

DOI No: <http://dx.doi.org/10.29228/Joh.48186>

Authenticity process is conducted by



**Makale Türü:** Araştırma makalesi  
**Geliş Tarihi:** 05-12-2020  
**Kabul Tarihi:** 27-12-2020  
**On-line Yayın:** 25-02-2021

**Article Type:** Research article  
**Submitted:** 05-12-2020  
**Accepted:** 27-12-2020  
**Published Online:** 25-02-2021

#### Atıf Bilgisi / Reference Information

İzci, E. & Özden, S. (2020). Ortaokul Öğretmenlerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri İle Eleştirel Düşünme Becerilerinin İncelenmesi. *Journal of History School*, 50, 465-492.

## ORTAOKUL ÖĞRETMENLERİNİN YAŞAM BOYU ÖĞRENME EĞİLİMLERİ İLE ELEŞTİREL DÜŞÜNME BECERİLERİNİN İNCELENMESİ<sup>1</sup>

Eyüp İZCİ<sup>2</sup> & Songül ÖZDEN<sup>3</sup>

### Öz

Bu araştırmanın amacı, ortaokul öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile eleştirel düşünme becerilerini belirlemektir. Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmada basit tesadüfi örnekleme yöntemi kullanılarak 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Malatya ili Yeşilyurt ve Battalgazi merkez ilçelerinde görev yapan 403 öğretmenden veri toplanmıştır. Veri toplama aracı olarak Diker Coşkun (2009) tarafından geliştirilen “Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Ölçeği” ve Ağdacı (2018) tarafından Semerci'nin (2000) “Kritik düşünme Ölçeği”nden uyarlanan “Eleştirel Düşünme Ölçeği” kullanılmıştır. Ortaokul öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile eleştirel düşünme becerilerini belirlemek için betimsel analizler yapılmıştır. Verilerin analizinde cinsiyet, kıdem ve branş değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini

<sup>1</sup> Bu makale, birinci yazar danışmanlığında ikinci yazar tarafından hazırlanan “Ortaokul Öğretmenlerinin Yaşam Boyu Öğrenme ile Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin İncelenmesi” isimli yüksek lisans tezinden türetilmiştir.

<sup>2</sup> Doç. Dr., İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, EPÖ Anabilim Dalı, eyup.izci@inonu.edu.tr, Orcid: 0000-0002-6975-0454

<sup>3</sup> Öğretmen, MEB, Malatya Yeşilyurt Anadolu Lisesi, basakson\_44@hotmail.com, Orcid: 0000-0002-3589-7431

belirlemek amacıyla non-parametrik testler; aralarındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla korelasyon analizi yapılmıştır. Araştırmada ortaokul öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve eleştirel düşünme becerileri yüksek düzeyde çıkmıştır. Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile eleştirel düşünme becerileri arasında pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

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

## **Investigation of the Secondary School Teachers' Tendencies towards Lifelong Learning and Critical Thinking**

### **Abstract**

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. In the research, data were collected from 403 teachers working in central districts of Yeşilyurt and Battalgazi in Malatya province in 2018-2019 academic year 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 research, lifelong learning tendencies and critical thinking skills of secondary school teachers were found to be high. It has been found that there is a moderate positive relationship between teachers' lifelong learning tendencies and critical thinking skills.

**Keywords:** Lifelong Learning, Lifelong Learning Tendencies, Critical Thinking, Secondary School Teachers

### **GİRİŞ**

Günümüzde başta bilim ve teknoloji olmak üzere her alanda hızlı değişme ve gelişmeler yaşanmaktadır. Yaşanan bu 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; İzci ve Kara, 2010). 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 (Bentley, 2012). 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 hâkim 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 (Masuda, 1981). 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 (Açıışlı, 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).

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 eğilimleri ile eleştirel düşünme becerilerini belirleme gereksinimleri bu araştırmanın problemini oluşturmaktadır.

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 (Laal, 2012). 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 iki temel özelliğin eğitim yoluyla öğrencilere kazandırılması kritik bir öneme sahiptir. Bu becerilere sahip ve bu becerileri öğrencilere kazandırabilecek öğretmenlere ihtiyaç duyulması açısından bu çalışmanın alanyazına katkı sağlaması ve bu konuda çalışmak isteyen araştırmacılara ışık tutması umulmaktadır. Ayrıca bu iki önemli özelliğin öğretmenlerde ne düzeyde olduğunu belirlemek öğretmenlere yönelik düzenlenecek hizmet içi eğitim faaliyetleri için dayanak oluşturması açısından önemlidir.

