuyor” (2), “Çok Az Uyuyor” (3), “Çok Az Uymuyor” (4), “Kısmen Uymuyor” (5) ve “Hiç Uymuyor” (6) şeklinde likert tipi ölçektir. Ölçek, “Motivasyon”, “Sebat”, “Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk” ve “Merak Yoksunluğu” olmak üzere dört boyuttan oluşmaktadır. “Motivasyon” ve “Sebat” boyutlarından yüksek puan alınması öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme açısından motivasyonlarının yüksek ve sebatkar olduklarını, “Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk” ve “Merak Yoksunluğu” boyutlarından yüksek puan almaları öğretmenlerin yaşam boyu öğrenen bireyler için gerekli olan öğrenme sürecini yönlendirme,

düzenleme ve kontrol etme konusunda yetersiz olduklarını ve yaşam boyu öğrenmenin önemli güdüleyicisi olan meraklılık açısından yoksun olduklarını göstermektedir.

Tablo 2. Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeğinin Alt Boyutları, Madde Numaraları ve Madde Sayısı

Alt Boyutlar	Motivasyon	Sebat	Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk	Merak Yoksunluğu	Toplam
Madde Numarası	1, 2, 3, 4, 5, 6	7, 8, 9, 10, 11, 12	13, 14, 15, 16, 17, 18	19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27	
Madde Sayısı	6 madde	6 madde	6 madde	9 madde	27 madde

Motivasyon alt boyutu 1-6 arası 6 maddeden oluşmaktadır ve tüm maddeler olumludur. Sebat alt boyutu 7-12 arası 6 maddeden oluşmaktadır ve tüm maddeler olumludur. Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk alt boyutu 13-18 arası 6 maddeden oluşmaktadır ve tüm maddeler olumsuzdur. Merak yoksunluğu alt boyutu 19-27 arası 9 maddeden oluşmaktadır ve tüm maddeler olumsuzdur.

### 3.3.3. Eleştirel Düşünme Ölçeği

Çalışmada ortaokul öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerilerini belirlemek amacıyla, Ağdacı (2018) tarafından Semercinin (2000) “Kritik düşünme Ölçeği”nden uyarlanan Eleştirel Düşünme Ölçeği kullanılmıştır (Ek 6). Semerci tarafından Kritik düşünme ölçeği için 150 maddeden oluşan madde havuzu oluşturulmuş, uzman görüşleri alınarak madde sayısı 102’ ye düşürülmüş, ön deneme sonucu ise 55 olarak son şekli verilmiştir. Faktör analizi sonucu KMO değeri 0.75, Bartlett testi 7142,41 olarak tespit edilmiştir. Cronbach Alpha değeri ise 0,90 olarak tespit edilmiştir. Kritik düşünme ölçeği ilk olarak altı dereceli puanlama olarak kullanılmış, Ağdacı tarafından ölçek beş dereceli puanlama şeklinde revize edilmiş ve Van ilinde çalışan 550 öğretmene uygulanmıştır. 55 maddeden oluşan Eleştirel Düşünme Ölçeğinden faktör analizi uygulaması sonucu 7 madde çıkarılmıştır. 48 maddenin KMO değeri 0.951, Bartlett testi 11739.081 ve  $p < 0.05$  bulunmuş ve normal dağılım olduğu tespit edilmiştir. Ölçek “Karar Verme”, “Öz Düzenleme”, “Kendine Güven”, “Değerlendirme” ve “Öz Denetim” olmak üzere beş boyut şeklinde oluşturulmuştur. Faktör analizi uygulanması sonucu beş maddenin herhangi bir boyuta dahil olmadığı tespit edilerek ölçekten çıkarılmış ve 43 maddeden oluşan ölçek son şeklini almıştır. Ölçeğin bu çalışmada Cronbach’s Alpha değeri 0.969 olarak bulunmuştur.

Eleştirel Düşünme ölçeği 43 maddeden oluşan 5’li likert tipindedir. Ölçeğin maddeleri “kesinlikle katılmıyorum” (1), “Katılmıyorum” (2), “Kısmen Katılıyorum” (3), “Katılıyorum” (4), “Tamamen Katılıyorum” (5) şeklinde likert tipi ölçektir. Ölçek “Karar Verme”, “Öz Düzenleme”, “Kendine Güven”, “Değerlendirme” ve “Öz Denetim” olmak üzere beş boyuttan oluşmaktadır. “Karar Verme”, “Öz Düzenleme”, “Kendine Güven”, “Değerlendirme” ve “Öz Denetim” alt boyutlarından yüksek puan almaları öğretmenlerin eleştirel düşünerek karar verme becerilerine sahip, öz düzenlemelerinin yüksek, potansiyellerini bilen ve kendine güvenen, olaylar karşısında belli kriterlere dayalı değerlendirme yapabilen ve öz denetimlerinin yüksek olduğunu göstermektedir.

Tablo 3. Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeğinin Alt Boyutları, Madde Numaraları ve Madde sayısı

Alt Boyutlar	Karar verme	Öz Düzenleme	Kendine Güven	Değerlendirme	Öz Denetim	Toplam
Madde Numarası	22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37	6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14	19, 38, 39, 40, 41, 42, 43	15, 16, 17, 18, 20, 21	1, 2, 3, 4, 5	
Madde Sayısı	16 madde	9 madde	7 madde	6 madde	5 madde	43 madde

### 3.4. Verilerin Toplanması

Veriler Malatya İl Milli Eğitim Müdürlüğünden alınan izinden sonra 2018 – 2019 eğitim öğretim yılı birinci döneminde toplanmıştır (Ek 3). Malatya merkez ve merkeze bağlı ilçelerdeki okullara bizzat gidilerek öğretmenlere çalışmanın amacı ve önemi hakkında gerekli ön bilgiler verilmiş ve ölçekler bizzat araştırmacı tarafından okullardaki öğretmenlere gönüllülük esasına bağlı olarak dağıtılmıştır.

### 3.5. Verilerin Analizi

Ortaokul öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme ve eleştirel düşünme becerileri eğilimlerini tespit etmek amacıyla kullanılan Yaşam Boyu Öğrenme ile Eleştirel Düşünme Ölçeği 403 ortaokul öğretmenine uygulanmıştır. Araştırmada elde edilen verileri analiz etmek için istatistiksel paket programı kullanılmıştır. Verilerin ortalama,

standart sapması hesaplanmıştır. Hangi analizlerin yapılacağına karar vermek amacıyla ölçekler aracılığıyla toplanan verilerin normal dağılıma sahip olup olmadığını tespit etmek için Kolmorov-Smirnov testi yapılmış ve testlerin sonuçları tabloda gösterilmiştir.

Tablo 4. Yaşam boyu Öğrenme Ölçeği'nin Alt Boyutlarına Ait Normallik Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>		
	Statistic	df	p
Motivasyon	,165	403	,000
Sebat	,156	403	,000
Öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk	,161	403	,000
Merak yoksunluğu	,162	403	,000

\*p<05

Tablo 5. Eleştirel Düşünme Ölçeği'nin Alt Boyutlarına Ait Normallik Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>		
	Statistic	df	p
Karar verme	,105	403	,000
Öz düzenleme	,105	403	,000
Kendine güven	,120	403	,000
Değerlendirme	,114	403	,000
Özdenetim	,135	403	,000

\*p< 05

Tablo 4 ve 5 incelendiğinde, Yaşam Boyu Öğrenme ve Eleştirel Düşünme Ölçeklerinin her ikisinin alt boyutlarına ait Kolmogorov-Smirnov testlerinde p değerinin 0.05'ten küçük olduğu görülmektedir. Buradan her iki ölçeğin de normal dağılım göstermediği görülmektedir. Ayrıca iki ölçeğin Skewness (Çarpıklık) ve Kurtosis (Basıklık) değerlerine bakılmış ve sonuçlar Tablo 6'da ve Tablo 7'de verilmiştir:

Tablo 6. Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeğine Ait Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

Alt Boyutlar	Skewness		Kurtosis	
	Statistic	Std. Error	Statistic	Std. Error
Motivasyon	-1,903	,122	5,16	,243
Sebat	-1,51	,122	3,222	,243
Öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk	-0,79	,122	-,593	,243
Merak yoksunluğu	-0,998	,122	-,018	,243



Tablo 7. Eleştirel Düşünme Ölçeğine Ait Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

Alt Boyutlar	Skewness		Kurtosis	
	Statistic	Std. Error	Statistic	Std. Error
Karar verme	-1,055	,122	2,129	,243
Öz düzenleme	-,987	,122	2,320	,243
Kendine güven	-,956	,122	1,925	,243
Değerlendirme	-,932	,122	1,851	,243
Öz denetim	-1,233	,122	3,191	,243

Tablo 6 ve 7 incelendiğinde Çarpıklık (Skewness) değerinin -1,903 ile -,790 ve Basıklık (Kurtosis) değerinin 5,160 ile -,018 arasında değiştiği görülmüştür. Yaşam Boyu Öğrenme ve Eleştirel Düşünme Ölçeklerinin toplam puanlarının normal dağılım göstermediği tespit edilmiştir. Veriler normal dağılım göstermediği için non-parametrik testler uygulanmıştır.

Ortaokul öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve eleştirel düşünme becerileri puanlarının ve alt basamaklarının puanlarının cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla non-parametrik testlerden Mann Whitney U-Testi kullanılmıştır. Kıdem ve branş değişkenleri için ise non-parametrik testlerden Kruskal Wallis H-Testi kullanılmış, karşılaştırmalar sonucunda anlamlı fark çıkması durumunda Mann Whitney U-Testi ile farkın kaynağı tespit edilmiştir. Yaşam Boyu Öğrenme ve Eleştirel Düşünme Ölçeği'nin alt boyutlarının değerlendirilmesi için madde bazında ortalamaları ve standart sapmaları dikkate alınmıştır.

Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği de 6'lı likert tipi olması nedeniyle 1 başlangıç noktası olarak alınmış ve 3,5 değeri orta nokta olarak varsayılmıştır. 27 maddeden oluşan ölçekten alınabilecek en düşük puan 27 (27x1), ortanca puan 94,5 (27x3,5) ve en yüksek puan 162 (27x6) olarak belirlenmiştir. Eleştirel Düşünme Ölçeği 43 maddeden oluşan 5'li likert olması nedeniyle ölçekten alınabilecek en düşük puan 43 (43x1), ortanca puan 129 (43x3) ve en yüksek puan 215 (43x5) olarak hesaplanmıştır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin “Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği”nden aldıkları puanların yorumlanması amacıyla kullanılan puan aralıkları ve uyma düzeyi aşağıdaki gibidir:

Tablo 8. Öğretmenlerin “Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği”nden aldıkları puanların yorumlanmasında kullanılan puan aralıkları

Puan	Katılma Düzeyi	Aralıklar
1	Hiç Uymuyor	1.00-1.83
2	Kısmen Uymuyor	1.84-2.66
3	Çok Az Uymuyor	2.67-3.49
4	Çok Az Uyuyor	3.50-4.32
5	Kısmen Uyuyor	4.33-5.15
6	Çok Uyuyor	5.16-6.00

Araştırmaya katılan öğrencilerin “Eleştirel Düşünme Ölçeği”nden aldıkları puanların yorumlanması için kullanılan puan aralıkları ve katılma düzeyi aşağıdaki gibidir:

Tablo 9. Öğretmenlerin “Eleştirel Düşünme Ölçeği”nden aldıkları puanların yorumlanmasında kullanılan puan aralıkları

Puan	Katılma Düzeyi	Aralıklar
1	Kesinlikle Katılmıyorum	1.00-1.80
2	Katılmıyorum	1.81-2.60
3	Kısmen Katılıyorum	2.61-3.40
4	Katılıyorum	3.41-4.20
5	Tamamen Katılıyorum	4.21-5.00

Ortaokul öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve eleştirel düşünme becerileri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla Spearman's rho korelasyon analizi yapılmıştır.

