

ULUSLARARASI SOSYAL ARAŞTIRMALAR DERGİSİ THE JOURNAL OF INTERNATIONAL SOCIAL RESEARCH

Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi / The Journal of International Social Research
Cilt: 13 Sayı: 72 Ağustos 2020 & Volume: 13 Issue: 72 August 2020
www.sosyalarastirmalar.com Issn: 1307-9581

ÖĞRETMEN ADAYLARININ MESLEKİ HAZIRBULUNUŞLULUK DURUMLARI VE AKADEMİK ÖZ YETERLİK EĞİLİMLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİDE YAŞAM BOYU ÖĞRENME EĞİLİMİNİN ARACI ROLÜ ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA

A RESEARCH ON THE ROLE OF THE LIVING LONG LEARNING TENDENCY BETWEEN VOCATIONAL PREPARATION STATES OF THE MAN AND ACADEMIC SELF COMPETENCE TENDENCIES

Halil EKŞİ*
Ayten KEÇELİ**
Mustafa DERVİŞOĞULLARI***
Fusun EKŞİ****

Öz

Bu araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının akademik öz yeterlilik algılarının mesleki hazırbulunmuşluk düzeyleri ile ilişkisinde yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin aracı rolünün incelenmesidir. Araştırmada ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma evreni, 2017-2018 öğretim yılı bahar döneminde Marmara Üniversitesine bağlı Atatürk Eğitim Fakültesi'nde formasyon eğitimi alan 3327 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmadaki örneklem grubunu ise çalışma evreninden tabakalı örnekleme yöntemi ile seçilmiş olan Atatürk Eğitim Fakültesi'nde formasyon eğitimi alan 368 kişiden oluşmaktadır. Araştırmanın verileri, 'Kişisel Bilgi Formu', 'Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Hazırbulunmuşluk Ölçeği', 'Yaşamboyu Öğrenme Ölçeği' ve "Akademik Özyeterlilik Ölçeği" ile toplanılmıştır. Verilerin analizi esnasında yapısal eşitlik modelinden yararlanılarak, Mplus ve SPSS Amos programları yardımıyla analizler gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının akademik öz yeterlilik algılarının mesleki hazırbulunmuşluk düzeyleri ile ilişkisinde yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin kısmi aracı role sahip olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Akademik Öz Yeterlilik, Mesleki Hazır Bulunmuşluk, Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi, Öğretmen Adayı.

Abstract

The aim of this research is to examine the mediating role of lifelong learning trends in relation to the level of professional readiness of perceptions of academic self-efficacy of prospective teachers. Relational screening method was used in the study. The study was conducted among the cohort of 3327 students who received training in Atatürk Faculty of Education affiliated to Marmara University during the spring semester of 2017-2018 academic year. The sample group of the study consisted of 368 individuals who received training in Atatürk Faculty of Education, selected through stratified sampling method from the study cohort. The data of the study was gathered through 'Personal Information Form', 'Preparedness Scale for Teaching Profession', 'Lifelong Learning Scale' and 'Academic Self - Efficacy Scale'. The analysis of the study were carried out with the help of Mplus and SPSS Amos programs by using the structural equality model. The results of the study determined that the teacher candidates had a role as a partial mediator of the lifelong learning tendencies in relation to their professional readiness levels of their academic self-efficacy perceptions.

Keywords: Academic Self-Efficacy, Occupational Readiness, Lifelong Learning Tendency, Prospective Teacher.

* Prof. Dr., Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü Rehberlik ve Psikolojik Dan. A.B.D. Öğretim Üyesi, <https://orcid.org/0000-0001-7520-4559>, e-mail: halileksi70@gmail.com

** Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü Rehberlik ve Psikolojik Dan. A.B.D. Yüksek Lisans Programı Öğrencisi, <https://orcid.org/0000-0002-4005-9176>, e-mail: ayten_keceli@hotmail.com

*** Arş. Gör., Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü Rehberlik ve Psikolojik Dan. A.B.D., <https://orcid.org/0000-0001-6553-3578>, email: mdervisogullari@hotmail.com

**** Doç. Dr., İstanbul Medeniyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü Rehberlik ve Psikolojik Dan. A.B.D. Öğretim Üyesi, <https://orcid.org/0000-0001-5741-2725>, e-mail: fusun.eksi@medeniyet.edu.tr



1. GİRİŞ

Eğitim, bireylerin içinde bulunduğu toplumda yeteneğini, davranışlarını, algılarını, topluma ve kendisine olumlu olarak etkileyecek tüm davranış kalıplarını oluşturduğu (Tezcan, 1985) ve geliştirilmesinde, güçlendirilmesinde önemli ilerici ve gelişimsel bir süreçtir(Saif, Reba ve Din, 2017). Eğitimle istendik davranışlar oluşturulurken, bireylerde meydana gelen öğrenme ve sürecinin insan hayatındaki büyük rol oynamaktadır. Yirmi birinci yüzyılda öğrenme, geçmiş bilgiyi aktarma yerine sürekli değişen bilgiyi doğru ve hızlı bir şekilde aktarmayı ve bu bilgiyi uygun biçimde kullanabilmeyi kazandırma yönü önem kazanmıştır. Küçük yaştan ölüme kadar devam eden bu öğrenme süreci 'yaşam boyu öğrenme' yaklaşımına geçilerek kişilerin, bağlama ve eğitimi veren kişiye olan bağımlılığı, daha özgür ve bilgiyi daha bireysel olarak kullanabilme yeterliliği ile yer değiştirmiştir (Arslan, Sarıkaya ve Vatansver, 2016). Bu süreç belirli bir bağlam veya zaman kısıtlaması olmaksızın "beşikten mezara" kadar sürekliliği olarak tanımlanabilmektedir (Çolakoglu, 2002).

Formal olarak alınan eğitimlerle de kazanılan bilgilerin ve becerilerin mesleği uygulama sürecinde yeterli ve geçerli olma süresi azalırken daha önceki zamanlarda -seçilen mesleğin eğitiminde- edinilen bilgilerin tüm meslek hayatı boyunca geçerli olmamaktadır. Bundan dolayı yeni bilgi ve beceri ihtiyacı artmış, yaşam boyu öğrenme görüşü değer kazanmıştır (Diker-Coşkun ve Demirel, 2012). Richardson(1978) yaşam boyu öğrenmeyi sürecini, kişilerin yaşamlarındaki bilgilerinin, yetilerinin, alakadar oldukları konuların gelişimini destekledikleri öğrenmeye dair fırsatların kaçırılmayacak bir süreç olduğunu belirtmiştir(akt: Konokman ve Yelken, 2014). Milli Eğitim Bakanlığı, yaşam boyu öğrenmeyi toplumsal, sosyal, bireysel ve iş durumuyla alakalı olan bir tutum olarak ele almış; bireylerin bilgilerini arttırırken, yetenekleriyle ilgilerini geliştirmek amacıyla hayat boyu içinde bulunduğu tüm öğrenme faaliyetleri olarak tanımlamıştır (MEB, 2009). Sönmez'e göre yaşam boyu öğrenme ise, bireylerin kendini yetiştirmeleri için her çeşit öğrenme koşulundan yararlanarak yeti, algı, bilgi, bakış açısı ve alışkanlıklar kazanmasını hedefleyen anlayıştır(Sönmez, 2007). Yaşam boyu öğrenme sürecinde, bireylerin kendi yetkinliklerine inanmaları ve kendilerine güven duyması büyük önem taşırken(Aydın, Selçuk ve Çakmak, 2018), bir toplumdaki yaşam boyu öğrenme sistemleri yaşam perspektiflerini etkilemektedir(Kasworm ve Hemmingsen, 2007).