## **YÖNTEM**

### **Araştırmanın Modeli**

Bu araştırmada öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile eleştirel düşünme becerilerini belirlemek, mevcut durumu tam ve dikkatli bir şekilde tanımlamayı ortaya koymak için tarama yöntemi kullanılmıştır. Tarama yöntemi, mevcut durumu tam ve dikkatli bir şekilde tanımlamayı amaçlayan araştırma yaklaşımıdır (Büyüköztürk, Akgün, Çakmak, Demirel, Karadeniz ve Kılıç, 2016, s.23).

### **Evren ve Örneklem**

Araştırmanın evrenini 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Malatya ilinde 1798'i Battalgazi, 1576'sı Yeşilyurt merkez ilçesinde görev yapmakta olan toplam 3374 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada basit tesadüfi örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini ise 403 öğretmen oluşturmaktadır. Örneklemeye yönelik veriler Tablo 1'de gösterilmiştir.

**Tablo 1**  
Öğretmenlere İlişkin Kişisel Bilgiler

Değişkenler		f	%
Cinsiyet	Kadın	207	51,4
	Erkek	196	48,6
Kıdem	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
Branş	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	

Tablo 1’de öğretmenlerin % 51,4’ü kadın (N=207), % 48,6’sı (N=196) erkektir. Kıdeme göre araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunu %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.

### Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplamak için "Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Ölçeği" ve "Eleştirel Düşünme Ölçeği" kullanılmıştır. Ortaokul öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini belirlemek amacıyla, Diker Coşkun (2009) tarafından geliştirilen Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Ölçeği kullanılmıştır. 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 eğilimi 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 Eğilimi 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. Diker Coşkun (2009) tarafından geliştirilen ölçekte başlangıç noktası 1 alındığında 3,5 değeri “çok az uyuyor ile çok az uymuyor” değerlerinin orta noktası varsayılmıştır. Bu çalışmada da ölçeğin genel ortalamasında ölçekten alınabilecek minimum puan ( $27 \times 1$ ) 27, ortanca puanı ( $27 \times 3,5$ ) 94,5 ve maksimum puan ( $27 \times 6$ ) 162 olarak belirlenmiştir. 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 eğilimleri açısından motivasyonlarının yüksek ve sebatkâr 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.

Çalışmada ortaokul öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerilerini belirlemek amacıyla, Ağdacı (2018) tarafından Semercinin (2000) “Kritik Düşünme Ölçeği”nden uyarlanan Eleştirel Düşünme Ölçeği kullanılmıştır. 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.

### **Verilerin Analizi**

Araştırmada, 403 ortaokul öğretmenine uygulanan ölçekler ile edilen verileri analiz etmek için istatistiksel paket programı kullanılmıştır. Verilerin ortalama ve 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, ayrıca iki ölçeğin Skewness (Çarpıklık) ve Kurtosis (Basıklık) değerlerine bakılmıştır. Veriler normal dağılım göstermediği için non-parametrik testlerden Mann Whitney U-Testi ve Kruskal Wallis H-Testi kullanılmış, alt boyutlarının değerlendirilmesi için madde bazında ortalamaları ve standart sapmaları dikkate alınmıştır. Ortaokul öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve eleştirel düşünme becerileri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla Spearman's korelasyon analizi yapılmıştır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin “Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği”nden aldıkları puanların yorumlanmasında kullanılan puan aralıkları ve uyma düzeyi tablo 2’de gösterilmiştir.



**Tablo 2**

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 tablo 3’te gösterilmiştir.

**Tablo 3**

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

## BULGULAR VE YORUMLAR

### Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerine İlişkin Betimsel Bulgular

Ortaokul öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini belirlemeye yönelik ölçekten aldıkları betimsel sonuçlar açıklanmış ve yorumlanmıştır.

**Tablo 4**

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
Toplam	403	4,81	,88

Tablo 4’de 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 Eğilimleri 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 ölçeğin genelinde ( $\bar{x}=4,81$ ) “Kısmen Uyuyor” aralığında yer aldığı görülmektedir. Bu değere göre ( $\bar{x}=4,81$ ), öğretmenlerin puanının ( $4,81 \times 27=129,87$ ) ortanca puandan yüksek olduğu ( $27 \times 3=94,5$ ) tespit edilmiştir. Bu sonuca göre öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek olduğu yorumlanabilir.