## BÖLÜM IV

### BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde ortaokul öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve eleştirel düşünme becerilerine ilişkin bulgu ve yorumlara yer verilmiştir.

#### 4.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın “Ortaokul öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin düzeyi nasıldır? şeklindeki birinci alt problemi için öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği’nden aldıkları puanlar açıklanmış ve yorumlanmıştır.

Tablo 10. Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerine Yönelik Betimsel Sonuçlar

Alt Boyutlar	N	$\bar{X}$	ss
Motivasyon	403	5,24	,72
Sebat	403	4,96	,83
Öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk	403	4,53	1,47
Merak yoksunluğu	403	4,62	1,37
Yaşam Boyu Öğrenme Toplam	403	4,81	,88

Tablodaki bulgular incelendiğinde öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin ortalaması alt boyutlara göre sırasıyla “Motivasyon” ( $\bar{X}=5,24$ ), “Sebat” ( $\bar{X}=4,96$ ), “Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk” ( $\bar{X}=4,53$ ) ve “Merak Yoksunluğu” ( $\bar{X}=4,62$ ) olduğu görülmektedir. Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği’nin, “Motivasyon” alt boyutu en yüksek puana ( $\bar{X} = 5,24$ ) sahip olup “Çok Uyuyor” aralığında bulunurken, “Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk” alt boyutu en düşük puana ( $\bar{X} = 4,53$ ) sahip olup bununla birlikte diğer alt boyutlar “Kısmen Uyuyor” aralığında bulunmaktadır. Öğretmenlerin “Motivasyon” alt boyutu puanlarına göre yaşam boyu öğrenme konusunda motivasyonlarının yüksek olduğu, “Sebat” alt boyutu puanlarına göre de

kararlarında mücadeleci ve ısrarcı oldukları söylenebilir. Öğretmenlerin “Merak Yoksunluğu” ve “Öğrenmeyi Düzenleme Yoksunluk” alt boyutlarında da “Kısmen Katılıyorum” cevabında yoğunlaşmaları ise öğretmenlerin merak etme konusunda kendilerini yoksun hissettikleri ve öğrenmelerini düzenleme konusunda yetersiz olduklarını düşündükleri sonucuna ulaşılmaktadır.

Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği’nde ( $\bar{X}=4,81$ ) “Kısmen Uyuyor” aralığında yer aldığı görülmektedir. Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği’nden aldıkları puanların ortalamasının ( $4,81 \times 27=129,87$ ) ortanca puandan ( $27 \times 3=94,5$ ) yüksek olduğu tespit edilmiştir. Araştırmanın bu bulgusuna göre öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme düzeylerinin yüksek olduğu ve yaşam boyu öğrenmeye istekli oldukları söylenebilir. Özellikle çağımızın değişime uğrattığı öğrenci profiline ayak uydurma zorunluluğu öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme konusundaki istek ve çabasını etkilemiş olduğu söylenebilir. Bilginin sürekli değişime uğraması ve sahip olunan bilgilerin kısa sürede yetersiz hale gelmesi diğer mesleklerde olduğu gibi öğretmenlerde de önemli bir etkiye sahip olabilir. Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği’nin genelinin “Kısmen Uyuyor” aralığında yer aldığı sonucuna Altın (2018), Tanatar (2017), Ayaz ve Ünal (2016), Ayra ve Kösterelioğlu (2015), Özçiftçi ve Çakır (2015), Yaman (2014), Kılıç ve Ayvaz Tuncel (2014) öğretmenler, Aydın (2018) ve Dündar (2016) sınıf öğretmeni adayları, Horuz (2017) mesleki eğitim merkezi öğrencileri, Karaduman (2015) üniversite öğrencileri üzerine yaptıkları çalışmalarda ulaşılmış olmaları araştırmanın sonuçlarını desteklediğini göstermektedir. Bunların aksine Diker Coşkun (2009) üniversite öğrencileriyle, Tunca, Şahin ve Aydın (2015) öğretmen adaylarıyla yaptıkları çalışmalarda yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin düşük çıktığı sonucuna ulaşımlardır. “Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk” ve “Merak Yoksunluğu” alt boyutlarında öğretmenlerin kısmen uyuyor aralığında oldukları sonucunu Ayaz ve Ünal (2016), Aydın (2018), Özçiftçi ve Çakır (2015) ve Tanatar (2017) da çalışmalarında destekleyecek sonuçlara ulaşımlardır.

#### **4.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumlar**

“Ortaokul öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” şeklindeki alt problemin incelenmesi amacıyla Mann Whithney U testi yapılmış ve testten alınan sonuçlar Tablo 11’ de gösterilmektedir.

Tablo 11. Cinsiyetlerine Göre Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerine İlişkin Mann- Whitney U Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z	p
Motivasyon	Kadın	207	205,7	42579,5	19520,5	-0,659	0,51
	Erkek	196	198,09	38826,5			
Sebat	Kadın	207	197,26	40833	19305	-0,843	0,399
	Erkek	196	207,01	40573			
Öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk	Kadın	207	211,68	43817	18283	-1,727	0,084
	Erkek	196	191,78	37589			
Merak Yoksunluğu	Kadın	207	215,21	44549	17551	-2,345	0,019
	Erkek	196	188,05	36857			
Yaşam Boyu Öğrenme Toplam	Kadın	207	212,93	44076,00	18024	-1,935	0,052
	Erkek	196	190,46	37330,00			

Tablo 11 incelendiğinde Mann – Whitney U testi sonucunda cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bu bulguya göre yaşam boyu öğrenmeleri yüksek olan öğretmenler cinsiyet farkı olmadan birbirine yakın özelliklere sahip oldukları söylenebilir. Ayaz ve Ünal (2016) ve Yaman (2015) öğretmenlerle, Dündar (2016) ise sınıf öğretmeni adaylarıyla yaptıkları çalışmalarında yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde cinsiyete göre anlamlı bir fark bulamamıştır.

Kadın ve erkek öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin “Motivasyon”, “Sebat” ve “Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk” alt boyutlarında anlamlı bir fark bulunmamıştır. “Motivasyon” alt boyutunun ortalamasına bakıldığında kadınların motivasyonlarının erkeklere göre daha yüksek olduğu söylenebilir. “Sebat” alt boyutunun ortalamasına bakıldığında ise erkeklerin ortalamasının (207,01) kadınların ortalamasına (197,26) göre daha yüksek olduğu görülmektedir. “Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk” alt boyutunda kadınların ortalamasının (211,68) erkeklerin ortalamasına göre daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Kadınların öz düzenlemede kendilerini daha eksik hissettikleri söylenebilir.

“Merak Yoksunluğu” alt boyutunda ise cinsiyete göre anlamlı bir fark bulunmuştur. Yaşam boyu öğrenme eğilimleri açısından kadınların erkeklere göre daha meraktan yoksun olduğu söylenebilir. Kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre yaşam boyu öğrenmenin önemli bir boyutu olan meraklılık açısından kendilerini daha yetersiz gördükleri, erkek öğretmenlerin kendini geliştirme konusunda zorunluluktan ziyade içsel güdülenmeye daha fazla sahip oldukları söylenebilir. Aydın (2018) da çalışmasında benzer şekilde merak yoksunluğu alt boyutunda kadın öğretmen

adaylarının ortalamasının erkeklerden daha yüksek olduğu bulgusuna rastlamıştır. Horuz (2017) da çalışmasında merak yoksunluğu alt boyutunda anlamlı fark tespit etmiş ve kadın öğrencilerin ortalamalarının erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Demirel ve Diker Coşkun (2009) ise öğretmen adayları ile yaptıkları çalışmada öğrencilerin cinsiyet açısından meraklılık düzeylerinin erkek öğrencilerin lehine anlamlı olduğunu tespit etmiştir. Alan yazında öğrenmeye isteklilik açısından meraklılık düzeyinin kadınlarda, merak yoksunluğunun da erkeklerde daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılan çalışmalar da mevcuttur (Bahadır ve Certel, 2012; Tunca, Alkın Şahin ve Aydın, 2015). Farklı çalışmalarda cinsiyet açısından farklı sonuçlara ulaşılması meraklılık özelliğinin farklı kültürel, sosyal çevre ve diğer faktörlere göre değişiklik gösterebileceği düşünülebilir (Diker Coşkun ve Demirel, 2009).

“Ortaokul öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” şeklindeki alt problemin incelenmesi amacıyla Kruskal Wallis H testi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 12’ de verilmiştir.

Tablo 12. Kıdemlerine Göre Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerine İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Kıdem Yılı	N	Sıra Ortalaması	X <sup>2</sup>	p
Motivasyon	1-4 yıl	38	218,71	1,741	,524
	5-9 yıl	91	210,19		
	10-14 yıl	104	189,25		
	15-19 yıl	100	207,88		
	20 yıl+	70	192,83		
Sebat	1-4 yıl	38	202,8	2,619	,674
	5-9 yıl	91	200,96		
	10-14 yıl	104	190,27		
	15-19 yıl	100	215,04		
	20 yıl+	70	201,72		
Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk	1-4 yıl	38	216,22	5,456	,447
	5-9 yıl	91	209,37		
	10-14 yıl	104	196,19		
	15-19 yıl	100	209,76		
	20 yıl+	70	182,24		
Merak Yoksunluğu	1-4 yıl	38	202,91	8,687	,478
	5-9 yıl	91	216,47		
	10-14 yıl	104	202,98		
	15-19 yıl	100	201,49		
	20 yıl+	70	181,97		
Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Toplam	1-4 yıl	38	218,72	9,223	,332
	5-9 yıl	91	210,92		
	10-14 yıl	104	193,75		
	15-19 yıl	100	210,58		
	20 yıl+	70	181,33		

Öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde kıdeme göre anlamlı bir fark bulunamamıştır. Tablo 12 incelendiğinde, “Motivasyon” ( $p=0,524$ ), “Sebat” ( $p=0,674$ ), “Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk” ( $p=0,447$ ) ve “Merak Yoksunluğu” ( $p=0,478$ ) olmak üzere dört alt boyutta da p değeri .05’ten büyük olduğu için öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin kıdeme göre anlamlı farklılık göstermediği anlaşılmaktadır. Bu bulgudan çağın meydana getirdiği değişim ve gelişim ihtiyacı ve zorunluluğunun tüm öğretmenler üzerinde etkili olduğu ve daha kıdemli ya da daha az kıdemli olmalarına göre fark yaratacak bir açıklık olmadığı çıkarımı yapılabilir. Altın (2018), Tanatar (2017), Ayaz ve Ünal (2016) ve Özçiftçi ve Çakır (2015)’in da çalışmalarında öğretmenlerin kıdemlerine göre yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde anlamlı bir fark bulunamamıştır.

“Ortaokul öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri branşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” şeklindeki alt problemin incelenmesi amacıyla Kruskal Wallis H testi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 13’de verilmiştir.