1929'da ilk defa Basil Yeaxlee tarafından yaşam boyu öğrenme kavramı ileri sürülmüştür. Yaşam boyu öğrenen kişilerin nitelikleri içerisinde öğrenmeye istekli olma, öğrenme sürecindeki sorumlulukları bilme ve kabul etme, nitelikli iletişim yetisine sahip olma, kendini güçlendirme, meta düşünme ve araştırma yetilerine sahip olma vb. nitelikleri içerdiği görülmektedir(Peter, 2008, akt: Konokman ve Yelken, 2014). Bu kapsamda, 21. yüzyıl bilgi ve teknoloji çağında, gelişmiş ülkeler vatandaşlarının hepsini kapsayacak biçimde, okuryazarlık oranının yüksek olmasını, sahip olunan bilgilerin işlevsel olup arttırılmasını amaçlamaktadır(Önal, 2010). Türkiye'nin Avrupa Birliğine başvurusunu takiben yaşam boyu eğitim kavramına ilişkin ülkemizde de üniversitelerin çok sayısı sürekli eğitim merkezi üzerinde program açması ve sınavsız ikinci üniversite olanağı gibi pek çok girişimin olduğu gözlenmektedir. Öğretmenlerin de yaşam boyu öğrenme kavramı ile önemli bir bağı olduğu görülmektedir.

Öğrenmenin en önemli aracı olan öğretmenler disiplini sağlayan, öğrenme durumunu kontrol eden vekil olarak nitelendirilmekte ve toplumsal bir katılımcı, geleceğin şekillendiricisi konumundadırlar (Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005). Öğretmenlik mesleğindeki kişiler, mesleki hayata başladıkları ilk andan itibaren pek çok ciddi sorunla karşı karşıya gelmektedir. Mesleki hayatın ilk yıllarındaki yaşanan sorunlar ve gösterilmesi gereken özverilerin çok daha farklı özellikleri içermektedir(Çoban, Duran ve Sezgin, 2011). Daha iyi bir öğretmen yetiştirme stratejisi oluşturmak için sosyal bilimcilerin öğretmenler ve öğretmen adayları ile ilgili araştırmalar yapılması gerekmektedir. Öğretmen adayının mesleki hazırbulunuşluk durumu önemli bir konudur. Haser ve Mehmetoğlu'nun(2013), matematik öğretmeni adaylarının mesleki hazırbulunuş durumlarıyla ilgili yaptığı bir araştırmada, kendilerini yüksek seviyede mesleki olarak hazır görmedikleri öğretmenlik son sınıf öğrencilerinin mesleğe hazır olma durumlarının 3. sınıftakilerden elde edilenden daha iyi olduğu çıkmıştır. Cinsiyet, eğitim alınan lisenin türü ve aile içerisinde bir başka öğretim elemanının olmasının anlamlı bir fark oluşturmadığı sonucu elde edilmiş; ayrıca öğretmen adaylarının, okul deneyimi yaşadıkça mesleki hazırbulunuşluk durumlarında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür (Haser ve Mehmetlioğlu, 2013). 2015 yılında öğretmen adaylarının mesleki hazırbulunuş durumlarıyla ilgili yapılan diğer bir araştırmada ise, öğretmen adaylarının cinsiyetlerine, eğitim alınan yüksek eğitim kurumuna ve notlarının ortalamalarına bakıldığında hem öğretmenlik öz-yeterlik inanç seviyeleri hem de öğretmenlik mesleği ile ilgili algıları arasında anlamlı bir fark bulunamamış, öz-yeterlik düzeyleriyle mesleğe ilişkin algıların arasında orta seviyede ve anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Özcan ve Nakip, 2016).



Bu noktada öğretmen adaylarının, yaşam boyu öğrenme eğilimi ve mesleğe hazırbulunuşluk görüşünde sıkı bir bağ olduğu düşünülmektedir.

Öğretmenlik mesleğini icra ederken de sürekli öğrenmeyi, bilgilerini güncellemeyi ve gelişimi de merkezine alan meslek olmasından dolayı da öğretmenin öz yeterlik algısının yüksek olmasının önemini arttırmaktadır(Aydın, Ömür ve Argon, 2014). Öğretmenlik mesleğine hazırlanan kişilerin meslekleriyle ilgili gereklilikleri bilerek hareket etmesi gerekmekte(Pehlivan, 2008) ve öz-yeterlilik inançları bu noktada, önemli bir algı olarak ortaya çıkmaktadır.

Öğretmenlerin öz-yeterlilik inançları, mesleklerini başarılı, yeterli bir biçimde yerine getirirken öğretmenlik yeterliliklerine sahip olduklarına dair inanışlarıdır (Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy ve Hoy, 1998; akt: Mehmetlioğlu ve Haser, 2013). Ashton ve Webb 'a (1986) göre, öğretmenlerin mesleki hazır olunuşları ile öz-yeterlilik inanışları arasında güçlü bir bağ vardır(akt. Mehmetlioğlu ve Haser, 2013) Öz yeterlilik kavramı, bireyin kendisinden istenilen görevleri organize edebilecek yeterliliğiyle ilgili düşüncesidir (Luszczynska, Gutie' rrez-Don'A ve Scahwarzer, 2005; akt. Basım, Korkmazyürek ve Tokat, 2008). Literatürde öz-yeterlilik ile ilgili yapılan çok sayıda tanım ve görüş olduğu görülmüştür. Öz-yeterlilik inancı, kişilerin davranışlarını, isteklilik durumlarını etkiler iken; başarıları, deneyimleri de öz-yeterlilik inançlarını etkilemektedir(Uysal, 2013). Chan (2003) ise, öz-yeterlilik algısı yüksek seviyedeki kişilerin daha fazla strese girdikleri ve eğitimi daha etkin bir şekilde verdiklerinden dolayı öğretmen eğitiminde adaylara, eğitimleri süresince öz yeterliliklerine dair çalışmaların yapılmasına vurgu yapmıştır (akt: Altunçekiç, Koray ve Yaman, 2005). Öz-yeterlilik inancının artmasıyla birlikte öğretmenlerin tutumlarının anlaşılmasında ve geliştirilmesinde etkin olacağı belirtilmektedir(Berkant ve Ekici, 2007). Uysal'a göre öz-yeterlilik inancı bireylerin, kendi yapabileceklerine olan düşüncesi olarak tanımlanmıştır(Uysal, 2013).

Kişilerin yeterlilik beklentilerine yönelik bakış açıları öz yeterliliklerine yönelik eyleme geçmelerini ve sorunlarla mücadelede inançlarını etkilemektedir. Bandura'ya(1997) göre öz yeterlilik, bireylerin kendileri için güç amaçlar seçmelerini ve bu amaçlarına bağlılıklarını sürdürmek amacıyla, bireylerin kişisel çabalarını olumlu yönde pekiştirmektedir(Aşkar ve Umay, 2001; akt. Uysal, 2013). Öz-yeterlilik inancı ile öğrencilerin öğrenme aşamasındaki çabasını ve zorluklara karşı tutumunun belirlenmesinde yardımcı unsur olmaktadır(Çuhadar, Gündüz ve Tanyeri, 2013). Öz yeterlilik anlayışı, literatürde pek çok değişik alanlarda (akademik öz yeterlilik, yazma öz yeterliliği, genel öz yeterlilik vb.) incelenmiştir(Uysal, 2013). Kişiler, öz yeterlilik algılarını hem kendi deneyimlerinden hem de rol model aldığı bireylerin davranışlarından çıkarsama yoluyla geliştirmektedirler(Bandura, 1997).