### Öğretmenlerin Cinsiyet, Kıdem ve Branşlarına göre Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri

Ortaokul öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Mann Whitney U testi yapılmış ve testten alınan sonuçlar Tablo 5’te gösterilmektedir.

**Tablo 5**  
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	0,39	Erkek	196	207,01	40573	Öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk	Kadın	207	211,68	43817	18283	-1,727	0,08	Erkek	196	191,78	37589	Merak Yoksunluğu	Kadın	207	215,21	44549	17551	-2,345	0,01	Erkek	196	188,05	36857	Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Toplam	Kadın	207	212,93	44076,0	18024	-1,935	0,05
Sebat	Kadın	207	197,26	40833	19305	-0,843	0,39																																												
	Erkek	196	207,01	40573				Öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk	Kadın	207	211,68	43817	18283	-1,727	0,08	Erkek	196	191,78	37589	Merak Yoksunluğu	Kadın	207	215,21	44549	17551	-2,345	0,01	Erkek	196	188,05	36857	Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Toplam	Kadın	207	212,93	44076,0	18024	-1,935	0,05	Erkek	196	190,46	37330,0								
Öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk	Kadın	207	211,68	43817	18283	-1,727	0,08																																												
	Erkek	196	191,78	37589				Merak Yoksunluğu	Kadın	207	215,21	44549	17551	-2,345	0,01	Erkek	196	188,05	36857	Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Toplam	Kadın	207	212,93	44076,0	18024	-1,935	0,05	Erkek	196	190,46	37330,0																				
Merak Yoksunluğu	Kadın	207	215,21	44549	17551	-2,345	0,01																																												
	Erkek	196	188,05	36857				Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Toplam	Kadın	207	212,93	44076,0	18024	-1,935	0,05	Erkek	196	190,46	37330,0																																
Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Toplam	Kadın	207	212,93	44076,0	18024	-1,935	0,05																																												
	Erkek	196	190,46	37330,0																																															

Tablo 5 incelendiğinde Mann – Whitney U testi sonucunda yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark bulunamamıştır. Kadın ve erkek öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin “Motivasyon”, “Sebat” ve “Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk”

alt boyutlarında anlamlı bir fark bulunamamıştır. “Motivasyon” alt boyutunun sıra ortalamasına bakıldığında kadınların ortalamasının (205,7) erkeklerinkinden (198,09), “Sebat” alt boyutunda ise erkeklerin ortalamasının (207,01) kadınların ortalamasından (197,26) daha yüksek olduğu görülmektedir. “Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk” alt boyutunda ise kadınların sıra ortalamasının (211,68) erkeklerin sıra ortalamasına göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

“Merak Yoksunluğu” alt boyutunda ise cinsiyete göre anlamlı bir fark bulunmuştur ( $p < .05$ ). Kadın öğretmenlerin ortalamasının (215,21) erkek öğretmenlerden (188,05) yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

Ortaokul öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin branşlarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Kruskal Wallis H testi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 6’de verilmiştir.

**Tablo 6**  
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			

Eyüp İZCİ & Songül ÖZDEN

Öğrenmeyi	1-Türkçe	67	196,60		
Düzenlemede	2-Matematik	61	218,57		
Yoksunluk	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	12,566	,429
	7-Müzik	14	215,61		
	8-Teknoloji tasarım	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	1-Türkçe	67	209,68		
Yoksunluğu	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	14,351	,040 5-11
	7-Müzik	14	222,04		5-12
	8-Teknoloji Tasarım	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	1-Türkçe	67	211,68		
Öğrenme	2-Matematik	61	199,13		
Eğilimleri	3-Fen ve Teknoloji	47	196,18		
Toplam	4-Sosyal Bilgiler	31	203,39		
	5-Görsel Sanatlar	23	162,07		
	6-Beden Eğitimi	32	160,56	21,075	0,28
	7-Müzik	14	218,54		
	8-Teknoloji Tasarım	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		

Tablo 6'da öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile branşları arasında "Motivasyon" ( $p=0,631$ ), "Sebat" ( $p=0,855$ ) ve "Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk" ( $p=0,429$ ) alt boyutlarında p değeri .05'ten büyük olduğu için anlamlı farklılık göstermediği anlaşılmaktadır. Ölçeğin "Merak

Yoksunluğu” alt boyutunda ise bransa göre anlamlı bir fark bulunmuştur. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Mann Whitney U testi yapılmıştır. Bu teste göre Fen Bilgisi öğretmenleri ile Rehberlik ve İngilizce öğretmenleri, Görsel Sanatlar ve Beden Eğitimi öğretmenleri ile de Türkçe, Bilişim Teknolojileri, Rehberlik ve İngilizce öğretmenleri arasında anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir. Fen Bilgisi, Görsel Sanatlar ve Beden Eğitimi öğretmenlerinin ortalamalarının diğerlerinden düşük olduğu tespit edilmiştir.