Tablo 13. Branşlarına Göre Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerine İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Branş	N	Sıra Ortalaması	X <sup>2</sup>	p	Anlamlı Farklılık
Motivasyon	1-Türkçe	67	216,77	10,170	0,631	
	2-Matematik	61	176,34			
	3-Fen ve Teknoloji	47	218,27			
	4-Sosyal bilgiler	31	209,31			
	5-Görsel sanatlar	23	198,33			
	6-Beden eğitimi	32	201,20			
	7-Müzik	14	182,18			
	8-Teknoloji tasarım	20	203,03			
	9-Bilişim teknolojileri	16	237,16			
	10-Din kültürü	31	176,68			
	11-Rehberlik	16	190,50			
	12-İngilizce	45	209,97			
Sebat	1-Türkçe	67	214,61	7,535	,855	
	2-Matematik	61	189,11			
	3-Fen ve Teknoloji	47	218,48			
	4-Sosyal bilgiler	31	216,94			
	5-Görsel sanatlar	23	194,52			
	6-Beden eğitimi	32	201,03			
	7-Müzik	14	199,96			
	8-Teknoloji tasarım	20	191,43			
	9-Bilişim teknolojileri	16	227,94			
	10-Din kültürü	31	176,77			
	11-Rehberlik	16	177,50			
	12-İngilizce	45	199,91			

Tablo 13'ün devamı	Branş	N	Sıra Ortalaması	X <sup>2</sup>	p	Anlamlı Farklılık
Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk	1-Türkçe	67	196,60	12,566	,429	
	2-Matematik	61	218,57			
	3-Fen ve Teknoloji	47	189,99			
	4-Sosyal bilgiler	31	212,37			
	5-Görsel sanatlar	23	180,93			
	6-Beden eğitimi	32	163,05			
	7-Müzik	14	215,61			
	8-Teknoloji tasarımı	20	166,88			
	9-Bilişim teknolojileri	16	224,75			
	10-Din kültürü	31	223,42			
	11-Rehberlik	16	222,59			
	12-İngilizce	45	212,66			
Merak Yoksunluğu	1-Türkçe	67	209,68	14,351	,040	
	2-Matematik	61	195,14			3-11
	3-Fen ve Teknoloji	47	188,72			3-12
	4-Sosyal bilgiler	31	202,44			5-1
	5-Görsel sanatlar	23	150,04			5-9
	6-Beden eğitimi	32	157,80			5-11
	7-Müzik	14	222,04			5-12
	8-Teknoloji tasarımı	20	190,15			6-1
	9-Bilişim teknolojileri	16	235,31			6-9
	10-Din kültürü	31	202,06			6-11
	11-Rehberlik	16	257,16			6-12
	12-İngilizce	45	238,96			
Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Toplam	1-Türkçe	67	211,68	21,075	0,28	
	2-Matematik	61	199,13			
	3-Fen ve Teknoloji	47	196,18			
	4-Sosyal bilgiler	31	203,39			
	5-Görsel sanatlar	23	162,07			
	6-Beden eğitimi	32	160,56			
	7-Müzik	14	218,54			
	8-Teknoloji tasarımı	20	178,28			
	9-Bilişim teknolojileri	16	245,41			
	10-Din kültürü	31	206,23			
	11-Rehberlik	16	221,25			
	12-İngilizce	45	226,69			

Yaşam boyu Öğrenme Ölçeğinde branşa göre anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bu bulguya göre farklı branşlardaki öğretmenlerin kendilerini geliştirme konusunda belli bir farkındalığa sahip oldukları düşünülebilir.

Tablo 13 incelendiğinde, “Motivasyon” (p=0,631), “Sebat” (p=0,855) ve “Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk” (p=0,429) alt boyutlarında p değeri .05’ten büyük olduğu için öğretmenlerin eleştirel düşünme becerilerinin bu alt boyutlarda branşa göre anlamlı farklılık göstermediği anlaşılmaktadır. Kılıç ve Ayvaz (2014)’ın çalışmasında da öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde branşlarına göre anlamlı bir fark bulunamamıştır. Altın (2018) da öğretmenlerin alanlarına göre yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde anlamlı bir fark bulunamamıştır.



“Merak Yoksunluğu” alt boyutunda branşa göre anlamlı bir fark bulunmuştur. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Mann Whithney U testi yapılmıştır. Bu teste göre Fen Bilgisi öğretmenleri ile İngilizce ve Rehber öğretmenleri, Görsel Sanatlar ve Beden Eğitimi öğretmenleri ile de Türkçe, Bilişim Teknolojileri ve Yazılım, Rehber, İngilizce öğretmenleri arasında anlamlılık farklılık bulunmuştur. Fen Bilgisi, Görsel Sanatlar ve Beden Eğitimi öğretmenlerinin “Merak Yoksunluğu” ortalamasının diğer branşlara göre daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Görsel Sanatlar ve Beden Eğitimi öğretmenlerinin sanatsal veya sportif faaliyetlere ilişkin uğraşlarının çevrelerine karşı daha meraklı, dikkatli, yaratıcı ve açık olmalarını sağladığı ve bu nedenle merak yoksunluklarının düşük olduğu söylenebilir. Bilişim Teknolojileri ve Yazılım, Rehber ve İngilizce öğretmenlerinin ise “Merak Yoksunluğu” ortalamasının diğer branşlara göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bilişim Teknolojileri öğretmenlerinin ders sayılarının ve bir okulda geçirdikleri sürenin az olması, derslerde veya farklı projelerde kullanabilecekleri donanım ve yazılım kaynaklarının eski, yetersiz olması veya hiç olmaması mesleki doyum ve merak yoksunluğu yaşamalarına neden olabilir. İngilizce öğretmenlerinin öğrencilere dil gelişimini, kültürleşmeyi kazandırmak yerine program gereği sınav ve ders odaklı, Rehber öğretmenlerinin ise sorun odaklı olmakla sınırlı kalmaları mesleki doyum ve merak yoksunluğu yaşamalarına neden olabilir.

#### 4.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın “Ortaokul öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerileri düzeyi nasıldır? şeklindeki üçüncü alt problemi için öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Ölçeği’nden aldıkları puanlar açıklanmış ve yorumlanmıştır.

Tablo 14. Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Eğilimlerine Yönelik Betimsel Sonuçlar

Alt Boyutlar	N	$\bar{X}$	ss
Karar verme	403	4,15	,613
Öz düzenleme	403	4,08	,600
Kendine güven	403	4,00	,644
Değerlendirme	403	4,76	,740
Öz denetim	403	4,17	,589
Eleştirel Düşünme Toplam	403	4,11	,562

Tablo 14’deki bulgular incelendiğinde öğretmenlerin eleştirel düşünme becerilerinin ortalamasının alt boyutlara göre sırasıyla “Karar verme” ( $\bar{X}=4,15$ ), “Öz

Düzenleme” ( $\bar{X}=4,08$ ), Kendine Güven” ( $\bar{X}=4,00$ ), “Değerlendirme” ( $\bar{X}=4,76$ ) ve “Öz Denetim” ( $\bar{X}=4,17$ ) olduğu görülmektedir. Eleştirel Düşünme Ölçeği’nin, “Değerlendirme” alt boyutu en yüksek puana ( $\bar{X} = 4,76$ ) sahip olup “Tamamen Katılıyorum” aralığında bulunurken, “Kendine Güven” alt boyutu en düşük puana ( $\bar{X} = 4,00$ ) sahip olup bununla birlikte diğer alt boyutlar “Katılıyorum” aralığında bulunmaktadır. Öğretmenlerin eleştirel düşünme becerilerinin ölçeğin genelinde ( $\bar{X}=4,11$ ) “Katılıyorum” aralığında yer aldığı görülmektedir. Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Ölçeği’den aldıkları puanların ortalamasının ( $4,11 \times 43 = 176,73$ ) ortanca değerden ( $43 \times 3 = 129$ ) yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu bulguya göre öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimlerinin yüksek olduğu söylenebilir. Bu bulguya göre öğretmenler bir problemi neden ve sonuçlarıyla analiz etme ve bir probleme çözüm yolları önerme, bir bilgi veya düşünceyi derinlemesine anlayabilmek, güvenilirliğini tespit edebilmek için sorgulama açısından kendilerini yeterli görmektedir. Karar verme, öz düzenleme, kendine güvenme, öz denetim açısından da öğretmenlerin iyi olduklarını düşündükleri söylenebilir. Ağdacı (2018) da ulaşılan sonucu destekler nitelikte öğretmenlerle yaptığı çalışmada eleştirel düşünme ölçeğinin genelinde öğretmenlerin ortalamalarının “Katılıyorum” aralığında olduğu sonucuna ulaşmıştır. Korkmaz (2009) çalışmasında öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilim ve düzeylerinin orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Polat (2017) ise sınıf öğretmenleriyle yaptığı çalışmada sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerilerinin büyük çoğunlukla düşük olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu bulguya göre sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenlerine kıyasla daha düşük eleştirel düşünme becerilerine sahip olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır. Koçak, Kutlu, Ulaş ve Epçaçan (2015)’in öğretmen adayları, Şahin (2018)’in tıp fakültesi öğrencileriyle yaptıkları çalışmalarda eleştirel düşünme eğilimlerinin orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır.

#### **4.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumlar**

“Ortaokul öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerileri cinsiyetleri açısından anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” şeklindeki alt problemin incelenmesi amacıyla Mann Whithney U Testi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 15’de verilmiştir.

Tablo 15. Cinsiyetlerine Göre Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Becerilerine İlişkin Mann Whithney U Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z	p
Karar Verme	Kadın	207	194,87	40339	18811	-1,264	0,206
	Erkek	196	209,53	41067			
Öz düzenleme	Kadın	207	194,21	40201	18673	-1,384	0,166
	Erkek	196	210,23	41205			
Kendine Güven	Kadın	207	193,78	40112	18584	-1,462	0,144
	Erkek	196	210,68	41294			
Değerlendirme	Kadın	207	192,27	39800,5	18272,5	-1,734	0,083
	Erkek	196	212,27	41605,5			
Öz Denetim	Kadın	207	190,67	39468,5	17940,5	-2,023	0,043
	Erkek	196	213,97	41937,5			
Eleştirel Düşünme Toplam	Kadın	207	192,67	44076,00	18355,5	-1,652	0,099
	Erkek	196	211,85	37330,00			

Tablo 15 incelendiğinde Mann – Whitney U testi sonucunda eleştirel düşünme becerilerinde cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark bulunamamıştır. Cinsiyete göre öğretmenler arasında anlamlı bir fark olmasa da erkeklerin ortalamasının kadınların ortalamasına göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Korkmaz (2009) ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenler, Narin (2009) Sosyal Bilgiler öğretmenleri ve Polat (2017) sınıf öğretmenleri üzerine yaptığı çalışmada öğretmenlerin cinsiyetlerine göre anlamlı bir farka ulaşamamıştır. Bu sonucu destekleyen pek çok çalışmaya alan yazında rastlanmıştır (Ekinci ve Aybek, 2010; Gök ve Erdoğan, 2011; Koçak, Kurtlu, Ulaş ve Epçaçan, 2015; Toyran, 2015). Ağdacı (2018) çalışmasında öğretmenlerin cinsiyetlerinin eleştirel düşünme eğilimlerinde etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuca göre kadınların ortalamasının erkeklerin ortalamasına göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

“Karar Verme”, “Öz Düzenleme”, “Kendine Güven” ve “Değerlendirme” alt boyutlarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark bulunamamıştır. Erkek öğretmenlerin ortalamasının kadın öğretmenlerin ortalamasından “Karar Verme” (Erkek = 209,53, Kadın =194,87), “Öz Düzenleme (Erkek = 209,53, Kadın = 194,87), “Kendine Güven” (erkek = 210,68, Kadın= 193,78) ve “Değerlendirme” (Erkek = 212,27, Kadın = 192,27) alt boyutlarında daha yüksek olduğu görülmektedir.

“Öz Denetim” alt boyutunda ise cinsiyete göre anlamlı bir fark görülmüştür. Erkek öğretmenlerin ortalamasının (213,97) kadın öğretmenlerin ortalamasından (190,67) yüksek olduğu görülmüştür. Bu bulguya göre erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre karar verme, düşüncelerini kontrol etme, gerektiğinde esnek davranabilme davranışlarında kendilerini daha yeterli hissettikleri söylenebilir. Ağdacı

(2018) ise çalışmasında eleştirel düşünme ölçeğinin “Kendine Güven” ve “Karar Verme” alt boyutlarında cinsiyete göre anlamlı bir fark tespit etmiştir.