Öğretmenlerin sınıf içerisindeki tutumunun, eğitimle ilgili inançları ve hedefleri ile kuvvetli bir ilişki olduğu görülmektedir (Pajares, 1992). Allinder (1995), öğretmen yeterliğini öğrencilerini etkileyebilme inancına bağlı olduğunu belirtmiştir. Öğretmenlik mesleğinde öğretmeyle birlikte sürekli olarak öğrenmenin de aktif olarak devam etmesinden dolayı, öğretmenlik mesleğindeki kişilerin öz yeterlilik algısının yüksek olmasını önemli hale getirmiştir (akt: Aydın, Ömür ve Argon, 2014).

Zimmerman akademik özyeterliliği, meslek adaylarının işini başarıyla yapabileceğine ilişkin inancı tanımlamıştır(akt: Aydın, Ömür ve Argon, 2014). Akademik öz-yeterlilik literatürde; öğrencinin kendisine verilecek olan akademik bir görevi başarılı bir biçimde yerine getirebileceğine olan algısı olarak belirtilmiştir(Çuhadar, Gündüz ve Tanyeri, 2013). Oğuz'un 2012'da sınıf öğretmen adaylarının akademik öz yeterlilik algılarının değişik değişkenler ile değişip değişmediğini belirlemek için yaptığı bir çalışmada, akademik öz yeterlilik algısının yaş, sınıf düzeyi, öğretmen olma gibi değişkenlerle anlamlı bir şekilde birbirlerini etkilediğini ortaya çıkarmıştır(Oğuz, 2012). Bu konu ile ilgili yapılmış olan diğer bir çalışma da Durdukoca'nın (2010) sınıf öğretmenlerinin akademik öz yeterlilik algılarının cinsiyet, sınıf düzeyi ve alınan öğretiminin türüne göre değişiklik göstermediğini incelediği çalışmasıdır. Araştırma neticesinde erkek öğretmen adaylarının akademik öz yeterlilik seviyelerinin, kadın öğretmen adaylarından daha fazla olduğunu; üniversitedeki sınıf düzeyinin arttıkça akademik öz yeterlilik düzeyinin de aynı şekilde artmış olduğunu ve 1. ya da 2. öğretimde okuma durumunun akademik öz yeterlilik düzeyinde herhangi bir değişiklik göstermediğini bulmuştur. Tunca ve Şahin'in yaptığı bir çalışmada ise, öğretmen adaylarının bilişötesi öğrenme yöntemleri ile akademik öz yeterlilikleri ile anlamlı ilişkiler olduğu; bilişötesi öğrenme metodlarının eğitim gördüğü üniversiteye, cinsiyete ve akademik başarı düzeyine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığını görülürken, akademik özyeterlilik inançlarının da sınıf seviyesine, akademik başarıya ve öğrenim gördüğü yüksek öğretim kurumuna göre farklılık gösterdiği savunulmuştur (Tunca ve Sahin, 2014).

Akademik özyeterlilik anlayışları yüksek düzeydeki öğrencilerin, akademik olarak başarısının da aynı paralelde yüksek olacağı yapılan çalışmalarla ortaya çıkmıştır (Ekici, Gürcan ve Yılmaz, 2007). Akademik olarak öz yeterliliği yüksek olan kişilerin görevlerini daha iyi yerine getirebileceği ve bunu



yaparken kendilerine olan güvenin yüksek olduğu yapılan araştırmalar ile desteklenmiştir. Yenilmez'in (2016) eğitim fakültesi 3. sınıfta öğrenim gören 188 öğrenciyle gerçekleştirdiği çalışmada akademik öz-yeterlik düzeylerinin yüksek olmasıyla akademik başarının ilişkisi olduğu sonucuna varmıştır.

Alemdağ, Öncü ve Yılmaz'ın (2014) akademik öz yeterlilik ile motivasyon düzeyiyle ilişkisini araştırdıkları çalışmada bu iki değişkenin birbiriyle pozitif yönde ilişkisinin olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Öğrencilerin başarılarının yordamada akademik öz yeterlik etkin bir görüştür. Anglo-sakson araştırmalarda, bireylerin öz-yeterlik düşüncesi akademik başarılarıyla alakalıdır (Azar, 2012).

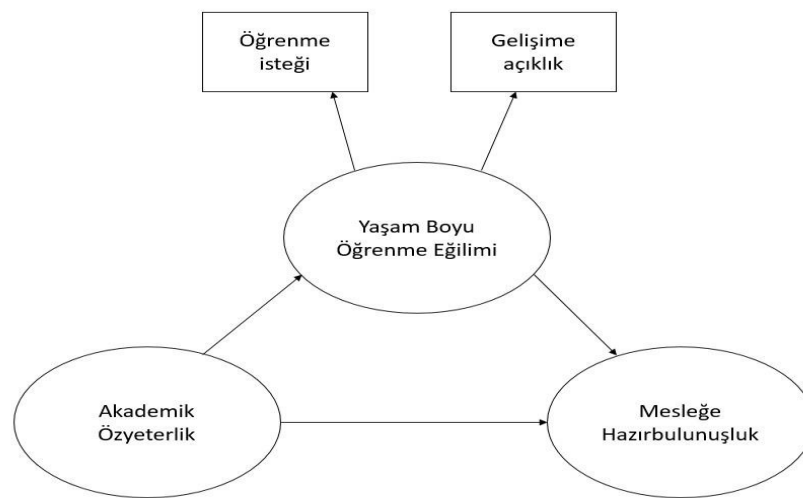
Bu çalışmada öğretmen yetiştirmede etkili olan faktörlerin incelenmesi suretiyle öğretmenlik kalitesinin artırılması amaçlanmaktadır. Literatürde üzerinde çok çalışılan bir kavram olan öğretmen yetiştirmeye güncel bir bakış açısı getirmek amacıyla Avrupa Birliği uyum çalışmaları kapsamında literatürümüz giren "yaşam boyu öğrenme" kavramı açısından bakılmaya çalışılmıştır. Yaşam boyu öğrenmede örgün eğitim kapsamında alınan eğitimin dışında kişilerin dünyadaki hızlı gelişen bilim ve teknolojik gelişmelere ayak uydurmak amacıyla katıldıkları tüm eğitimler, kurslar, sertifika programları edindikleri kastedilmektedir.

Bu öğrenmenin hiç bitmeyen bir kavram olmasını getirmiştir. Öğretmen dediğimizde de bilen ve kendini sürekli yenileyen bir kişiyi hayal etmekteyiz. Bu gerekçe ile öğretmen adaylarını hayat boyu öğrenme eğilimleri araştırmanın kapsamında diğer değişken olarak ele alınmaktadır. Bir üçüncü boyut olarak yine öğretmen adaylarının akademik öz yeterliklerinin mesleki başarıları açısından önemli olacağı varsayımından hareketle akademik öz yeterlik hazırbulunuşluluk durumları üçüncü bir değişken olarak çalışmaya dahil edilmiştir.

2. YÖNTEM

Bu araştırma ilişkisel tarama tipi bir araştırmadır. Tarama modelleri, geçmişte olmuş olan ve devam edebilen bir durumu, olduğu gibi açıklamayı ve tanımlamayı amaçlamaktadır (Şahin, 2011). Betimsel tarama, araştırma neticesi ile ilgili bir kanıya varabilmek için, araştırılan konuyla ilgili makalelerin detaylı bir şekilde taranarak analiz edilmesi için kullanılan modeldir (Usluel, Avcı, Kurtoğlu ve Uslu, 2013). İlişkisel tarama modeli ise iki ve daha fazla değişken arasındaki değişkenlik düzeyi ve ilişkisini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelidir (Cemaloğlu ve Erdemoğlu- Şahin, 2007). Bu araştırmada öğretmen adaylarının akademik özyeterliklerinin mesleğe hazırbulmuşluk durumlarına etkisinde yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin aracılık rolü olup olmadığı incelenmektedir.