Ortaokul öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Kruskal Wallis H testi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 7’de verilmiştir.

**Tablo 7**

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		
Merak Yoksunluğu	15-19 yıl	100	209,76	8,687	,478
	20 yıl+	70	182,24		
	1-4 yıl	38	202,91		
	5-9 yıl	91	216,47		
	10-14 yıl	104	202,98		
Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Toplam	15-19 yıl	100	201,49	9,223	,332
	20 yıl+	70	181,97		
	1-4 yıl	38	218,72		
	5-9 yıl	91	210,92		
	10-14 yıl	104	193,75		
	15-19 yıl	100	210,58		
	20 yıl+	70	181,33		

Tablo 7’de görüldüğü gibi 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.

### **Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Becerilerine Yönelik Betimsel Bulgular**

Ortaokul öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerilerinin düzeyini belirlemeye yönelik Eleştirel Düşünme Ölçeği’nden aldıkları betimsel sonuçlar açıklanmış ve yorumlanmıştır.

**Tablo 8**

#### **Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Becerilerine 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
Toplam	403	4,11	,562

Tablo 8’deki bulgular incelendiğinde öğretmenlerin eleştirel düşünme becerilerinin ortalaması 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. Bu değere göre ( $\bar{x}=4,11$ ) öğretmenlerin aldıkları puanın ( $4,11 \times 43 = 176,73$ ) ortanca değerden ( $43 \times 3 = 129$ ) yüksek olduğu tespit edilmiştir.

### Öğretmenlerin Cinsiyet, Kıdem ve Branşlarına göre Eleştirel Düşünme Becerileri

Ortaokul öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerilerinin cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Mann Whitney U testi yapılmış ve testten alınan sonuçlar Tablo 9’ da gösterilmektedir.

**Tablo 9**

Cinsiyetlerine Göre Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Becerilerine İlişkin Mann Whitney 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			
Toplam	Kadın	207	192,67	44076,00	18355,5	-1,652	0,099
	Erkek	196	211,85	37330,00			

Tablo 9’da uygulanan Mann – Whitney U testi sonucunda eleştirel düşünme becerilerinde cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark bulunamamıştır. Kadınların sıra ortalamasının erkeklere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. “Karar Verme”, “Öz Düzenleme”, “Kendine Güven” ve “Değerlendirme” alt boyutlarında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Erkek öğretmenlerin sıra ortalamasının kadın sıra 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 sıra ortalamasının (213,97) kadın öğretmenlerin sıra ortalamasından (190,67) yüksek olduğu görülmüştür. Erkek öğretmenlerin öz denetiminin kadın öğretmenlere göre daha fazla olduğu anlaşılmaktadır.

Ortaokul öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerilerinin kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Kruskal Wallis H testi yapılmış ve testten alınan sonuçlar Tablo10’ da gösterilmektedir.

**Tablo 10**

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	1-4 yıl	38	182,41	3,735	0,443
	5-9 yıl	91	199,46		
	10-14 yıl	104	196,10		
Toplam	15-19 yıl	100	221,77		
	20 yıl+	70	196,47		

Tablo 10’da 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.



Ortaokul öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerilerinin branşlarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Kruskal Wallis H testi yapılmış ve testten alınan sonuçlar Tablo 11’ de gösterilmektedir

**Tablo 11**

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					
	Öz düzenleme	Türkçe	67			198,58	6,555	,974
		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	,775		
		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					
	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				

Eyüp İZCİ & Songül ÖZDEN

	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		
	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	6,580	,985
	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	Türkçe	67	206,13		
Düşüme	Matematik	61	193,16		
Toplam	Fen ve Teknoloji	47	210,62		
	Sosyal Bilgiler	31	207,39		
	Görsel Sanatlar	23	198,67		
	Beden Eğitimi	32	215,19	6,401	0,845
	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 11 incelendiğinde, “Karar Verme”, “Öz Düzenleme”, “Kendine Güven”, “Değerlendirme” ve “Öz Denetim” alt boyutlarında anlamlı farklılık bulunamamıştır.

### **Öğretmenlerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ile Eleştirel Düşünme Becerileri Arasındaki İlişki**

Ortaokul öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile eleştirel düşünme becerileri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek için korelasyon analizi yapılmıştır ve sonuçları Tablo 12’de verilmiştir.