“Ortaokul öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerileri kıdemleri açısından anlamlı farklılık göstermekte midir?” şeklindeki alt problemin incelenmesi amacıyla Kruskal Wallis H testi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 16’da verilmiştir.

Tablo 16. Kıdemlerine Göre Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Becerilerine İlişkin Kruskal Wallis H testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Kıdem Yılı	N	Sıra Ortalaması	X <sup>2</sup>	p
Karar Verme	1-4 yıl	38	187,75	4,068	0,424
	5-9 yıl	91	199,47		
	10-14 yıl	104	195,11		
	15-19 yıl	100	221,12		
	20 yıl+	70	195,95		
Öz düzenleme	1-4 yıl	38	183,13	985	0,513
	5-9 yıl	91	202,78		
	10-14 yıl	104	199,87		
	15-19 yıl	100	217,38		
	20 yıl+	70	192,42		
Kendine Güven	1-4 yıl	38	201,39	3,030	0,322
	5-9 yıl	91	188,26		
	10-14 yıl	104	196,87		
	15-19 yıl	100	222,54		
	20 yıl+	70	198,46		
Değerlendirme	1-4 yıl	38	185,62	4,333	0,323
	5-9 yıl	91	209,27		
	10-14 yıl	104	190,39		
	15-19 yıl	100	219,11		
	20 yıl+	70	194,24		
Öz Denetim	1-4 yıl	38	169,51	4,765	0,18
	5-9 yıl	91	199,83		
	10-14 yıl	104	200,13		
	15-19 yıl	100	222,17		
	20 yıl+	70	196,41		
Eleştirel Düşünme Toplam	1-4 yıl	38	182,41	3,735	0,443
	5-9 yıl	91	199,46		
	10-14 yıl	104	196,10		
	15-19 yıl	100	221,77		
	20 yıl+	70	196,47		

Tablo 16 incelendiğinde, öğretmenlerin eleştirel düşünme becerilerinde kıdeme göre anlamlı bir fark bulunamamıştır. “Karar Verme” (p=0,424), “Öz Düzenleme” (p=0,513), “Kendine Güven (p= 0,322), “Değerlendirme” (p=0,323) ve “Öz Denetim” (p=0,18) olmak üzere beş boyutta da p değeri .05’ten büyük olduğu için öğretmenlerin eleştirel düşünme becerilerinin kıdeme göre anlamlı farklılık göstermediği anlaşılmaktadır. Anlamlı bir farklılık bulunmasa da 15-19 yıl arası kıdeme sahip

öğretmenlerin ölçekte en yüksek ortalamaya sahip olmaları, meslekte kıdemli olmaları kendilerini tecrübeli ve yeterli hissetmelerine ve bu doyumun eleştirel düşünme becerilerine olumlu katkı sağladığı düşünülebilir. Korkmaz (2009) ve Ağdacı (2018) da çalışmasında öğretmenlerin eleştirel düşünme becerilerinde kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Narin (2009)'in Sosyal Bilgiler öğretmenleriyle, Polat (2009)'ın sınıf öğretmenleriyle yaptıkları çalışmalara göre ise öğretmenlerin ortalamalarının kıdeme göre farklılık gösterdiğini tespit edilmiştir.

“Ortaokul öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerileri branşları açısından anlamlı farklılık göstermekte midir?” şeklindeki alt problemin incelenmesi amacıyla Kruskal Wallis H testi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17. Branşlarına Göre Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Becerilerine İlişkin Kruskal Wallis H testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Branş	N	Sıra Ortalaması	X <sup>2</sup>	p
Karar Verme	Türkçe	67	208,25	6,371	,970
	Matematik	61	192,02		
	Fen ve Teknoloji	47	206,39		
	Sosyal Bilgiler	31	210,95		
	Görsel Sanatlar	23	199,63		
	Beden Eğitimi	32	212,38		
	Müzik	14	215,36		
	Teknoloji tasarım	20	203,2		
	Bilişim Teknolojileri	16	174,06		
	Din kültürü	31	201,92		
	Rehberlik	16	164,91		
	İngilizce	45	207,8		
	Kendine Güven	Türkçe	67		
Matematik		61	196,52		
Fen ve Teknoloji		47	214,63		
Sosyal Bilgiler		31	208,16		
Görsel Sanatlar		23	202,33		
Beden Eğitimi		32	213,77		
Müzik		14	175		
Teknoloji tasarım		20	172,63		
Bilişim Teknolojileri		16	210,59		
Din kültürü		31	202,61		
Rehberlik		16	187,69		
İngilizce		45	211,62		
Kendine Güven		Türkçe	67	221,48	7,417
	Matematik	61	189,13		
	Fen ve Teknoloji	47	212,86		
	Sosyal Bilgiler	31	190,87		
	Görsel Sanatlar	23	204,52		
Beden Eğitimi	32	210,42			

Tablo 17'nin devamı	Branş	N	Sıra Ortalaması	X <sup>2</sup>	p
	Müzik	14	220,14		
	Teknoloji tasarım	20	189,88		
	Bilişim Teknolojileri	16	192,09		
	Din kültürü	31	185,19		
	Rehberlik	16	158,5		
	İngilizce	45	209,8		
Değerlendirme	Türkçe	67	197,01	3,006	,975
	Matematik	61	206,25		
	Fen ve Teknoloji	47	221,05		
	Sosyal Bilgiler	31	202,74		
	Görsel Sanatlar	23	194,7		
	Beden Eğitimi	32	208,67		
	Müzik	14	184,71		
	Teknoloji tasarım	20	176,08		
	Bilişim Teknolojileri	16	186,06		
	Din kültürü	31	191,77		
	Rehberlik	16	204,25		
	İngilizce	45	211,07		
Öz Denetim	Türkçe	67	197,93	6,580	,985
	Matematik	61	198,51		
	Fen ve Teknoloji	47	192,95		
	Sosyal Bilgiler	31	215,56		
	Görsel Sanatlar	23	199,8		
	Beden Eğitimi	32	206,02		
	Müzik	14	185,54		
	Teknoloji tasarım	20	208,25		
	Bilişim Teknolojileri	16	214,63		
	Din kültürü	31	183,23		
	Rehberlik	16	224,97		
	İngilizce	45	213,79		
Eleştirel Düşüme Toplam	Türkçe	67	206,13	6,401	0,845
	Matematik	61	193,16		
	Fen ve Teknoloji	47	210,62		
	Sosyal Bilgiler	31	207,39		
	Görsel Sanatlar	23	198,67		
	Beden Eğitimi	32	215,19		
	Müzik	14	201,39		
	Teknoloji tasarım	20	185,10		
	Bilişim Teknolojileri	16	193,69		
	Din kültürü	31	193,79		
	Rehberlik	16	176,78		
	İngilizce	45	212,72		

Eleştirel Düşünme Ölçeği'nde branşa göre öğretmenler arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ( $p=,0,84$ ). Tablo 17 incelendiğinde, “Karar Verme”, “Öz Düzenleme”, “Kendine Güven”, “Değerlendirme” ve “Öz Denetim” alt boyutlarında anlamlı farklılık bulunamamıştır. “Karar Verme” alt boyutunda en yüksek ortalamaya Müzik öğretmenlerinin, “Öz Düzenleme” alt boyutunda Fen ve Teknoloji öğretmenlerinin, “Kendine Güven” alt boyutunda Türkçe öğretmenlerinin, “Değerlendirme” alt

boyutunda Fen ve Teknoloji öğretmenlerinin, “Öz Denetim” alt boyutunda ise Rehber öğretmenlerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Korkmaz (2009) çalışmasında bransa göre, Ağdacı (2018) da çalışmasında sınıf ve branş öğretmenleri arasında eleştirel düşünme becerilerine ilişkin anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşmıştır.

#### 4.5. Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın “Ortaokul öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile eleştirel düşünme becerileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır? şeklindeki beşinci alt problemi için korelasyon analizi yapılmıştır ve sonuçları Tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 18. Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Becerileri ile Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Arasındaki İlişkiye Göre Analiz Sonuçları

	Karar verme	Öz düzenleme	Kendine güven	Değerlendirme	Öz denetim	Eleştirel Düşünme
Motivasyon	r ,540** p ,000	,519** ,000	,581** ,000	,524** ,000	,399** ,000	,568** ,000
Sebat	r ,538** p ,000	,535** ,000	,559** ,000	,509** ,000	,393** ,000	,563** ,000
Öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk	r ,259** p ,000	,257** ,000	,216** ,000	,316** ,000	,166** ,000	,277** ,000
Merak yoksunluğu	r ,273** p ,000	,293** ,000	,268** ,000	,314** ,000	,236** ,000	,300** ,000
Yaşam Boyu Öğrenme	r ,409** p ,000	,411** ,000	,407** ,000	,436** ,000	,302** ,000	,440** ,000

Tablo 18 incelendiğinde öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile eleştirel düşünme becerileri arasında pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ( $r=,440$ ,  $p < 05$ ). Bu bulguya göre öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve eleştirel düşünme becerilerinden birini artırmaya yönelik çalışmanın diğerini de olumlu yönde etkileyeceği söylenebilir. Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme kapsamında hizmet içi eğitimlere katılma, lisansüstü eğitim alma, kitap okuma, sosyal ve kültürel faaliyetlere katılma durumları aynı zamanda eleştirel düşünme becerilerini de olumlu yönde etkileyecektir. Tablo 18’de alt boyutlar arasında en yüksek ilişkinin “Motivasyon” ile “Kendine Güven” alt boyutu arasında olduğu görülmektedir ( $r=,581$ ,  $p < 05$ ). Bu bulguya göre öğretmenlerin öğrenmeye karşı motivasyonlarının yüksek ve istekli olmalarının kendilerine güven duymalarını sağladığı söylenebilir. Alt boyutlar arasında en düşük ilişki “Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk” ile “Öz Denetim” alt boyutları arasındadır ( $r=,166$ ,  $p < 05$ ).

Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği “Motivasyon” ve “Sebat” alt boyutları ile Eleştirel Düşünme Ölçeği “Karar Verme”, “Öz Düzenleme”, “Kendine Güven”, “Değerlendirme” ve “Öz Denetim” alt boyutları arasında pozitif yönlü ve orta düzeyde anlamlı ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. “Motivasyon” ve “Sebat” alt boyutları ile Eleştirel Düşünme Ölçeği arasında pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. “Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk” ve “Merak Yoksunluğu” alt boyutları ile “Karar Verme”, “Öz Düzenleme”, “Kendine Güven” ve “Özdenetim” alt boyutları arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. “Öğrenmeyi düzenlemede Yoksunluk” ve “Merak Yoksunluğu” alt boyutları ile “Değerlendirme” alt boyutu arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Eleştirel Düşünme Ölçeği ile “Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk” alt boyutu arasında pozitif yönde düşük düzeyde, “Merak Yoksunluğu” alt boyutu arasında pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. “Karar Verme”, “Öz Düzenleme”, “Kendine Güven”, “Değerlendirme” ve “Öz Denetim” alt boyutları ile Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği arasında Pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.



## BÖLÜM V

### SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu bölümde ortaokul öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve eleştirel düşünme becerilerine ilişkin sonuçlar ve bu sonuçlara dayalı olarak geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

#### 5.1.Sonuçlar

##### 5.1.1.Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme ölçeği ortalamalarının “Kısmen Uyuyor” aralığında yer aldığı ve ortalama değerden yüksek olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin ortalamasının üzerinde yaşam boyu öğrenme eğilimine sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

##### 5.1.2.İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Öğretmenlerin cinsiyet, kıdem ve branşlarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde bir farklılığa neden olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca kadın öğretmenlerin erkeklere göre daha çok, Fen Bilgisi, Görsel Sanatlar ve Beden Eğitimi öğretmenlerinin diğer branşlara göre daha az merak yoksunu oldukları tespit edilmiştir.