Literatür incelendiğinde, bu kavramların birbiriyle ilişkili olduğu fakat bu ikili incelemelerin üçlü kombinasyonun birbirlerine etkisinin olup olmadığı, var ise ne şekilde etki ettiği konusu bu çalışmanın gündemini oluşturmaktadır. Tüm bu bilgiler ışığında akademik öz yeterliliğin, öğretmenlik mesleğine hazırbulunuşluluk üzerindeki etkisinde yaşam boyu öğrenmenin aracı rolünün incelenmiştir.



Şekil 1: Test edilen model



Aracılık etkisini saptamak amacıyla modelde üç farklı ilişki öngörülmektedir. Bunların birincisi akademik özyeterlik ile mesleğe hazırbulunuşluk arasındaki ilişki; ikincisi akademik özyeterlik ile yaşam boyu öğrenme eğilimi arasındaki ilişki; üçüncüsü ise, yaşam boyu öğrenme eğilimi ile mesleğe hazırbulunuşluk arasındaki ilişkidir. Araştırmanın modeli ve amacı kapsamında geliştirilen hipotez aşağıda belirtilen gibidir:

H1: Öğretmen adaylarının akademik özyeterlikleri ile mesleğe hazırbulunuşlukları arasında yaşam boyu öğrenme eğiliminin aracılık etkisi vardır.

2.1. Evren ve Örneklem

Bu araştırmada genel evrene erişmenin zor olması nedeniyle çalışma evreni ile çalışılmıştır. Bu yönde araştırmanın çalışma evreni, 2017-2018 öğretim yılı bahar döneminde Marmara Üniversitesine bağlı Atatürk Eğitim Fakültesi'nde formasyon eğitimi alan 3327 öğrenciden meydana gelmiştir. Araştırmadaki örneklem grubunu, çalışma evreninden tabakalı örnekleme yöntemi ile seçilmiş olan Atatürk Eğitim Fakültesi'nde formasyon eğitimi alan kişilerden oluşmaktadır. Araştırmanın örneklem büyüklüğünün hesaplarken heterojen bir yapıdaki evren için % 95 güven aralığında, \pm % 5 örnekleme hatası ile örneklem büyüklüğü $n= 344$ olarak hesaplanmıştır. Örneklemin temsil oranını sağlanması ve olabilecek veri kayıplarının temsil gücünü düşürmemesi amacıyla yeterli örneklem sayısı 368 kişi olarak belirlenmiştir. Örneklem içerisinden, lisans mezunu olup formasyon eğitimi alan öğrenciler için tesadüfi küme örnekleme yapılmış, seçilmiş programlara; görsel sanatlar, tarih, edebiyat, psikoloji, adalet, bilişim teknolojileri, beden eğitimi, hemşirelik, yabancı diller, çocuk gelişimi, sosyoloji, kamu yönetimidir.

2.2. Veri toplama araçları

Veriler toplanırken örnekleme oluşturan kişilerin kişisel bilgileri öğrenmek amacıyla oluşturulan 'Kişisel Bilgi Formu', öğretmen adaylarının mesleğe hazırbulunuşluk durumlarının belirlenmesi amacıyla oluşturulan 'Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Hazırbulunuşluk Ölçeği' yaşam boyu öğrenme eğilimlerini saptanması için 'Yaşamboyu Öğrenme Ölçeği' ve akademik öz-yeterliklerini belirlemek amacıyla "Akademik Özyeterlik Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçekler katılımcılara gruplar halinde ve tek seansta uygulanmıştır. Bu araçlarla ilgili bilgiler aşağıda sunulmuştur.

Kişisel Bilgi Formu

Katılımcıların demografik özelliklerinin saptanması için oluşturulmuş bu formda yaş, cinsiyeti, medeni durumu, algılanan sosyoekonomik seviyeyi, alınan lisans eğitiminin hangi branşta olduğunu, eğitim seviyesinin düzeyini, eğitimi devam ettirmeye yönelik eğilimini öğrenmeye yönelik sorular sorulmuştur.

Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Hazırbulunuşluk Ölçeği

Yıldırım ve Köklükaya'nın (2017) geliştirilen Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Hazırbulunuşluk Ölçeği, 30 maddeden oluşmakta, alınan puan 30-150 arasında değişiklik göstermektedir. 30-70 puan arası düşük, 70-110 puan arası orta, 110-150 puan arası yüksek hazırbulunuşluk düzeyi olarak belirlenmiştir. Ölçek 5'li likert tipi olacak şekilde ayarlanmıştır. Ölçeğin güvenilirliği Cronbach α ile $r=.93$ ile sağlanmıştır. Puanlama yanıt anahtarına bakılarak yapılmaktadır.

Yaşamboyu Öğrenme Ölçeği

Erdoğan ve Aarsal'ın (2015), uyarlamış olduğu Yaşamboyu Öğrenme Ölçeği, 17 maddeden ve 5'li likert tipi olacak şekilde düzenlenmiştir. İki alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin yapı geçerliği doğrulayıcı faktör analizi ile ölçülmüş; ölçeğin ölçüt ölçek geçerliği .71 olarak tespit edilmiştir. Ölçeğin güvenilirliği Cronbach's alfa iç tutarlılık ile katsayı .86 olarak tespit edilmiştir. Ölçeğin kararlılığına ilişkin test tekrar test güvenilirlik katsayısının .76 olduğu görülmüştür. Puanlama yanıt anahtarına bakılarak yapılmaktadır.

Akademik Özyeterlik Ölçeği

Ölçek ilk olarak, Jerusalem ve Schwarzer tarafından 1981'de tek boyut olacak şekilde geliştirilmiştir (Yılmaz, Gürçay ve Ekici, 2007). Yılmaz, Gürçay ve Ekici (2007) uyarlamış olduğu Akademik Özyeterlik Ölçeği, 7 maddeden ve 4'lü likert tipi olacak şekilde düzenlenmiştir. Ölçekten alınan puan 10-28 arasında değiştiği görülmektedir. Orjinal ölçekteki gibi tek bir alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin güvenilirliği Cronbach alfa ile sağlanmış ve .79 olarak belirlenmiştir.



2.3. Verilerin Toplaması

Araştırmada veriler, 2017-2018 Marmara Üniversitesi'nde formasyon eğitimi alan örneklem grubundaki kişilere gruplar halinde uygulanmıştır. Uygulama için ölçek bataryaları katılımcılara dağıtıldıktan sonra, araştırmacı tarafından yönerge açıklanmış ve gönüllülük istenmiştir.

2.4. Verilerin Analizi

Verilerin analizi esnasında yapısal eşitlik modelinden yararlanılmıştır. Mplus ve SPSS Amos programları yardımıyla analizler gerçekleştirilmiştir.