**Tablo 12**

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

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

Tablo 12’de öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile eleştirel düşünme becerileri arasında pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ( $r=,440$ ,  $p < 05$ ). Ölçeğin alt boyutları arasında en yüksek ilişkinin “Motivasyon” ile “Kendine Güven” alt boyutu arasında olduğu görülmektedir ( $r=,581$ ,  $p < 05$ ). Ölçeğin alt boyutlar arasında en düşük ilişki “Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk” ile “Öz Denetim” alt boyutları arasındadır ( $r=,166$ ,  $p < 05$ ).

## TARTIŞMA VE SONUÇ

Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimi ölçeği ortalamalarının “Kısmen Uyuyor” aralığında yer aldığı ve ortalama değerden yüksek olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin ortalamanın üzerinde yaşam boyu öğrenme eğilimine sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın bu sonucuna göre öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin iyi düzeyde olduğu ve yaşam boyu öğrenmeye istekli oldukları şeklinde açıklanabilir. Bilginin sürekli değişime uğraması, sahip olunan bilgilerin kısa sürede yetersiz hale gelmesi, yaşanan değişimlere ayak uydurmaya iyi bir öğretime yönelik kendi bilgi, beceri ve vizyonlarını gözden geçirmeye ve yenilemeye çalışma diğer mesleklerde olduğu gibi tüm öğretmenler için de sürekli bir mesleki gelişim içinde bulunmalarını önemli bir gereklilik haline getirmiştir (Day, 2002; Ayaz ve Ünal, 2016; Ayra ve Kösterelioğlu, 2015; Özçiftçi ve Çakır, 2015; Kılıç ve Ayvaz Tuncel, 2014) çalışmalarında öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmelerinin iyi düzeyde olması ve

“Motivasyon” alt boyutunun en yüksek puana sahip olması araştırmanın sonuçlarını desteklediğini göstermektedir. Bozat, Bozat ve Hursen (2014) de çalışmalarında ilkökul öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme yaklaşımı konusunda kendilerini yeterli algıladıklarını sonucuna ulaşmışlardır.

Öğretmenlerin cinsiyetlerinin yaşam boyu öğrenme eğilim düzeylerinde bir farklılığa neden olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayaz ve Ünal, 2016; Yaman ve Yazar, 2015; Şahin ve Arcagök, 2014) çalışmalarında öğretmenlerin cinsiyete göre yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde fark olmadığı sonucuna ulaşırken, (İncik, 2020; İzci ve Koç, 2012; Kılıç ve Ayvaz Tuncel, 2014; Şahin, Sarıtaş, ve Çatalbaş, 2020) tarafından yapılan çalışmalarda ise anlamlı farklılıklara ulaşılmıştır. Öğretmenlerin cinsiyete göre “Merak Yoksunluğu” alt boyutunda yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin farklılaştığı ve kadınların erkeklere göre meraktan daha yoksun olduğu düşünülebilir. Kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre yaşam boyu öğrenme eğiliminin önemli bir boyutu olan meraklılık açısından kendilerini daha yetersiz gördükleri, erkek öğretmenlerin kendini geliştirme konusunda zorunluluktan ziyade içsel güdülenmeye daha fazla sahip oldukları şeklinde değerlendirilebilir. (Aydın, 2018; Horuz, 2017) tarafından yapılan çalışmalarda benzer şekilde merak yoksunluğu alt boyutunda kadınların ortalamasının erkeklerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Diker Coşkun ve Demirel (2012) öğretmen adayları ile meraklılık üzerine yaptıkları çalışmada erkek öğrenciler, Demirel ve Diker Coşkun (2009) yaşam boyu öğrenme üzerine yaptıkları çalışmada ise kadın öğrenciler lehine anlamlı fark 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 şeklinde açıklanabilir Demirel ve Diker Coşkun, 2009. UNESCO (2009)’nun açıklamasına göre cinsiyet, coğrafi konum, yaş ve sosyo-ekonomik durum yaşam boyu öğrenme katılımında belirleyici rol oynamaktadır. Rogers (2006) cinsiyetin yaşam boyu öğrenme kavramında önemli bir yeri olduğunu belirtmektedir. Tayvan’da yapılan bir araştırma kadınların yaşam boyu öğrenme düzeylerinin erkeklerden neredeyse 4 kat daha fazla olduğunu ve bunun doğrudan sosyoekonomik durum ile ilişkili olduğunu ortaya koymuştur (Chang, Wu and Lin, 2012).