##### 5.1.3.Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Öğretmenlerin eleştirel düşünme ölçeğine genel olarak “Katılıyorum” yanıtı verdikleri tespit edilmiştir. Öğretmenlerin ortalamasının üzerinde eleştirel düşünme becerilerine sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

##### 5.1.4.Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Ortaokul öğretmenlerinin cinsiyet, kıdem ve branşlarının eleştirel düşünme becerileri üzerinde etkili olmadığı tespit edilmiştir. Ancak erkek öğretmenlerin öz

denetiminin kadın öğretmenlere göre daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aralarında anlamlı fark olmasa da kıdeme göre 15-19 yıl arası kıdeme sahip olan öğretmenlerin eleştirel düşünme becerileri ortalamasının ölçeğin toplamında ve tüm alt boyutlarında diğerlerinden, bransa göre ise Beden Eğitimi öğretmenlerinin ortalamasının diğer öğretmenlerden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

### **5.1.5.Beşinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar**

Ortaokul öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile eleştirel düşünme becerileri arasında orta düzeyde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alt boyutlar arasında en yüksek ilişkinin “Motivasyon” ile “Kendine Güven” alt boyutu arasında, en düşük ilişkinin ise “Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk” ile “Öz Denetim” alt boyutları arasında olduğu tespit edilmiştir.

### **5.2.Öneriler**

Araştırma sonuçları doğrultusunda geliştirilen öneriler aşağıda verilmiştir. İlk olarak eğitim öğretim sürecinde eğitici ve yöneticilere yönelik öneriler yer alırken, son bölümde ise araştırmacılara yönelik önerilere yer verilmiştir.

#### **5.2.1.Eğitim Öğretim Sürecine Yönelik Öneriler**

- Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmede motivasyonlarının yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerin sürekliliğinin olması, çalışma koşullarının bu eğitimleri destekleyecek şekilde düzenlenmesi öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimleri için teşvik edici nitelikte olacaktır.
- Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Ölçeği “Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk” alt boyutunun yüksek çıkması sonucundan yola çıkılarak bu konuda kendilerini daha yetkin hissetmelerini ve yeni öğrenmelere daha istekli ve arzulu olmalarını sağlayıcı mesleki ve kişisel gelişim programları yapılabilir.
- Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği “Merak Yoksunluğu” alt boyutunun yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin merak düzeylerini artırmaya dönük okul içinde ya da ilçe veya il kapsamında aynı branştan öğretmenler veya tüm öğretmenlerle eğitim, öğrenci, güncel konular gibi çeşitli konularda beyin fırtınası etkinlikleri düzenleyerek bilgi ve merak düzeylerini taze tutma, öğretmenleri rutinleşmekten kurtarmak için tarihi, doğa geziler veya resim çizme, kitap okuma gibi çeşitli faaliyetlerle farklı alanlara yönlendirme çalışmaları yapılabilir.

- Öğretmenlerin eleştirel düşünme becerilerinin değerlendirme boyutu açısından oldukça iyi olduğu, karar verme, öz düzenleme, kendine güven ve öz denetim açılarından da iyi düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Karar Verme, Öz Düzenleme, Kendine Güven ve Öz Denetim alt boyutlarının da oldukça yüksek seviyelere getirilmesi için öğretmenler kişisel gelişim programlarına yönlendirilebilir.

### **5.2.2.Araştırmacılara Yönelik Öneriler**

- Bu çalışmada öğretmenlerin merak yoksunluğu yüksek çıkmıştır. Öğretmenlerin meraklılık düzeylerini belirlemeye dönük yeni çalışmalar yapılabilir.
- Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme ve eleştirel düşünme özellikleri farklı değişkenler açısından incelenebilir ve bu özellikler üstünde etkisi olabilecek aile, sosyal çevre gibi çeşitli faktörler ile olan ilişkisi araştırılabilir.
- Okul idarecilerinin de ayrıca yaşam boyu öğrenmeleri ve eleştirel düşünme düzeyleri belirlenebilir ve yaşam boyu öğrenme ve eleştirel düşünme düzeyleri ile öğretmenlere kişisel ve mesleki gelişimleri konusunda destek olma ilişkileri tespit edilebilir.
- Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmeleri ile eleştirel düşünme düzeylerinin öğrencilerin yaşam boyu öğrenme ve eleştirel düşünmeleri üzerindeki etkisi incelemek üzere deneysel çalışmalar yapılabilir.
- Eğitim fakültesi öğretim elemanlarının yaşam boyu öğrenmeleri ile eleştirel düşünme düzeyleri ve öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme ve eleştirel düşünmeleri üzerindeki etkisi incelemek amacıyla çalışmalar yapılabilir.

## KAYNAKÇA

- Wolters, C. A., Shirley, L. Y., and Pintrich, P. R. (1996). The relation between goal orientation and students' motivational beliefs and self-regulated learning. *Learning and Individual Differences*, 8(3), 211-238.
- Açışlı, S. (2016). Sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme stilleri ile eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 15(1), 273-285.
- Ağdacı, G. (2018). *Öğretmenlerin eğitim felsefeleri eğilimi ile eleştirel düşünme becerileri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.
- Aizikovitsh-Udi, E. and Cheng, D. (2015). Developing critical thinking skills from dispositions to abilities: mathematics education from early childhood to high school. *Creative Education*, 6(4), 455-462.
- Akbaş, O., ve Özdemir, S. M. (2002). Avrupa Birliğinde yaşam boyu öğrenme. *Milli Eğitim Dergisi*, 155(156), 112-126.
- Akınoğlu, O. (2003). Bir eğitim değeri olarak eleştirel düşünme. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(3), 7-26.
- Aksoy, M. (2013). Kavram olarak hayat boyu öğrenme ve hayat boyu öğrenmenin Avrupa Birliği serüveni. *Bilig*, (64), 23-48.
- Al-Degether, R. (2009). *Teacher educators' opinion and knowledge about critical thinking and the methods they use to encourage critical thinking skills in five female teacher colleges in Saudi Arabia*. Unpublished doctoral dissertation, University of Kansas, USA.
- Aliakbari, M. and Sadeghdaghighi, A. (2013). Teachers' perception of the barriers to critical thinking. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 70(2013), 1-5.
- Altın, S. (2018). *Ortaöğretim öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Anderman, E. and Solomon, H. (2010). Learning with motivation. In Mayer, R. E. and Alexander, P. (eds.). *Handbook of research on learning and instruction* (pp. 219-241). New York: Routledge.

- Andrew, S. F. (2000). Critical thinking in South Dakota public schools grades 3, 4 and 5 the influence of teachers. *Behaviors, Perceptions and Attitudes*, 61, 888-899.
- Angeli, C. and Valanides, N. (2009). Instructional effects on critical thinking: Performance on ill-defined issues. *Learning and Instruction*, 19(4), 322-334.
- Arcuria, P. (2011). *Assessing postsecondary students' orientation toward lifelong learning*. Unpublished master thesis, Arizona State University, USA.
- Arend, R. J. and Bromiley, P. (2009). Assessing the dynamic capabilities view: spare change, everyone? *Strategic Organization*, 7(1), 75-90.
- As' ari, A. R., Mahmudi, A. and Nuerlaelah, E. (2017). Our prospective mathematic teachers are not critical thinkers yet. *Journal on Mathematics Education*, 8(2), 145-156.
- Aşık, S. (2018). *Biyoloji öğretmenlerinin eleştirel düşünme düzeyleri: Trabzon örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Aşkar, A. (2015). *İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri ve bu eğilimleri etkileyen faktörler (İstanbul ili örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Rize.
- Avrupa Komisyonu. (2001). Türkiye'nin Avrupa Birliğine katılım sürecine ilişkin 2001 yılı ilerleme raporu. Web: [https://www.ab.gov.tr/files/AB\\_Iliskileri/AdaylikSureci/IlerlemeRaporlari/Turkiye\\_Ilerleme\\_Rap\\_2001.pdf](https://www.ab.gov.tr/files/AB_Iliskileri/AdaylikSureci/IlerlemeRaporlari/Turkiye_Ilerleme_Rap_2001.pdf) adresinden 10 Şubat 2019'da alınmıştır.
- Ayaz, C., ve Ünal, F. (2016). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(44). 847-856.
- Aybek, B. (2006). *Konu beceri ve temelli eleştirel düşünme öğretiminin öğretmen adaylarının eleştirel düşünme düzeyine etkisi*. Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Aydın, B. (2003) Bilgi toplumu oluşumunda bireylerin yetiştirilmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(14), 183-190.
- Aydın, B. (2018). *Sınıf öğretmeni adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleriyle kariyer geliştirme arzuları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.

- Aydoğan, İ., ve Şahin, A. E. (2006). Comenius okul ortaklıkları projelerinin, comenius amaçlarının gerçekleşmesine katkısı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 12(4), 455-480.
- Ayhan, S. (2006). Dünden bugüne yaşam boyu öğrenme. Sayılan, F. ve Yıldız, A. (Editörler). *Yaşam boyu öğrenme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık, ss. 2-14.
- Ayra, M., ve Kösterelioğlu, İ. (2015). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin mesleki öz yeterlik algıları ile ilişkisi. *NWSA-Education Sciences*. 10(1). 17-28.
- Bailin, S., Case, R., Coombs, J. R., and Daniels, L. B. (1999). Conceptualizing critical thinking. *Journal of Curriculum Studies*, 31(3), 285-302.
- Bakır, D. (2018). *Ortaöğretimde çalışan öğretmenlerin eleştirel düşünme becerileri ile okul sağlığı algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Bal, M. (2011). *Okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerileri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Becker, G. (2009). *Human capital: a theoretical and empirical analysis, with special reference to education* (Third edition). London: The University of Chicago Press.
- Bedau, M. A., and Cleland, C. E. (2010). *The nature of life: classical and contemporary perspectives from philosophy and science* (First edition). Cambridge: Cambridge University Press.
- Bell, R., and Loon, M. (2015). Reprint: The impact of critical thinking disposition on learning using business simulations. *The International Journal of Management Education*, 13(3), 362-370.
- Bentley, T. (1998). *Learning beyond the classroom: education for a changing world* (First edition). London: Routledge.
- Beycioğlu, K., ve Konan, N. (2008). Yaşam boyu öğrenme ve Avrupa eğitim politikaları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(24), 369-382.
- Beyer, B. K. (1987). *Practical strategies for the teaching of thinking*. Boston: Allyn and Bacon.
- Beyer, B. K. (1991). *Teaching thinking skills: A handbook for secondary school teachers*. Boston: Allyn and Bacon.

- Billett, S. (2003). *Individualising the social-socialising the individual: Interdependence between social and individual agency in vocational learning*. Paper presented at the 11th Annual International Conference, Gold Coast, AUS.
- Billett, S. (2010). The perils of confusing lifelong learning with lifelong education. *International Journal of Lifelong Education*, 29(4), 401-413.
- Billett, S. (2014). Mediating learning at work: Personal mediations of social and brute facts. In Harteis C., Rausch A., and Seifried J. (Eds.), *Discourses on professional learning* (pp. 75-93). Dordrecht: Springer.
- Bonk, C. J., and Smith, G. S. (1998). Alternative instructional strategies for creative and critical thinking in the accounting curriculum. *Journal of Accounting Education*, 16(2), 261-293.
- Boshier, R. (1998). Edgar Faure after 25 years: down but not out. In Holford, J., Jarvis, P., and Griffin, C. (Eds.), *International perspectives onlifelong learning* (pp. 3-20). London: Kogan Page.
- Bozat, P., Bozat, N., and Hursen, C. (2014). The evaluation of competence perceptions of primary school teachers for the lifelong learning approach. *Procedia-Social and Behavioral Science*, 140, 476-482.
- Boztepe, Ö., ve Demirtaş, Z. (2018). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme ve iletişim memnuniyet düzeylerinin incelenmesi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 8(2), 327-335.
- Bölükoğlu, H. İ. (2002). Bilgi çağında eğitim fakültelerinde resim iş eğitiminin genel bir değerlendirmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(3), 247-259.
- Brabeck, M. M. (1983). Critical thinking skills and reflective judgment development: Redefining the aims of higher education. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 4(1), 23-34.
- Budak, Y. (2009). Yaşamboyu öğrenme ve ilköğretim programlarının hedeflemesi gereken insan tipi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(3), 693-708.
- Candy, P. C., Crebert, R. G., and O'leary, J. (1994). *Developing lifelong learners through undergraduate education*. Canberra: Australian Government Pub. Service.
- Carlson, E. R. (2016). Lifelong learning and professional development. *Journal of Oral and Maxillofacial Surgery*, 74(5), 875.