3. BULGULAR

Araştırmanın bulguları bu kısımda sunulmaktadır. Öncelikle çalışmaya katılan öğretmen adaylarına ilişkin bazı kişisel bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1: Bazı Değişkenler İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

	Gruplar	f	%	% <i>gec</i>	% <i>yig</i>
Cinsiyet	Kadın	288	78,3	78,3	78,3
	Erkek	80	21,7	21,7	100,0
	Toplam	368	100,0	100,0	
Medeni durum	Evli	81	22,0	22,0	22,0
	Bekar	287	78,0	78,0	100,0
	Toplam	368	100,0	100,0	
Yaş	21-25	192	52,2	52,2	52,2
	26-30	93	25,3	25,3	77,4
	31-35	37	10,1	10,1	87,5
	36-40	18	4,9	4,9	92,4
	41-45	15	4,1	4,1	96,5
	46-50	10	2,7	2,7	99,2
	51-55	3	,8	,8	100,0
	Toplam	368	100,0	100,0	
Branş	Sözel	246	66,8	66,8	66,8
	Sayısal	58	15,8	15,8	82,6
	Eşit Ağırlık	64	17,4	17,4	100,0
	Toplam	368	100,0	100,0	
Algılanan Gelir	Çok düşük	44	12,0	12,0	12,0
	Düşük	68	18,5	18,5	30,4
	Orta	216	58,7	58,7	89,1
	Yüksek	34	9,2	9,2	98,4
	Çok yüksek	6	1,6	1,6	100,0
	Toplam	368	100,0	100,0	
Daha önce öğretmenlikle ilgili bir işte çalışma durumu	Evet	175	47,6	47,6	47,6
	Hayır	193	52,4	52,4	100,0
	Toplam	368	100,0	100,0	
Öğretmen olma nedeni	Kendi isteğim	292	79,3	79,3	79,3
	Ekonomik koşullar	25	6,8	6,8	86,1
	Ailemin isteği	11	3,0	3,0	89,1
	Diğer	40	10,9	10,9	100,0
	Toplam	368	100,0	100,0	
Öğretmen olmak için aldığım eğitim yeterli	Yeterli	206	56,0	56,0	56,0
	Yetersiz	162	44,0	44,0	100,0
	Toplam	368	100,0	100,0	
Yüksek lisans eğitimi almayı düşünüyorum	Evet	238	64,7	64,7	64,7
	Hayır	130	35,3	35,3	100,0
	Toplam	368	100,0	100,0	

Tablo 1., örnekleme cinsiyet özellikleri açısından bakıldığında kadın oranını (N=288, %78,3) erkekten oranından (N=80, %21,7) fazla olduğu gözlenmektedir. Medeni durum açısından bakıldığında çoğunluğun bekar olduğu, yaş aralıklarına bakıldığında ise en fazla 21-25 yaş aralığındaki grubun en olduğu en az da 51-



55 yaş aralığında olanların örnekleme yer aldığı görülmektedir. Algılanan ekonomik durumda orta seviyede (N=218) düşük (N=68) ve yüksek (N=44) seviye algısına göre daha fazla dağılımın olduğu çıkmıştır. Formasyon alan adayların öğretmenlik ile ilgili deneyim oranları incelendiğinde dengeli bir şekilde dağıldığı (deneyimi olan N= 175; deneyimi olmayan N=193) sonucu ortaya çıkmaktadır. Öğretmenlik mesleğine yönelik ilginin ise büyük bir çoğunluk tarafından (N=292) katılımcıların kendi isteklerinden kaynaklandığı görülmektedir. Alınan eğitimin yeterlilik ve yetersizliği ile ilgili verilen cevaplar neticesinde yeterli olduğu yönündeki görüş (N= 206), yetersiz olduğuna yönelik görüşten (N=162) daha yüksek olduğu ayrıca lisans sonra eğitim alma yönündeki taleplerde de eğitime devam etmeyi düşünenlerin (N=238) düşünmeyenlere (N=130) göre daha yüksek olduğu elde edilmiştir.

Tablo 2: Akademik Özyeterlik, Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi ve Mesleğe Hazırbulunuşluk Ölçeklerine Ait Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Standart Hata Değerleri

Boyutlar	N	\bar{x}	ss	Sh \bar{x}
Akademik Özyeterlik	368	22,13	2,98	0,16
Öğrenme İsteği	368	46,29	5,47	0,29
Gelişime Açıklık	368	26,16	3,04	0,16
Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi	368	72,45	7,76	0,40
Mesleğe Hazır Bulunuşluk	368	122,23	16,21	0,85

Araştırmada kullanılan kullanılan akademik özyeterlik, yaşam boyu öğrenme eğilimi ve mesleğe hazırbulunuşluk ölçeklerine ait aritmetik ortalama, standart sapma ve standart hata değerleri Tablo 2’de sunulmuştur. Buna göre akademik özyeterlik ölçeğinin ortalaması $\bar{x}=22,13$, standart sapması ise $ss=2,98$; öğrenme isteği alt boyutunun ortalaması $\bar{x}=46,29$, standart sapması ise $ss=5,47$; gelişime açıklık altboyutunun ortalaması $\bar{x}=26,16$, standart sapması ise $ss=3,04$; yaşam boyu öğrenme eğilimi ölçeği toplam puanının ortalaması $\bar{x}=72,45$, standart sapması ise $ss=7,76$ ve mesleğe hazır bulunuşluk ölçeği ortalaması $\bar{x}=122,23$, standart sapması ise $ss=16,21$ ’dir.

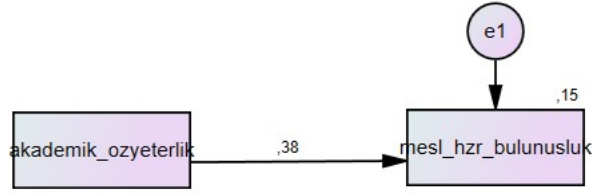
Çalışmada öncelikle betimsel istatistiklere yer verilmiştir. Ardından path analizi sonuçları raporlanmıştır. Anaizler yapılmadan önce dağılımın normalliği test edilmemiştir. Pallant (2007)’ye göre 30 veya 40’den daha büyük örneklemlerde normallik varsayımının ihlal edilmesi büyük problemlere sebep olmamaktadır (akt:Moltafet, Firoozabadi & Pour-Raisi, 2018).

Tablo 3: Değişkenlerin Korelasyon Matrisi

	Akademik özyeterlik	Öğrenme isteği	Gelişime açıklık	Yaşam boyu öğrenme eğilimi	Mesleğe hazırbulunuşluk
Akademik özyeterlik	1				
Öğrenme isteği	,464**	1			
Gelişime açıklık	,312**	,633**	1		
Yaşam boyu öğrenme eğilimi	,449**	,953**	,838**	1	
Mesleğe hazır bulunuşluk	,385**	,509**	,402**	,516**	1

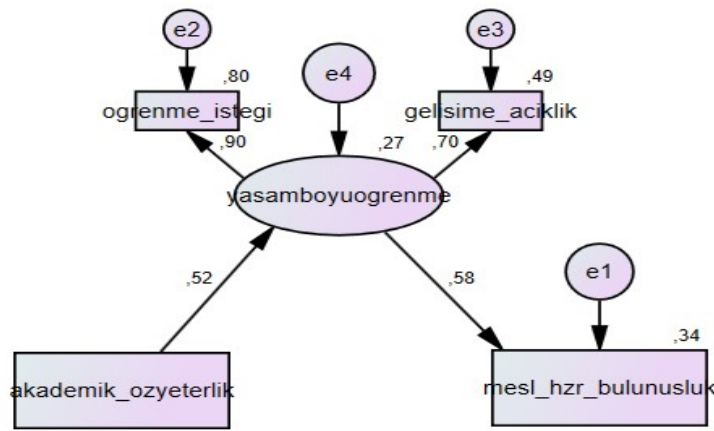
Note:**P < 0.001, N = 368

Tablo 3’te görüldüğü üzere mesleğe hazır bulunuşluk ile araştırmadaki değişkenler arasındaki korelasyonlar ,385 ile ,953 arasında değişmektedir. En yüksek korelasyon yaşam boyu öğrenme ile öğrenme isteği ($r=,953$; $p<,001$) arasındayken; en düşük korelasyon ise akademik özyeterlik ile gelişime açıklık ($r=,312$; $p<,001$) arasındadır.