Öğretmenlerin kıdemlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde bir farklılığa neden olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca göre farklı branşlardaki öğretmenlerin kendilerini geliştirme konusunda belli bir farkındalığa sahip oldukları düşünülebilir. (Ayaz ve Ünal, 2016; Özçiftçi ve

Çakır, 2015; Torun, 2020) yaptıkları çalışmalarında öğretmenlerin kıdeme göre yaşam boyu öğrenmelerinde anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşmaları araştırmanın sonucunu desteklemektedir.

Öğretmenlerin branşlarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde bir farklılığa neden olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. (Güney ve Işık 2016; Kılıç ve Ayvaz Tuncel, 2014) de çalışmalarında öğretmenlerin branşlarına göre yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde fark olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Ancak “Merak Yoksunluğu” alt boyutunda branşa göre anlamlı bir fark bulunmuştur. 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.

Öğretmenlerin eleştirel düşünme ölçeğine genel olarak “Katılıyorum” yanıtı verdikleri ve ortalamanın üzerinde eleştirel düşünme becerilerine sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca göre öğretmenlerin eleştirel düşünme becerilerinin iyi düzeyde olduğu, 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 gördükleri söylenebilir. Ayrıca karar verme, öz düzenleme, kendine güvenme, öz denetim açısından da öğretmenlerin iyi düzeyde oldukları söylenebilir. Ağdacı (2018) da ulaşılan sonucu destekler nitelikte öğretmenlerle yaptığı çalışmada eleştirel düşünme ölçeğinin genelinde öğretmenlerin ortalamalarının “Katılıyorum” aralığında olduğu sonucuna ulaşmıştır. Alanyazın öğretmenlerin eleştirel düşünme becerileri üzerine farklı zamanlarda yapılan çalışmalarda farklı sonuçlar elde edildiği görülmüştür. Bu durumun çalışılan grup

ve ortam farkından kaynaklandığı düşünülmektedir (Aşık ve Saka, 2019; Jumrodah, Liliyasi ve Adisendjaja, 2019; Erdem, İlğan ve Çelik, 2013; Korkmaz, 2009).

Ortaokul öğretmenlerinin cinsiyet, kıdem ve branşlarının eleştirel düşünme becerileri üzerinde etkili olmadığı tespit edilmiştir. Bakır, Toprakçı ve Altunay (2019) çalışmalarında ortaöğretim öğretmenlerinin branşlarına göre, Aşık ve Saka da (2019) çalışmalarında biyoloji öğretmenlerinin cinsiyet ve mesleki kıdeme göre, Erdem, İlğan ve Çelik (2013) lise öğretmenlerinin cinsiyet ve mesleki deneyimlerine göre, Narin ve Aybek (2010) sosyal bilgiler öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre, Korkmaz (2009) çalışmasında öğretmenlerin branş, hizmet süresi ve cinsiyete göre, eleştirel düşünme becerilerinin anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşmışlardır. Ancak erkek öğretmenlerin öz denetiminin kadın öğretmenlere göre daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca göre erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre karar verme, düşüncelerini kontrol etme, gerektiğinde esnek davranabilme davranışlarında kendilerini daha yeterli hissettikleri söylenebilir.

Ortaokul öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile eleştirel düşünme becerileri arasında orta düzeyde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca göre öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve eleştirel düşünme becerilerinden birini artırmaya yönelik çalışmanın diğerini de olumlu yönde etkileyeceği söylenebilir. Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri 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. Alt boyutlar arasında en yüksek ilişkinin “Motivasyon” ile “Kendine Güven” alt boyutu arasında olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuca göre öğretmenlerin öğrenmeye karşı motivasyonlarının yüksek ve istekli olmalarının kendilerine güven duymalarını sağladığı şeklinde değerlendirilebilir.

## KAYNAKÇA / REFERENCES

- Açıslı, 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 İlişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Akbaş, O. & Özdemir, S. M. (2002). Avrupa Birliğinde yaşam boyu öğrenme. *Milli Eğitim Dergisi*, 155(156), 112-126.