- Carmel, J. H., and Yeziarski, E. J. (2013). Are we keeping the promise? Investigation of students' critical thinking growth. *Journal of College Science Teaching*, 42(5), 71-81.
- Case, R. (2005). Moving critical thinking to the main stage. *Education Canada*, 45(2), 45-49.
- Ceyhan, E. (2011). *İlköğretim I. kademe öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile duygusal zekâ düzeyleri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- ChanLin, L. J. (2013). Reading strategy and the need of e-book features. *The Electronic Library*, 31(3), 329-344.
- Cheng, M. H. M., and Wan, Z. H. (2017). Exploring the effects of classroom learning environment on critical thinking skills and disposition: A study of Hong Kong 12th graders in Liberal Studies. *Thinking Skills and Creativity*, 24, 152-163.
- Chiodo, J. J., and Tsai, M. H. (1997). Secondary school teachers' perspectives of teaching critical thinking in social studies classes in The Republic of China. *Journal of Social Studies Research*, 21(2), 3-12.
- Collins, J. (2009). Lifelong learning in the 21st century and beyond. *Radio Graphics*, 29(2), 613-622.
- Çalık, D., ve Çınar, Ö. P. (2009). Geçmişten günümüze bilgi yaklaşımları bilgi toplumu ve internet. Web: [http://www.osmansezgin.com/assets/felsefe\\_makale\\_bilgitoplu\\_muveinternet.pdf](http://www.osmansezgin.com/assets/felsefe_makale_bilgitoplu_muveinternet.pdf) 29 Nisan 2019'da alınmıştır.
- Çolakoğlu, J. (2002). Yaşam boyu öğrenmede motivasyonun önemi. *Milli Eğitim Dergisi*, 155(156), 127-134.
- Coşkun, Y. D., ve Demirel, M. (2012). Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(42), 108-120.
- Cresson, C. J., and Dean, G. J. (2000). Lifelong learning and adult educators' beliefs: Implications for theory and practice. *PAACE Journal of Lifelong Learning*, 9, 87-98.
- Cropley, A. J. (1978). Some guidelines for the reform of school curricula in the perspective of lifelong education. *International Review of Education*, 24(1), 21-33.
- Cropley, A. J. (1980). *Towards a system of lifelong education: Some practical considerations* (First edition). New York : Pergamon Press.



- Cross, D. R., and Paris, S. G. (1988). Developmental and instructional analyses of children's metacognition and reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 80(2), 131.
- Çığrı Yıldırım, A. (2005). *Türkçe ve Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerilerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- De la Harpe, B., and Radloff, A. (2000). Informed teachers and learners: The importance of assessing the characteristics needed for lifelong learning. *Studies in Continuing Education*, 22(2), 169-182.
- Demirbağ, B., Ünişen, A., and Yeşilyurt, A. (2016). Training of critical thinking skills in teacher candidates and placebo effect: A quasi-experimental study. *Eurasian Journal of Educational Research*, 16(63), 375-392
- Demirel, Ö. (1999). *Planlamadan değerlendirmeye öğretme sanatı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Diker Coşkun, Y. (2009). Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Diker Coşkun, Y., ve Demirel, M. (2012). Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(42), 108-120.
- Dillenbourg, P., Baker, M. J., Blaye, A., and O'Malley, C. (1995). The evolution of research on collaborative learning. In Spada, E., and Reiman, P. (Eds.), *Learning in humans and machine: Towards an interdisciplinary learning science* (pp. 189-211). Oxford: Elsevier.
- Dolan, A. M. (2012). Reforming teacher education in the context of lifelong learning: the case of the BEd degree programme in Ireland. *European Journal of Teacher Education*, 35(4), 463-479.
- Dunlap, J. C. (2005). Changes in students' use of lifelong learning skills during a problem-based learning project. *Performance Improvement Quarterly*, 18(1), 5-33.
- Dunlap, J. C., and Grabinger, S. (2003). Preparing students for lifelong learning: A review of instructional features and teaching methodologies. *Performance Improvement Quarterly*, 16(2), 6-25.

- Duron, R., Limbach, B., and Waugh, W. (2006). Critical thinking framework for any discipline. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 17(2), 160-166.
- Duță, N., and Rafailă, E. (2014). Importance of the lifelong learning for professional development of university teachers—needs and practical implications. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 127, 801-806.
- Dutoğlu, G., ve Tuncel, M. (2008). Aday öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimleri ile duygusal zeka düzeyleri arasındaki ilişki. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 11-32
- Dündar, H. (2016). *Sınıf öğretmeni adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Edwards, R., and Usher, R. (2002). *Postmodernism and education: Different voices, different worlds*. New York: Routledge.
- Ekinci, Ö., ve Aybek, B. (2010). Öğretmen adaylarının empatik ve eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 9(2), 816-827.
- Ennis, R. H. (1985). A logical basis for measuring critical thinking skills. *Educational Leadership*, 43(2), 44-48.
- Epçaçan, C. (2013). Yaşam boyu öğrenme becerilerinin ders kitaplarında yer alma düzeyine örnek bir inceleme. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2013(11), 354-379.
- Erden, Y. (2009). *Öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimlerinin mesleki özellikler açısından karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ersan, C., ve Güney, T. (2012). Meslek yüksekokulu öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin bireysel değişkenler açısından incelenmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(32), 143-156.
- Ersoy, A. (2013). Türk öğretmen adaylarının kültürlerarası deneyimlerinde karşılaştıkları sorunlar: Erasmus değişim programı örneği. *Eğitim ve Bilim*, 38(168), 155-166.
- European Communities. (2007). *Key competences for lifelong learning: European Reference Framework*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

- Facione, P. (1989). *Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction* (Vol. 315). Web: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED315423.pdf> adresinden 18 Ocak 2019'da alınmıştır.
- Facione, P. (1994). *Are college students disposed to think?* Web: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED368311.pdf> adresinden 18 Ocak 2019'da alınmıştır.
- Facione, P. A. (2000). The disposition toward critical thinking: Its character, measurement, and relationship to critical thinking skill. *Informal Logic*, 20(1).
- Fahim, M., and Bagheri, M. B. (2012). Fostering critical thinking through socrates' questioning in Iranian language institutes. *Journal of Language Teaching & Research*, 3(6), 1122-1127.
- Field, J., and Leicester, M. (2002). *Lifelong learning: Education across the lifespan* (First edition). London: Routledge.
- Fischer, G. (1999). *Lifelong learning: Changing mindsets*. Paper presented at the Proceedings of the ICCE 1999 Conference, Omaha, USA.
- Gadzella, B. M., Balogu, M., and Stephens, R. (2002). Prediction of GPA with educational psychology grades and critical thinking scores. *Education-Indianapolis Then Chula Vista*, 122(3), 618-623.
- Gardiner, H. P. (1999). *Lifelong learning in organizations: Differentiating factors between adult employee groups*. Unpublished Master's thesis, University of Calgary, Canada.
- Garrison, D. R. (1997). Self-directed learning: Toward a comprehensive model. *Adult Education Quarterly*, 48(1), 18-33.
- Gedikoğlu, T. (2005). Avrupa Birliği sürecinde eğitim sistemi: Sorunlar ve çözüm önerileri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 66-80.
- Gelder, T. V. (2005). Teaching critical thinking: Some lessons from cognitive science. *College Teaching*, 53(1), 41-48.
- Gencel, İ. E. (2013). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerine yönelik algıları. *Eğitim ve Bilim*, 38(170), 238-252.
- Gök, B., ve Erdoğan, T. (2011). Sınıf öğretmeni adaylarının yaratıcı düşünme düzeyleri ve eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *Journal of Faculty of Educational Sciences*, 44(2), 29-51.

- Gregg, J. P. (1997). *Psychological implications and personal perceptions of lifelong learning for adults in life satisfaction and self-esteem*. Unpublished Doctoral dissertation, Wayne State University, USA.
- Gürol, A. (2011). Determining the reflective thinking skills of pre-service teachers in learning and teaching process. *Energy Education Science and Technology Part B: Social and Educational Studies*, 3(3), 387-402.
- Günbayı, İ., ve Yassıkaya, B. (2011). Meslek lisesinde çalışan yönetici ve öğretmenlerin Leonardo da Vinci projesi hakkında görüşleri: Bir durum çalışması. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 13-34.
- Güner, Ö. (2010). Sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile sınıf yönetimi yeterliliği algıları arasındaki ilişki. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Güneş, F. (2012). Öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirme. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (32), 127-146.
- Halonen, J. S. (1995). Demystifying critical thinking. *Teaching of Psychology*, 22(1), 75-81.
- Halpern, D. F. (1998). Teaching critical thinking for transfer across domains: Disposition, skills, structure training, and metacognitive monitoring. *American Psychologist*, 53(4), 449.
- Halx, M. D., and Reybold, L. E. (2005). A pedagogy of force: Faculty perspectives of critical thinking capacity in undergraduate students. *The Journal of General Education*, 54(4), 293-315.
- Hammond, C. (2004). Impacts of lifelong learning upon emotional resilience, psychological and mental health: fieldwork evidence. *Oxford Review of Education*, 30(4), 551-568.
- Hasdemir, F., ve Çalikoğlu, M. R. (2011). Avrupa Birliği eğitim programları ve değişim. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 1(2), 66-68.
- Hazer, N. (2011). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin eleştirel düşünme yeterlilik düzeyleri (Malatya ili örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Hobbs, A. (2010). Teen summit focuses on education, leadership. Web: <http://www.federalwaymirror.com/life/teen-summit-focuses-on-educationleadership/> adresinden 12 Mayıs 2019'da alınmıştır.

- Horuz, O. R. (2017). *Mesleki eğitim merkezi öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi (Bartın ili örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.
- Hunde, A. B., and Tacconi, G. (2014). Teacher educators' practices from the view of building lifelong learning capabilities in student teachers. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 136(2014), 496-500.
- Irani, T., Rudd, R., Friedel, C., Gallo-Meagher, M., and DeFino, S. (2004). *Utilizing international students' critical thinking skill, disposition, and perceptions of and in plant biotechnology*. Paper presented at the 20th Annual Conference of the Association of International Agricultural Education and Extension, Dublin, Ireland.
- İleri, S. (2017). *Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve hayat boyu öğrenme faaliyetlerine katılım düzeyleri (Karşıyaka-Bayraklı örnekleme)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- İzci, E., ve Koç, S. (2012). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmeye ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 101-114.
- Jansen-Simmermon, W. (2009). *A study of a two-year college and how it fosters lifelong learning and empowerment*. Doctoral dissertation, University of South Dakota, USA.
- Jarvis, P. (2006). *Towards a comprehensive theory of human learning* (First edition). London:Routledge.
- Jarvis, P. (2008). Rediscovering adult education in a world of lifelong learning. *International Journal of Critical Pedagogy*, Vol 1  
Web: <http://freireproject.org/wp-content/journals/TIJCP/Vol1No1/52-42-1-PB.pdf> adresinden 11 Mayıs 2019'da alınmıştır.
- Kaplan, A. (2016). Lifelong learning: Conclusions from a literature review. *International Online Journal of Primary Education*, 5(2), 43-50.
- Karaduman, A. (2015). *Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile özyeterlik algıları arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.
- Kaya, H. E. (2016). *Yaşam boyu yetişkin eğitimi*. (1. Basım). Ankara: Nobel Yayıncılık.