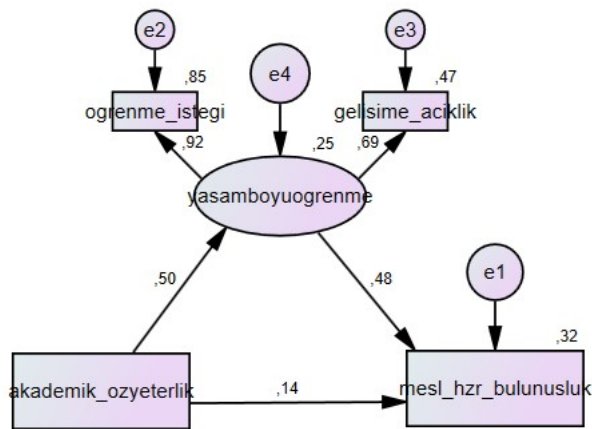
Şekil 2: Model 1- Akademik özyeterlik ve mesleğe hazır bulunuşluk ilişkisi

Şekil 2. incelendiğinde akademik özyeterliğin ve mesleki hazır bulunuşlukla ilgili olarak varyansın %15'ini tek başına açıkladığını ifade etmek mümkündür ($r=.385$; $p<.001$).



Şekil 3: Model 2- Akademik özyeterliğin mesleki hazır bulunuşluk arasındaki ilişkide yaşam boyu öğrenmenin tam aracı rolü

Şekil 3. incelendiğinde akademik özyeterliğin, yaşam boyu öğrenme üzerinden mesleki hazır bulunuşlukla ilgili olarak varyansın %34'ünü açıkladığını ifade etmek mümkündür. Akademik özyeterliğin ve yaşam boyu öğrenme eğilimi arasındaki ilişki ($r=.512$; $p<.001$); yaşam boyu öğrenme ile öğrenme isteği ($r=.896$; $p<.001$) ve gelişime açıklık ($r=.697$; $p<.001$) ile yaşam boyu öğrenme eğilimi ve mesleğe hazır bulunuşluk arasındaki ilişki ise ($r=.581$; $p<.001$) olarak belirlenmiştir.



Şekil 4: Model 3- Akademik özyeterlik ile mesleki hazır bulunuşluk ilişkisinde yaşam boyu öğrenmenin aracı rol modeli



Şekil 4 incelendiğinde akademik özyeterliğin mesleki hazır bulunuşluk üzerindeki doğrudan ve dolaylı etkileri görülmektedir. Modelde akademik özyeterlik ile yaşam boyu öğrenme eğilimi arasında ($r=,496$; $p<,001$); yaşam boyu öğrenme eğilimi ile öğrenme isteği ($r=,924$; $p<,001$) ve gelişime açıklık ($r=,685$; $p<,001$) arasında; yaşam boyu öğrenme ile mesleki hazır bulunuşluk arasında ($r=,484$; $p<,001$) ve akademik özyeterlik ile mesleki hazır bulunuşluk arasında ($r=,145$; $p<,01$) düzeyinde bir ilişki vardır. Model incelendiğinde, mesleğe hazır bulunuşluğun toplam yordanma düzeyi %32 olarak bulunmuştur. Model 1’de akademik özyeterlik ve mesleki hazır bulunuşluk arasındaki ilişki ($r=,385$; $p<,01$) olarak bulunmuştur.

Model 3’te yaşam boyu öğrenmenin aracı rol olarak etkisi incelendiğinde ilişki değerinin ($r=,145$; $p<,001$) azaldığı görülmektedir. Bu bulguların kanıtlarını artırmak üzere bootstrapping analizine geçilmiştir.

Tablo 4: Akademik Özyeterlik ve Mesleğe Hazır Bulunuşluk İlişkisinde Yaşam Boyu Öğrenmenin Aracı Rolüne İlişkin Oluşturulan Modelin Uyum Değerleri

	χ^2	Sd	p	χ^2 / sd	RMSEA	SRMR	TLI	CFI
Model	1,602	1	,20	1,6	,040	,010	,99	,99

Tablo 5: Tercih Edilen Modele Ait Bootstrapping Sonuçları

Model Yolları	%95 Güven Aralıkları		
	Katsayı	Alt sınır	Üst sınır
Doğrudan Etki			
Akademik Özyeterlik -> Yaşam boyu öğrenme eğilimi	,496	,401	,577
Yaşam boyu öğrenme eğilimi -> Öğrenme isteği	,924	,837	1,033
Yaşam boyu öğrenme eğilimi -> Gelişime açıklık	,685	,597	,767
Yaşam boyu öğrenme eğilimi -> Mesleki hazır bulunuşluk	,484	,334	,629
Akademik özyeterlik -> Mesleki hazır bulunuşluk	,145	,039	,251
Dolaylı Etki			
Akademik özyeterlik -> Yaşam boyu öğrenme eğilimi -> Mesleki hazır bulunuşluk	,240	,335	,163

Tablo 5’te akademik özyeterlik ile mesleki hazır bulunuşluk ilişkisinde yaşam boyu öğrenme aracı rol modelinin bootstrapping sonuçları yer almaktadır. Bu modele ait doğrudan ve dolaylı etkilerin anlamlı olup olmadıklarına yönelik kanıtları artırmak için 1000 defa yeniden örnekleme yoluyla bootstrapping işlemi sonucunda, bootstrapping katsayısı ve %95 güven aralıkları, alt ve üst sınırları yer almaktadır. Bootstrapping işleminde güven aralıkları sıfırı kapsamadığında incelenen etki anlamlı olarak kabul edilmektedir (Preacher & Hayes, 2008).

Tablo 6: Yapısal Eşitlik Modelleri Uyum İndeksleri

Uyum Testi	İyi Uyum	Yeterli Uyum
χ^2 / df	$0 \leq \chi^2 / df \leq 2$	$2 \leq \chi^2 / df \leq 3$
CFI	$0,95 \leq CFI \leq 1,00$	$0,90 \leq CFI \leq 0,95$
RMSEA	$0 \leq RMSEA \leq 0,05$	$0,08 \leq RMSEA \leq 0,05$
SRMR	$0 \leq SRMR \leq 0,05$	$0,08 \leq SRMR \leq 0,05$
TLI	$0,95 \leq TLI \leq 1,00$	$0,90 \leq TLI \leq 0,95$

(Çakar, 2014; Çapık, 2014).

Tablo 6’da yapısal eşitlik modelleri uyum indeksleri yer almaktadır. Görülen ve görülemeyen değişkenlerin nedensel ve korelasyonel ilişkileriyle ilgili teorileri içeren modellerin sınanması için yapısal eşitlik modeli kullanılmaktadır (Hoyle, 1995). Karışık modellerin sınanmasında birçok modeli tek seferde analizlerinin gerçekleştirirken, yapılmış olan hataları da göz ardı etmemesinden dolayı tercih edilmektedir (Dursun ve Kocagöz, 2010).



4. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının akademik özyeterlikleri ile mesleki hazır bulunuşlukları ilişkisinde yaşam boyu öğrenme eğiliminin kısmi aracı rolü belirlenmiştir.

Bundan dolayı H0 hipotezi reddedilmiş ve H1 hipotezi kabul edilmiştir.

Örneklem incelendiğinde kadın oranının erkek oranından fazla olduğu, bekâr bireylerin ağırlık gösterdiği, algılanan ekonomik durumun orta seviyede yoğunlaştığı, örneklem çoğunluğunun kendi istekleri doğrultusunda öğretmenlik mesleğini seçtikleri ve alınan eğitimin yeterli görülmesine karşın hayat boyu eğitim alma yönündeki eğilimin ağırlıkta olduğu görülmektedir.