- Akinođlu, O. (2003). Bir eğitim değeri olarak eleştirel düşünme. *Deęerler Eğitimi Dergisi*, 1(3), 7-26.
- Aşık, S. & Saka, A . (2019). Biyoloji öğretmenlerinin eleştirel düşünme düzeyleri: Trabzon örneği. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (2), 185-214 .
- Ayaz, C. & 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*. Yayınlanmamış doktora tezi Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- 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 İlişki*. Yüksek lisans tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ayra, M. & Kösterelioğlu, İ. (2015). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin mesleki öz yeterlik algıları ile ilişkisi. *NWSA-Education Sciences*. 10(1). 17-28.
- Bahadır, Z. & Certel, Z. (2012). Beden eğitimi öğretmenlerinin meraklılık düzeyleri üzerine bir araştırma (Kayseri ili örneği). *Niğde Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 6 (3), 340-348.
- Bakır, D., Toprakçı, E. & Altunay, E. (2019). Ortaöğretimde çalışan öğretmenlerin eleştirel düşünme becerileri ile okul sağlığı algıları arasındaki ilişki. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 13(19), 223-262
- Bentley, T. (2012). *Learning Beyond the Classroom: Education for a Changing World*. Routledge.
- Bozat, P., Bozat, N. & Hursen, C. (2014). The evaluation of competence perceptions of primary school teachers for the lifelong learning approach. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 140, 476-482.
- Bölükoğlu, H. İ. (2002). Bilgi çağında eğitim fakültelerinde resim iş eğitiminin genel bir değerlendirmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(3), 247-259.

- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Pegem Akademi
- Chang, D. F., Wu, M. L. & Lin, S. P. (2012). Adults engaged in lifelong learning in taiwan: Analysis by gender and socioeconomic status. *Australian Journal of Adult Learning*, 52(2), 310-335.
- Çalık, D. & Çınar, Ö. P. (2009). *Geçmişten Günümüze Bilgi Yaklaşımları Bilgi Toplumu ve İnternet*. [http://www.osmansezgin.com/assets/felsefe\\_makale\\_bilgitoplumuveinternet.pdf](http://www.osmansezgin.com/assets/felsefe_makale_bilgitoplumuveinternet.pdf), Erişim tarihi: 29.04.2019.
- Day, C. (2002). *Developing Teachers: The Challenges of Lifelong Learning*. Routledge.
- Demirel, M. & Diker Coşkun, Y. (2009). Üniversite öğrencilerinin meraklılık düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 111-134.
- Diker Coşkun, Y. (2009). *Üniversite Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Diker Coşkun, Y. & Demirel, M. (2012). Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(42), 108-120.
- 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.
- Erdem, M., İlğan, A. & Çelik, F. (2013). Lise öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeyleri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişki. *Electronic Turkish Studies*, 8(12), 509-532.
- Güney, F. & Işık, A.D. (2016). Temel Eğitim Öğretmenlerinin Yaşam Boyu Öğrenmeye İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 30-40.
- Horuz, O. R. (2017). *Mesleki Eğitim Merkezi Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin İncelenmesi (Bartın ili örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- İncik Yalçın, E. (2020). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve 21. Yüzyıl öğrenen becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20 (2), 1099-1112.



- İzci, E. & Kara, A. (2010). Fransa’da eğitim personelinin hizmet içi eğitimi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(5), 161-168.
- İzci, E. & Koç, S. (2012). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmeye ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 101-114.
- Jumrodah, J., Liliyasi, S. & Adisendjaja, Y. H. (2019). Profile of pre-service biology teachers critical thinking skills based on learning project toward sustainable development. *Journal of Physics: Conference Series* 1157(2), 022097.
- Kaplan, A. (2016). Lifelong learning: Conclusions from a literature review. *International Online Journal of Primary Education*, 5(2), 43-50.
- Korkmaz, Ö. (2009). Eğitim fakültelerinin öğrencilerin eleştirel düşünme eğilim ve düzeylerine etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(4), 879-902.
- Kılıç, H. & Ayvaz Tuncel, Z. (2014). İlköğretim branş öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeyleri ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 4(7), 25-37.
- Laal, M. (2012). Benefits of lifelong learning. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 46, 4268-4272.
- Masuda, Y. (1981). *The Information Society as Post-Industrial Society*. World Future Society.
- Narin, N. & Aybek, B. (2010). İlköğretim ikinci kademe sosyal bilgiler öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerilerinin incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(1), 336-350.
- Özçiftçi, M. & Çakır, R. (2015). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve eğitim teknolojisi standartları özyeterliliklerinin incelenmesi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 5(1), 1-19.
- Rogers, A (2006). Lifelong learning and the absence of gender. *International Journal of Educational Development*, 26(2), 189-208.
- Semerci, N. (2000). Kritik düşünme ölçeği. *Eğitim ve Bilim*, 25(116), 23-26.
- Şahin, Ü., Sarıtaş, E. & Çatalbaş, G. (2020). Sınıf öğretmeni adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 48, 374-389. doi: 10.9779/pauefd.572500