- Kazancı, O. (1989). *Eğitimde eleştireci düşünme ve öğretimi*. İstanbul: Kazancı Kitap AS.
- Kember, D., Leung, D. Y., Jones, A., Loke, A. Y., McKay, J., Sinclair, K., Tse, H., Webb, C., Wong, F. K. Y., Wong, M., and Yeung, E. (2000). Development of a questionnaire to measure the level of reflective thinking. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 25(4), 381-395.
- Kennedy, M., Fisher, M. B., and Ennis, R. H. (1991). Critical thinking: Literature review and needed research. In Idol, L., and Jones, B. F. (Eds.), *Educational values and cognitive instruction: Implications for reform* (pp.11-40). Newyork: Routledge.
- Khatib, M., and Alizadeh, I. (2012). Critical thinking skills through literary and non-literary texts in english classes. *International Journal of Linguistics*, 4(4), 563.
- 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.
- Klein, G. (2011). Critical thoughts about critical thinking. *Theoretical Issues in Ergonomics Science*, 12(3), 210-224.
- Koçak, B., Kurtlu, Y., Ulaş, H., ve Epçaçan, C. (2015). Sınıf öğretmen adaylarının eleştirel düşünme düzeyleri ve okumaya yönelik tutumları arasındaki ilişki. *Ekev Akademi Dergisi*, 61(61), 211-228.
- Koçdar, S. (2015). Çevrimiçi ortamlarda öğrenenlerin öz-yönetim becerilerinin geliştirilmesinde kullanılan stratejiler ve araçlar. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 39-55.
- Kokkidou, M. (2013). Critical thinking and school music education: Literature review, research findings, and perspectives. *Journal for Learning Through the Arts*, 9(1), 1-16.
- Kong, S. L. (2001). *Critical thinking dispositions of pre-service teachers in Singapore: A preliminary investigation*. Paper presented at the AARE Conference, Fremantle, Australia.
- Korkmaz, Ö. (2009). Öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilim ve düzeyleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 1-13.
- Ku, K. Y. (2009). Assessing students' critical thinking performance: Urging for measurements using multi-response format. *Thinking Skills and Creativity*, 4(1), 70-76.

- Laal, M. (2011). Barriers to lifelong learning. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 28(2011), 612–615.
- Laal, M. (2012). Benefits of lifelong learning. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 46, 4268-4272.
- Laal, M., and Laal, A. (2012). Challenges for lifelong learning. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 47(2012), 1539–1544.
- Lindeman, C. (1969). *Halk eğitiminin anlamı*. (Çev. Celal Şentürk). Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Martin, A. J. (2013). Motivation to learn. Web:[https://www.researchgate.net/publication/281156104\\_Motivation\\_to\\_learn](https://www.researchgate.net/publication/281156104_Motivation_to_learn) adresinden 13 Aralık 2018’de alınmıştır.
- McCombs, B. L. (1991). Motivation and lifelong learning. *Educational Psychologist*, 26(2), 117-127.
- Meyer, A. N. (2011). *The positive and negative effects of testing in lifelong learning* Doctoral dissertation, Rice University, USA.
- Moreland, R., and Lovett, T. (2006). Lifelong learning and Community Development. *International Journal of Lifelong Education*, 16(3), 201-216.
- Moss, P. A., and Koziol Jr, S. M. (1991). Investigating the validity of a locally developed critical thinking test. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 10(3), 17-22.
- Mouros, N. J. (2003, November). *Defining, teaching and assessing lifelong learning skills*. Paper presented at the 33rd Annual Frontiers in Education, 2003. FIE 2003. Boulder, CO.
- Mumford, M. D., Medeiros, K. E., and Partlow, P. J. (2012). Creative thinking: Processes, strategies, and knowledge. *The Journal of Creative Behavior*, 46(1), 30-47.
- Murray, H. (2015). *Lifelong learning in the twenty-first century: an investigation of the interrelationships between self-directed learning and lifelong learning*. Unpublished doctoral dissertation, Union Institute and University, USA.
- Narin, N. (2009). *İlköğretim ikinci kademe sosyal bilgiler öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerilerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Nyiri, J. (1997). Open and distance learning in an historical perspective. *European Journal of Education*, 32(4), 347-357.
- OECD (2010). Lifelong learning and adults. *Education Today*, 2010, 49–55.

- Özçiftçi, M., ve Çakır, R. (2015). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve eğitim teknolojisi standartları özyeterliliklerinin incelenmesi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 5(1), 1-19.
- Özdem, G. (2013). Yükseköğretim kurumlarında Erasmus programının değerlendirilmesi (Giresun üniversitesi örneği). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 19(1), 61-98.
- Özkahraman, Ş., ve Yıldırım, B. (2012). Investigation of critical thinking disposition in a university hospital of nurses working in Turkey. *International Journal of Applied*, 2(3), 143-149.
- Parkinson, A. (1999). *Developing the attribute of lifelong learning*. Paper presented at the 29th Annual Frontiers in Education Conference. Designing the Future of Science and Engineering Education, San Juan, Puerto Rico.
- Paul, R. (1992). Critical thinking: What, why, and how. *New Directions for Community Colleges*, 1992(77), 3-24.
- Pfefferle, P. I., Van den Stock, E., and Nauwerth, A. (2010). The Leonardo da Vinci pilot project “e-learning-assistant”–Situation-based learning in nursing education. *Nurse Education Today*, 30(5), 411-419.
- Polat, C., ve Odabaş, H. (2008). *Bilgi toplumunda yaşam boyu öğrenmenin anahtarı: Bilgi okuryazarlığı*. Küreselleşme, Demokratikleşme ve Türkiye Uluslararası Sempozyumunda sunuldu, Antalya.
- Polat, M. (2017). *Sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile yaratıcılık düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adıyaman.
- Power, C. N., and Maclean, R. (2013). Lifelong learning: Meaning, challenges, and opportunities. In Maclean, R., Jagannathan, S., and Sarvi, J. (Eds.), *Skills development for inclusive and sustainable growth in developing Asia-Pacific* (pp. 29-42). Springer: Dordrecht.
- Preece, J. (2015). Lifelong learning: Its meaning and scope. In Raditloaneng, W. N., and Chawawa, M. *Lifelong learning for poverty eradication* (pp. 3-18). Springer: Dordrecht
- Ramon, S., Griffiths, C. A., Nieminen, I., Pedersen, M., and Dawson, I. (2011). Towards social inclusion through lifelong learning in mental health: Analysis of change in the lives of the emilia project service users. *International Journal of Social Psychiatry*, 57(3), 211-223.



- Rasmussen, P. (2014). Lifelong learning policy in two national contexts. *International Journal of Lifelong Education*, 33(3), 326-342.
- Recalde, X. D. (2008). Teachers' educational technology practices: Understanding teachers' critical thinking skills and teachers' cognitive demand practices in the classroom. Unpublished doctoral dissertation, Northern Illinois University, USA.
- Regmi, K. D. (March, 2012). Purpose of Lifelong Learning: Analysis from a Single Participant Interview. *Online Submission*. Web: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED533735.pdf> adresinden 14 Mayıs 2019'da alınmıştır.
- Riddell, S., and Markowitsch, J. (2012). *Lifelong learning in Europe: Equity and efficiency in the balance*. Chicago: Policy Press.
- Sağlam, M., Özüdoğru, O. F., ve Çıray, F. (2011). Avrupa Birliği eğitim politikaları ve Türk eğitim sistemine etkileri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 87-109.
- Searle, J. R., ve Willis, S. (1995). *The construction of social reality*. New York: Simon and Schuster.
- Selçuk, B. (2013). *Türkçe öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri ve özel alan yeterlilik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Muğla ili örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Semerci, N. (2000). Kritik düşünme ölçeği. *Eğitim ve Bilim*, 25(116), 23-26.
- Sharples, M. (2000). The design of personal mobile technologies for lifelong learning. *Computers ve Education*, 34(3-4), 177-193.
- Skinner, B. F., and Evans, C. (1966). *BF skinner*: Web: PennState Audio-Visual Services. [https://ipfs.io/ipfs/QmXoyvizjW3WknFiJnKLwHCnL72vedxjQkDDP1mXWo6uco/wiki/B.\\_F.\\_Skinner.html](https://ipfs.io/ipfs/QmXoyvizjW3WknFiJnKLwHCnL72vedxjQkDDP1mXWo6uco/wiki/B._F._Skinner.html) adresinden 10 Nisan 2019'da alınmıştır.
- Smith, V. G., and Szymanski, A. (2013). Critical thinking: More than test scores. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 8(2), 16-25.
- Snodgrass, S. (2011). Wiki activities in blended learning for health professional students: Enhancing critical thinking and clinical reasoning skills. *Australasian Journal of Educational Technology*, 27(4), 563-580.

- Soğukpınar, İ. (2017). *Müzik öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerilerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas.
- Sönmez, V. (2007). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Anı Yay.
- Şahin, A. (2014). *The relationship between english language teachers' critical thinking dispositions levels and their levels of utilizing critical thinking strategies*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Şengül, C., ve Üstündağ, T. (2009). Fizik öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimi düzeyleri ve düzenledikleri etkinliklerde eleştirel düşünmenin yeri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(36), 237-248.
- Şişman, M. (2004). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Pegem Akademi.
- Tanatar, E. (2017). *Öğretmenlerin iş değerleri ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Tauritz, R. (2012). How to handle knowledge uncertainty: Learning and teaching in times of accelerating change. In Wals, A. E. J. and Corcoran, P. B. (Eds.), *Learning for sustainability in times of accelerating change* (pp. 299-316). Wageningen Academic Publishers: Netherlands.
- Taylor, F. W. (2004). *Scientific management* (First edition). London: Routledge.
- Thayer-Bacon, B. J. (1993). Caring and its relationship to critical thinking. *Educational Theory*, 43(3), 323-340.
- Tindal, G., and Nolet, V. (1995). Curriculum-based measurement in middle and high schools: Critical thinking skills in content areas. *Focus on Exceptional Children*, 27(7), 1-22.
- Torun, N. (2011). *Fen ve teknoloji öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile duygusal zeka düzeyleri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Toyran, G. (2015). *Okul öncesi öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme düzeylerinin ve eleştirel düşünme eğilimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

- Tunca, N., Alkın Şahin, S., ve Aydın, Ö. (2015). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 432-446.
- Tuzlukova, V., Al Busaidi, S., and Burns, S. L. (2017). Critical thinking in the language classroom: Teacher beliefs and methods. *Pertanika Journal of Social Sciences & Humanities*, 25(2), 615-634.
- Tye, K. A. (2003). Global education as a worldwide movement. *Phi Delta Kappan*, 85(2), 165-168.
- Uçan, S. (2016). The role of continuous professional development of teachers in educational change: A literature review. *Harran Education Journal*, 1(1), 36-43.
- Usher, A., ve Kober, N. (2013). Student motivation: An overlooked piece of school reform. *The Education Digest*, 78(5), 9.
- Varoğlu, G. (2014). *Öğretmenlerin sınıf yönetimi anlayışları ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi (İstanbul ili Beşiktaş ilçesi örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Wang, S.-Y., Tsai, J.-C., Chiang, H.-C., Lai, C.-S., and Lin, H.-J. (2008). Socrates, problem-based learning and critical thinking—A philosophic point of view. *The Kaohsiung Journal of Medical Sciences*, 24(3), 6-13.
- Willingham, D. T. (2007). Critical thinking: Why it is so hard to teach? *American Federation of Teachers Summer 2007*, p. 8-19. Web: [https://eduq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/19710/Crit\\_Thinking.pdf?sequence=1](https://eduq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/19710/Crit_Thinking.pdf?sequence=1) adresinden 12 Nisan2019'da alınmıştır.
- Woonsun, K. (2014). Korean pre-service teachers' service learning and lifelong learning competency. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116(2014), 3502-3505.
- World Bank (2003). Lifelong learning in the global knowledge economy. [http://siteresources.worldbank.org/INTLL/Resources/Lifelong-Learning-in-the-Global-Knowledge-Economy/lifelonglearning\\_GKE.pdf](http://siteresources.worldbank.org/INTLL/Resources/Lifelong-Learning-in-the-Global-Knowledge-Economy/lifelonglearning_GKE.pdf) adresinden 17 Ağustos 2019'da alınmıştır.
- Yakar, Z., Altındağ, C., ve Kaya, F. (2010). Fen bilgisi öğretmen adaylarının ve sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin karşılaştırılması. *The e-Journal of New World Sciences Academy*, 5(3), 720-728.
- Yaman, F. (2014). *Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.