Yapılan araştırma neticesinde, yaşam boyu öğrenme ile alt boyutları olan öğrenme istekliliği ve gelişime açık olma durumunun yüksek korelasyona sahip olduğu saptanmıştır.

Öğrencilerin kaliteli öğrenme fırsatlarına sahip olmasının garanti altına alınması ancak öğretmenlerin ancak öğrenmeye yönelik yaşam boyu bir bağlılığına ve öğrenmeye yönelik model olmalarına bağlıdır (Day, 2002). Bundan dolayı öğretmen adaylarının, sürekli profesyonel gelişimini sürdüren, araştırmacı öğretmenler olmaları için öğrenme sürecini istekle devam ettirmeleri için yaşam boyu öğrenme eğilimleri oldukça önemli görünmektedir. 286 öğretmen adayıyla gerçekleştirilen başka bir çalışmada, öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme meyillerinin düşük olduğu görülmüştür (Tunca ve ark., 2015). Yine başka çalışmalarda öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme meyillerinin, mesleki tutumları ve mesleki özyeterlik algıları ile ilişkili olduğu belirlenmiştir. Muş ili içerisinde görevli olan 123 öğretmen ile gerçekleştirilen bir çalışmada yaşam boyu öğrenme eğiliminin cinsiyete, yaşa, medeni duruma, mesleki duruma göre değişmediğini fakat mesleki tutum ile pozitif yönde ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Çam ve Üstün, 2016). Ayra ve Kösterelioğlu'nun gerçekleştirmiş oldukları çalışmada 362 öğretmenin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile mesleki öz yeterlik algılarının aynı yönde düşük seviyede ilişkili olduğu belirlenmiştir (Ayra ve Kösterelioğlu, 2015).

Öğretmen adaylarının akademik özyeterlik puanlarının tek başına mesleki hazır bulunuşluk puanlarının toplam varyansının %15'ini açıkladığı görülmüştür. Başka bir deyişle, öğretmenlerin akademik özyeterlik algıları yükseldikçe mesleğe yönelik hazır bulunuşluklarının da arttığı belirlenmiştir. Bu açıdan mesleğe daha yüksek hazır bulunuşluk düzeyine sahip öğretmenler yetiştirmek açısından öğretmen adaylarının akademik özyeterlik algıları önem arz etmektedir. Yurtdışında 75 İtalyan ortaokulunda yapılan bir araştırmada öğretmenlerin öz-yeterlik algılarının, iş tatminlerinin ve öğrencilerin akademik başarılarının belirleyicisi olduğu belirlenmiştir (Caprara, Barbaranelli, Steca & Malone, 2006). 2016-2017 eğitim öğretim yılında öğrenim gören 249 eğitim fakültesi son sınıf öğrencileri ile yapılan araştırmada mesleki hazırbulunuşluk düzeyleri ile özyeterlik inanç düzeyi arasında pozitif yönde ilişkide olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Macun ve ark., 2019). Karataş ve Başbay (2014), eğitim fakültesinde öğrenim gören 649 öğrenci ile yaptıkları araştırma sonucunda genel öz yeterlik seviyesi ile öz yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk seviyesini anlamlı derecede kestirebildiği; akademik başarı durumu ve genel öz yeterlik seviyesi ile öz yönetimli öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluk durumu hakkında yordama yapılabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada ele alınan kavramlardan yaşam boyu öğrenme eğilimi, mesleki hazır bulunuşluk ile ilgili en yüksek korelasyona sahip kavram olarak belirlenmiştir. Toplumlarımızın bilgi toplulukları yönünde sürekli gelişmesi, yaşam boyu öğrenmeye iyi hazırlanmış insanlara artan bir ihtiyaç yaratmaktadır (Finsterwald ve ark, 2013). Geçmişten günümüze ülkemizde nitelikli öğretmen sorunu olduğu dile getirilmektedir (Kavcar, 1980). Öğretmenlerin mesleklerine daha hazır olmaları bu anlamda nitelikli öğretmen sağlanması adına önemli bir çaba olarak görülebilir. Günümüzde öğretmenlerin son derece eğitilmiş, iyi yetişmiş, işine bağlı ve etkili olmaları için yaşam boyu öğrenme kavramı geçmişte hiç olmadığı kadar önemli bir hale gelmiştir (Coolahan, 2002).

Bu araştırmada elde edilen sonuçlar, akademik öz-yeterlik ile mesleğe hazır bulunuşluk arasında direkt olarak bir ilişki olmakla birlikte yaşam boyu öğrenme vasıtasıyla dolaylı bir ilişkisini de belirtmektedir. Gerçekleştirilen yol analizi sonucunda akademik öz-yeterliğin mesleğe hazır bulunuşluğa olan etkisinde yaşam boyu öğrenmenin kısmi aracı etkisinin olduğu belirlenmiştir. Bu şekilde akademik öz-yeterliğin yaşam boyu öğrenme eğilimine, yaşam boyu öğrenme eğiliminin de mesleki hazırbulunuşluğa neden olması sonucu bu araştırmanın literatüre mühim bir katkısı olarak ele alınabilir.

Öneriler

Öğretmen adaylarının akademik özyeterlik puanlarının tek başına mesleki hazır bulunuşluk puanlarının toplam varyansının %15'sini açıkladığı görülmüştür. Bu açıdan mesleğe daha yüksek hazır



bulunuşluk düzeyine sahip öğretmenler yetiştirmek açısından öğretmen adaylarının akademik öz-yeterlik algılarının geliştirilmesine yönelik seminer, hizmet içi eğitim ve atölye çalışmaları gerçekleştirilebilir.

Yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin öğretmenlerin mesleki hazır bulunuşluklarıyla ilişkili olduğu belirlenmiştir. Bundan dolayı öğretmenlerin, yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yükseltilmesi amacıyla seminer, hizmet içi eğitim ve atölye çalışmaları gerçekleştirilebilir.

Akademik öz-yeterlik algısının, yaşam boyu öğrenmenin, akademik öz-yeterlik ve mesleğe hazırbulunuşluk ilişkisindeki kısmi aracı rolü bu ilişkideki farklı aracı değişkenlerin de olduğunu göstermektedir. Bundan dolayı daha sonra gerçekleştirilecek çalışmalarda bu araştırmadaki modele ilave olarak başka değişkenlerin aracı etkisi araştırılabilir.