- Şahin, Ç. & Arcagök, S. (2014). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri düzeyinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7 (16), 394-417.
- Torun, B. (2020). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ve iş doyum düzeylerinin incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Tunca, N., Alkın Şahin, S. & Aydın, Ö. (2015). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 432-446.
- UNESCO Institute for Lifelong Learning (2009). Global report on adult learning and education. <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001864/186431e.pdf>, Access date: 05.05.2020.
- Yaman, F. & Yazar, T. (2015). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi (Diyarbakır ili örneği). *K.Ü. Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(4), 1553-1566.

### EXTENDED ABSTRACT

**Purpose:** This study aimed to examine secondary school teachers' lifelong learning tendencies and critical thinking skills. In today's age of information, the place of education is very important in raising individuals who research, question, behave critically against thoughts, develop and train themselves in accordance with the requirements of the age, adapt to the age, in short, are sufficient for today's age. It is critical that two basic features such as life-long learning and critical thinking are acquired by students through education. It is expected that this study will contribute to the literature and shed light on researchers who want to work in this field in terms of the need for teachers who have these skills and can teach these skills to students. In addition, determining the level of these two important features in teachers is important in terms of forming a basis for in-service training activities to be organized for teachers.

**Method:** In this study, the screening method was used to determine teachers' lifelong learning tendencies and critical thinking skills and to reveal the exact and careful definition of the current situation. Screening method is a research approach that aims to define the current situation completely and carefully (Büyüköztürk, Akgün, Çakmak, Demirel, Karadeniz & Kılıç, 2016, p. 23). The population of the research consists of a total of 3,374 teachers, 1798 of whom are

working in the province of Malatya, 1576 in the central district of Yeşilyurt in the 2018-2019 academic year. A simple random sampling method was used in the study. The sample of the study is 403 teachers. The "Lifelong Learning Scale" developed by Diker Coşkun (2009) and the "Critical Thinking Scale" adapted from the Semercin's (2000) "Critical Thinking Scale" by Ağdacı (2018) were used as data collection tools. In the analysis of the data, arithmetic mean and standard deviation values were calculated to determine the lifelong learning tendencies and critical thinking skills of middle school teachers. The data in the study do not show a normal distribution. In order to determine whether secondary school teachers' perceptions of lifelong learning tendencies and critical thinking skills differ significantly according to gender variable, Mann Whitney U test; Spearman's rho correlation analysis was conducted to determine the relationship between them.

**Findings:** Analyses resulted of the Mann - Whitney U test, no significant difference was found in lifelong learning tendencies according to gender variable. No significant difference was found in the "Motivation", "Persistence" and "Deprivation in Organizing Learning" sub-dimensions of female and male teachers' lifelong learning tendencies. When the average rank of the "Motivation" sub-dimension is examined, it is seen that the average of women (205.7) is higher than that of men (198.09), and the average of men (207.01) in the "Persistence" sub-dimension is higher than the average of women (197.26). In the "Deprivation in Regulating Learning" sub-dimension, it was determined that the average rank of women (211.68) was higher than the average rank of men. In table 6, it is found that there isn't a meaningful difference on the teachers' lifelong learning tendencies according to their branches. A significant difference was found in the "Curiosity Deprivation" sub-dimension of the scale according to the branch. The Mann Whitney U test was conducted to determine which groups the difference was between. According to this test, it was determined that there was a significant difference between Science teachers and Guidance and English teachers, Visual Arts and Physical Education and Turkish teachers, Information Technologies, Guidance and English teachers. It has been determined that the average of Science, Visual Arts and Physical Education teachers is lower than the others.

**Discussion and Conclusion:** In the study, secondary school teachers' lifelong learning tendencies were found to be high. Teachers' lifelong learning tendencies do not differ significantly according to gender, seniority and branch. A significant difference was found in the "Curiosity Deprivation" sub-dimension according to gender and branch. It was found that female teachers were higher than male teachers and Turkish teachers were higher than Visual Arts and Physical Education teachers. In the study, the critical thinking skills of secondary school

teachers were found to be at a high level. No significant difference was found in critical thinking skills according to gender, seniority and branch variables. A significant difference was observed in the "Self-control" sub-dimension by gender. It has been found that male teachers' self-control is higher than female teachers. It has been determined that there is a moderately positive, significant relationship between teachers' lifelong learning dispositions and critical thinking skills.