- Yaman, F., ve Yazar, T. (2015). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi (Diyarbakır ili örneği). *K. Ü. Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(4), 1553-1566.
- Yıldırım, A. Ç. (2005). *Türkçe ve Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerilerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Yiğit, Z. (2015). *Sınıf öğretmenlerinin medya ve televizyon okuryazarlık düzeyleri ile eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Zimmerman, B. (2011). Motivational sources and outcomes of self-regulated learning and performance. In Schunk, D. H. and Zimmerman, B. (Eds.). *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance*. New York: Routledge.

## EKLER

### Ek 1. Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği Kullanım İzni

12.06.2019

Posta - songül şimşek - Outlook

**Ynt: "Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi" ölçeği izni**

songül şimşek

28.06.2018 Per 15:19

**Kime:** Yelkin Diker Coşkun <yelkindiker@gmail.com>

Teşekkür ederim. İyi çalışmalar size de.

---

**Gönderen:** Yelkin Diker Coşkun <yelkindiker@gmail.com>

**Gönderildi:** 28 Haziran 2018 Perşembe 09:55:47

**Kime:** songül şimşek

**Konu:** Re: "Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi" ölçeği izni

Ölçeği kullanabilirsiniz. ekte gönderiyorum. İyi çalışmalar.

27 Haziran 2018 19:36 tarihinde songül şimşek <[basakson\\_44@hotmail.com](mailto:basakson_44@hotmail.com)> yazdı:

Merhaba Yelkin Hanım. Ben İnönü Üniversitesi yüksek lisans öğrencisi Songül ŞİMŞEK. Hazırlayacağım tezimde sizin geliştirmiş olduğunuz "Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi" ölçeğini kullanmak istiyorum. Bu konuda izniniz var mıdır?

--

Yelkin Diker Coskun. Assoc. Professor  
Department of Educational Sciences  
Faculty of Education  
Yeditepe University  
Kayisdagi, Istanbul  
Turkey  
Tel.: +90 216 5780000  
Fax: +90 216 578 06 60

## Ek 2. Eleştirel Düşünme Ölçeği Kullanım İzni

12.06.2019

Posta - songül şimşek - Outlook

### Ölçek

Gülsüm Ağdacı <glsmgdc@gmail.com>

4.07.2018 Çar 23:08

**Kime:** basakson\_44@hotmail.com <basakson\_44@hotmail.com>

Merhaba Songül hanım kusura bakmayın biraz geç yazıyorum ama danışmanımla ancak konuşabildim. İzin konusunda sıkıntınız olmasın kullanabilirsiniz ancak ölçeğin ilk hazırlanması kritik düşünme ölçeği olarak danışmanım Nuriye SEMERCİ tarafından hazırlanmıştı ona da bakarsanız daha aydınlatıcı olabilir sizin için iyi akşamlar iyi çalışmalar

iPhone'umdan gönderildi

### Ek 3. Yaşam Boyu Öğrenme ve Eleştirel Düşünme Uygulama İzni



T.C.  
MALATYA VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 61316475-44-E.18807594  
Konu : Anket Uygulama İzin Onayı  
(Songül ŞİMŞEK)

09.10.2018

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : İnönü Üniv. Rektörlüğünün 13/09/2018 tarih ve 50235129-300-E.18866 sayılı yazısı

İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Songül ŞİMŞEK'in, Dr. Öğretim Üyesi Eyüp İZCİ danışmanlığında yürütmekte olduğu "Ortaokul Öğretmenlerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ile Eleştirel Düşünme Becerilerinin İncelenmesi" konulu tez çalışmasını, ilimiz Battalgazi ve Yeşilyurt ilçelerinde bulunan ve ilgi yazılarında belirtilen ortaokullarda görev yapan öğretmenlere anket uygulamayı talep etmekte olup, Anket-Tez Araştırma ve Değerlendirme Komisyonumuz, 05/10/2018 tarihinde yapılan toplantıda; ilgili yasal düzenlemelerde belirtilen ilke, esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek şekilde, denetimleri ilgili okul müdürlüğü tarafından gerçekleştirilmek üzere, derslerin aksatılmaması kaydıyla anket/tez uygulamasını uygun görmüş olup, Müdürlüğümüzce de uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Erhan PELİTOĞLU  
İl Millî Eğitim Müdür Yardımcısı

OLUR  
09.10.2018

Ali TATLI  
Vali a.  
İl Millî Eğitim Müdürü

Adres: Şht.Hamit Fendoğlu Cad. 44300 Merkez/MALATYA  
Elektronik Ağ: malatya.meb.gov.tr  
e-posta: ortaogretim44@meh.gov.tr

Bilgi için: Ortaöğretim Şubesi / 205  
Tel: 0 (422) 323 25 05  
Faks: 0 (422) 323 96 05

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 35c1-2306-3012-8ce6-1c0f kodu ile teyit edilebilir.

**Ek 4. Kişisel Bilgiler Formu****Değerli Meslektaşım;**

Ölçekler, “Ortaokul öğretmenlerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ile Eleştirel Düşünme Becerilerinin İncelenmesi” adlı bir yüksek lisans tezi araştırması amacıyla uygulanmaktadır. Aşağıda verilen maddelerin karşısına size uygun olan seçeneğe ( X ) işareti koyunuz. Verdiğiniz bilgiler sadece araştırma kapsamında kullanılacaktır. Bu nedenle samimi olarak cevap vermeniz araştırmanın doğruluğu açısından önem taşımaktadır. İsim yazmanıza gerek yoktur. Katkılarınız için teşekkür ederim.

Songül ŞİMŞEK

Bilişim Teknolojileri ve Yazılım Öğretmeni  
İnönü Üniversitesi Yüksek Lisans Öğrencisi

1. Cinsiyetiniz:  Kadın  Erkek

2. Branşınız: .....

3. Kıdeminiz:  1-4 yıl  5-9 yıl  10-14 yıl  15-19 yıl  20 yıl+



## Ek 5. Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği

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

## Ek 6. Eleştirel Düşünme Ölçeği

<b>ELEŞTİREL DÜŞÜNME ÖLÇEĞİ</b>		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
<i>Lütfen aşağıdaki ifadeleri dikkatle okuyup size ne derecede uyduğunu işaretleyiniz.</i>						
1	Karar vermeden önce yeterli veri toplarım.					
2	Gerektiğinde esnek davranmasını bilirim.					
3	Diğer kişilerle tartışma yaparken onların hislerini anlayabilirim.					
4	Herhangi bir yazı okuduğumda ana fikri çabucak bulabilirim.					
5	Kararlarımı vermeden düşüncemi kontrol ederim.					
6	Herhangi bir işe başlamadan ya da karar vermeden önce nasıl yapılacağını düşünür ve planlarım.					
7	Duyularımın nasıl ve ne zaman beni etkilediğinin farkındayım.					
8	Problemi çözmeden önce değişik açılardan görmek için uğraşırım.					
9	Karşıma çıkan zorlukları kolayca tanıyabilirim.					
10	Düşünmeden önce konuşmam ve yazmam.					
11	Herhangi bir olayın ardında yatan nedenleri araştırırım.					
12	Bilgileri analiz ederken değişiklikleri göz önüne alırım.					
13	Kararlarımdan önce uygun verileri toplarım.					
14	Derslerimi ve çalışmalarımı karşı dikkatimi yoğunlaştırabilirim.					
15	Neden ve sonuçları ile problemlerin objektif olarak analiz edebilirim.					
16	Bilgi, düşünce ve fikirleri daha iyi anlamak için sorular sorabilirim.					
17	Fikirlerin ve düşüncelerin güvenilir olup olmadığını kontrol ederim.					
18	Problemin çözümü için birden fazla farklı çözüm yolu önerebilirim.					
19	Çalışmalarımı değerlendirirken mutlaka ölçütlerden yararlanırım.					
20	Olayları ya da bilgileri karşılaştırırken ayrıntılara inebilirim.					
21	Öğrendiklerimi diğer alanlara uygulayabilirim.					
22	Diğer insanların fikirlerini dikkatli bir şekilde dinlerim.					
23	İlgilendiğim konu ile ilgili olmayan bilgilerin farkında olur ve onları ayıklarım.					
24	Fikirlerini okuduğum ya da dinlediğim kişinin ne anlatmak istediğini anlayabilirim.					
25	Yaptığım ödevlere ya da işlere dört elle sarılırım.					
26	Yaptığım işlerin ne olduğunu daha iyi anlayabilmek için onu önce parçalara ayırır daha sonra birleştiririm.					
27	Kendime güvenirim.					
28	Derslerimle ve derslerimin gerekleriyle sürekli ilgilenirim.					
29	Herhangi bir işle uğraşırken bir engelle karşılaştığımda asla pes etmem.					
30	Bir ödevi, projeyi ya da işi bitirdikten sonra onu değerlendiririm.					
31	Yaptığım işlerde ya da herhangi bir konuda zayıf olduğum noktalar varsa gidermeye çalışırım.					
32	Davranışlarımın diğer kişileri nasıl etkilediğinin farkındayım.					
33	Alanımla ilgili bilgileri genişletmek için uğraşırım.					
34	Problemin nasıl çözüleceğine karar verdikten sonra mutlaka o çözümü denerim.					
35	Benim için anlamalı olan bilgileri ve fikirleri düzenli bir şekilde organize edebilirim.					
36	Herhangi bir konuda çalışma yaparken karşıma çıkan belirsizlikleri gidermeye çalışırım.					

37	Çalışmalarında uygun kriterleri, modelleri ya da kuralları uygularım.					
38	Sözlü anlatımları kurallarına uygun olarak yapabilirim.					
39	Herhangi bir şey hakkındaki düşüncelerimi açıkça ifade ederim.					
40	Yaptıklarımı genelde kusursuz ve tam yaparım.					
41	Çalışmalarında kendi kendimi motive edebiliyorum.					
42	Yaşamın diğer alanlarına ve farklı düşüncelere karşı merak duyarım.					
43	Problemleri çözerken orijinal çözüm yolları kullanırım.					



**Ek 7. Özgeçmiş****ÖZGEÇMİŞ****Kişisel Bilgiler**

Adı ve Soyadı: Songül ÖZDEN

Doğum Yeri: Darende / MALATYA

Doğum Tarihi: 15.10.1990

**Eğitim Durumu**

İlköğretim: Hidayet İlköğretim Okulu

Ortaöğretim: Hacı Hüseyin Kölük Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi

Lisans: İnönü Üniversitesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi

Yüksek Lisans: İnönü Üniversitesi, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı

**Çalışma Durumu:** Erkenek Mustafa Kemal İmam Hatip Ortaokulu'nda Bilişim Teknolojileri ve Yazılım Öğretmeni

**İletişim Bilgileri**

E-mail adresi: songul.simsekozden@gmail.com