KAYNAKÇA

- Akyol, B. (2016). Teacher self-efficacy perceptions, learning oriented motivation, lifelong learning tendencies of candidate teachers: A modeling study. *Eurasian Journal of Educational Research*, 66, 19-34. 10.14689/ejer.2016.65.02
- Alemdağ, C., Erman, Ö., ve Yılmaz, A. K. (2014). Beden eğitimi öğretmeni adaylarının akademik motivasyon ve akademik öz-yeterlikleri. *Spor Bilimleri Dergisi*, 25(1), 23-35.
- Altunçekiç, A., Yaman, S., & Koray, Ö. (2005). Öğretmen adaylarının öz-yeterlik inanç düzeyleri ve problem çözme becerileri üzerine bir araştırma (Kastamonu ili örneği). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(1), 93-102.
- Arslan, Ş. F., Sarıkaya, Ö., & Vatansever, K. (2016). Yaşam boyu öğrenme eğilimi ölçeğinin tıp eğitimi alanı için geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Tıp Eğitimi Dünyası*, 15(47), 38-46. doi: 10.25282/te.378302.
- Avcı, Ü., Usluel, Y. K., Kurtoglu, M., ve Uslu, N. (2013). Yeniliklerin benimsenmesi sürecinde rol oynayan değişkenlerin betimsel tarama yöntemiyle incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(33), 53-71.
- Aydın, R., Ömür, Y. E. ve Argon, T. (2014). Öğretmen adaylarının öz yeterlik algıları ile akademik alanda arzularını erteleme düzeylerine yönelik görüşleri. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 40, 1-12. doi: 10.15285/EBD.2014409739.
- Aydın, S., Selçuk, G. ve Çakmak, A. (2018). Examining beliefs of preservice teachers about epistemology and life-long learning competency via canonical correlation analysis. *Acta Didactica Napocensia*, 11(1), 13-24.
- Ayra, M., ve Kösterelioğlu, İ. (2015). Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Mesleki Öz Yeterlik Algıları İle İlişkisi. *Education Sciences*, 10(1), 17-28.
- Azar, A. (2012). Ortaöğretim fen bilimleri ve matematik öğretmeni adaylarının öz yeterlilik inançları. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 6(12), 235-252.
- Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. New York: Freeman.
- Basım, H. N., Korkmazıyürek, H. ve Tokat, A. O. (2008). Çalışanların öz yeterlilik algılamasının yenilikçilik ve risk alma üzerine etkisi: kamu sektöründe bir araştırma. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19, 121-130.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Steca, P., & Malone, P. S. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. *Journal of school psychology*, 44(6), 473-490.
- Cemaloğlu, N., ve Şahin, D. E. (2007). Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(2), 465-484.
- Coolahan, J. (2002). *Teacher education and the teaching career in an era of lifelong learning*.
- Coşkun, Y. D. ve Demirel, M. (2012). Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(42), 108-120.
- Çakar, F. S. (2014). Otomatik düşüncelerin umutsuzluk üzerindeki etkisinin incelenmesi: Benlik saygısının aracılık rolü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(5), 1673-1687.
- Çapık, C. (2014). Geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarında doğrulayıcı faktör analizinin kullanımı. *Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi*, 17(3), 196-205.
- Çelikten, M., Şanal, M. ve Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(2), 207-237.
- Çolakoğlu, J. (2002). Yaşamboyu öğrenmede motivasyonun önemi. *Milli Eğitim Dergisi*, 155-156, 127-134.
- Çuhadar, C., Gündüz, Ş. ve Tanyeri, T. (2013). Bilgisayar ve öğretim teknolojileri bölümü öğrencilerinin ders çalışma yaklaşımlarının ve akademik öz-yeterlik algılarının incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 251-259.
- Day, C. (2002). *Developing teachers: The challenges of lifelong learning*. Routledge.
- Duran, E., Sezgin, F. ve Çoban, O. (2011). Aday sınıf öğretmenlerinin uyum ve sosyalleşme sürecinin incelenmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 31, 465-478.
- Durdukoca, Ş. F. (2010). Sınıf öğretmeni adaylarının akademik özyeterlik algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 69-77.
- Dursun, Y., ve Kocagöz, E. (2010). Yapısal eşitlik modellemesi ve regresyon: karşılaştırmalı bir analiz. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, (35), 1-17.
- Ertuğrul, Ç. A. M., ve Üstün, A. (2016). Öğretmenlerin Mesleki Tutumları İle Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Arasındaki İlişki. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(1).
- Finsterwald, M., Wagner, P., Schober, B., Lüftenegger, M., & Spiel, C. (2013). Fostering lifelong learning-Evaluation of a teacher education program for professional teachers. *Teaching and Teacher Education*, 29, 144-155.
- Güvenç, H. (2011). Preservice teacher's self efficacy and responsibility for student achievement perceptions. *Education Sciences*, 6(2), 1410-1421.
- Hoyle, R. H. (1995). *Structural equation modeling: Concepts, issues, and applications*. Sage Publications.
- Karataş, K., ve Başbay, M. (2014). Öz yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyinin eleştirel düşünme eğilimi, genel öz yeterlik ve akademik başarı açısından yordanması. *İlköğretim Online*, 13(3).
- Kasworm, C., & Hemmingsen, L. (2007). Preparing professionals for lifelong learning: Comparative examination of master's education programs. *Higher Education*, 54(3), 449-468.
- Kavcar, C. (1980). Nitelikli öğretmen sorunu. *Eğitim ve Bilim*, 5(28).
- Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling*: New York: Guilford Publications.



- Koçak, B., Macun, B., ve Safalı, S. (2019). Öğretmen Adaylarının Öğretmen Özyeterlik İnanç Düzeyleri İle İş Hayatına Hazırbulunuşluklarının İncelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 8(1), 549-567.
- Konokman, G. Y. ve Yelken, T. Y. (2014). Eğitim fakültesi öğretim elemanlarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerine ilişkin algıları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 29-2.
- MEB. (2009). Türkiye Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi-Yüksek Planlama Kurulu. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Mehmetlioğlu, D. ve Haser, Ç. (2013). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının mesleğe hazır bulunuşlukları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(34), 91-102.
- Moltafet, G., Firoozabadi, S. S. S. & Pour-Raisi, A. (2018). Parenting style, basic psychological needs, and emotional creativity: a path analysis. *Creativity Research Journal*, 30(2), 187-194. DOI: 10.1080/10400419.2018.1446748
- Nakip, C., & Özcan, G. (2016). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik öz-yeterlik inançları ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasındaki ilişki. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 783-795.
- Oğuz, A. (2012). Sınıf öğretmeni adaylarının akademik öz yeterlik inançları. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 2(2), 47-56.
- Önal, İ. (2010). Tarihsel değişim sürecinde yaşam boyu öğrenme ve okuryazarlık: Türkiye deneyimi. *Bilgi dünyası*, 11(1), 101-121.
- Pajares, F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.
- Pehlivan, K. B. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının sosyo-kültürel özellikleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları üzerine bir çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 151-168.
- Preacher, K. J. & Hayes, A. F. (2008). Asymptotic and resampling strategies for assessing and comparing indirect effects in multiple mediator models. *Behaviour Research Methods*, 40(3), 879-891.
- Saif, P., ve ud Din, J. (2017). A Comparative Study of Subject Knowledge of B. Ed Graduates of Formal and Non-Formal Teacher Education Systems. *Journal of Education and Educational Development*, 4(2), 270-283.
- Sönmez, V. (2007). Öğretim ilke ve yöntemleri. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şahin, A. (2011). İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin dinleme becerisi farkındalıklarının sosyo-ekonomik düzeye göre incelenmesi. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(1), 178-188.
- Şimşek, Ö. F. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş: Temel ilkeler ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Ekinoks Yayınları.
- Tezcan, M. (1985). *Eğitim Sosyolojisi*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları No: 150, Ankara.
- Tunca, N. ve Alkın-Şahin, S. (2014). Öğretmen adaylarının bilişötesi (üst biliş) öğrenme stratejileri ile akademik öz yeterlik inançları arasındaki ilişki. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 4(1), 47-56.
- Tunca, N., Alkın-Şahin, S., ve Aydın, Ö. (2015). Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri. *Mersin University Journal of the Faculty of Education*, 11(2).
- Uysal, İ. (2013). Akademisyenlerin genel öz-yeterlik inançları: AİBÜ Eğitim Fakültesi örneği. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 144-151.
- Yenilmez, K. (2016). Öğretmen adaylarının akademik öz-yeterlikleri ve matematik öğretimine yönelik öz-yeterliklerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 324-322. DOI: <http://dx.doi.org/10.14582/DUZGEF.746>
- Yeşilyaprak, B. (2013). Mesleki rehberlik ve kariyer gelişimi. Ankara: Pegem Yayınları.
- Yılmaz, M., Gürçay, D. ve Ekici, G. (2007). Akademik Özyeterlik Ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(33) 253-259.