



**TÜRKİYE VE İRAN'DAKİ ÖĞRETMENLERİN YAŞAM BOYU
ÖĞRENME EĞİLİMLERİNİN VE ÖĞRETİM MATERYALİ
KULLANIMLARINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN
KARŞILAŞTIRILMASI**

Leila Assadzadeh

**YÜKSEK LİSANS TEZİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

AĞUSTOS, 2019

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren 12 (oniki) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Leila
Soyadı : Assadzadeh
Bölümü : Eğitim Teknolojisi
İmza :
Teslim tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı : Türkiye ve İran'daki Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin ve Öğretim Materyali Kullanımlarına İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırılması

İngilizce Adı : A Comparative Study of Life-Long Learning Processes among Teachers in Iran and Turkey and Their View Towards the Utilization of the Educational Material

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı : Leila ASSADZADEH

İmza:

JÜRİ ONAY SAYFASI

Leila ASSADZADEH tarafından hazırlanan “Türkiye ve İran’daki öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin ve öğretim materyali kullanımlarına ilişkin görüşlerinin karşılaştırılması” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği/oy çokluğu ile Gazi Üniversitesi Eğitim Teknolojisi Bilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Doç. Dr. Gülgün BANGİR ALPAN

(Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

Başkan: (Prof. Dr.Gürcü KOÇ ERDAMAR)

(Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

Üye: (Doç. Dr. Esed YAĞCI)

(Hayat Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi Anabilim Dalı, Hacettepe Üniversitesi)

Tez Savunma Tarihi : 31/07/2019

Bu tezin Eğitim Teknolojisi Anabilim Dalı’nda yüksek lisans tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Selma YEL

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

.....

TEŞEKKÜR

Bu araştırma, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Teknolojileri Eğitimi Bilim Dalı'nda yüksek lisans tez çalışması olarak Türkiye ve İran'daki öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin ve öğretim materyali kullanımlarına ilişkin görüşlerinin karşılaştırılması amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu araştırma çalışmanın başından sonuna kadar her aşamasında gerek yönlendirmeler, gerekse soruları ve tartışmalarıyla, konu seçiminden içeriğin belirlenmesine kadar titizlik, sabır ve her daim anlayışlı ve saygılı davranışları ile bana rehberlik eden danışman hocam Sayın Doç. Dr. Gülgün BANGİR ALPAN'a en içten saygı ve teşekkürlerimi sunarım. Prof. Dr. Gürcü ERDAMAR KOÇ'a tez konusu seçme ve amaç belirleme ve verdiği bütün değerli fikirleri için teşekkürlerimi sunarım.

Bu araştırmanın ve tezin yazımında benim yanımda olan Türk arkadaşlarıma özellikle en iyi dostlarım Fahriye EROĞLU ve Esma ERGİN'e sabır ve anlayışla benim yazılarımı okuyarak yanlışlarımı düzelttikleri için şükranlarımı sunarım. Bu arada desteklerinden dolayı arkadaşım Mehran SHADI'ye ve tezimin ölçme ve değerlendirme kısmında desteklerinden dolayı Arş. Gör. Emre SÖNMEZ'e teşekkürü bir borç bilirim.

Hayatım boyunca beni destekleyen ve benimle gurur duyan ailem, özellikle sonsuz özverişi, sabırlı ve anlayışlı canım anneme ve araştırmanın gerçekleşmesi sürecinde beni sürekli motive eden, bana inanan ve destek olan ve birçok anlamda beni güdüleyen, ayrıca Ankara'nın her köşesinde bulunan okullarda bana eşlik eden sevgili eşim Khalil DADASHI'ye, en büyük mutluluk kaynağım canım kızım Katayoun DADASHI'ye sonsuz teşekkür ederim.

Leila ASSADZADEH

TEMMUZ, 2019

**TÜRKİYE VE İRAN'DAKİ ÖĞRETMENLERİN YAŞAM BOYU
ÖĞRENME EĞİLİMLERİNİN VE ÖĞRETİM MATERYALİ
KULLANIMLARINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİN
KARŞILAŞTIRILMASI
(Yüksek Lisans Tezi)**

**Leila Assadzadeh
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

Ağustos, 2019

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, Türkiye ve İran'daki öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini ve öğretim materyali kullanımlarına ilişkin görüşlerini karşılaştırmaktır. Nicel ve nitel yöntemin birarada kullanıldığı araştırmanın çalışma grubunu 2016-2017 eğitim öğretim yılında Türkiye'de Ankara'nın farklı sosyo-ekonomik düzeyde iki bölge olduğu düşünülen Çankaya ve Altındağ ilçelerinde görev yapan 125 Sınıf Öğretmeni ve İran Tebriz ili merkez ilçelerinden 3. bölge ve 4. bölgeden 129 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Nitel veriler için her bölgeden 10 öğretmen seçilerek toplam 40 öğretmenle çalışılmıştır. Bu araştırmada seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden "Uygun Örnekleme Yöntemi" kullanılmıştır. Araştırmanın nicel verilerinin toplanmasında, Diker-Coşkun ve Demirel (2009) tarafından geliştirilen "Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerini Belirleme Ölçeği (YBÖEÖ)" kullanılmıştır ve İran verileri için bu ölçek Farsça'ya çevrilmiştir. Araştırmanın nitel verilerinin toplanmasında, araştırmacı tarafından hazırlanan öğretmenlerin materyal kullanımları ile ilgili "Öğretmen Görüşme Formu" ve bu formun Farsça çevirisi kullanılmıştır. Türk öğretmenlerin YBÖ'ye ilişkin eğilim düzeyleri en yüksek 21 yıl ve üzeri iken, en düşük eğilim düzeyleri 16-20 yıllık mesleki kıdeme sahip öğretmenlerdir. İranlı öğretmenlerin YBÖ'ye ilişkin eğilim düzeyleri ise en yüksek 16-20 yıllık kıdemli öğretmenler iken, en düşük algı düzeyleri ise 21 ve daha fazla kıdeme sahip öğretmenlerdir. İranlı öğretmenlerin motivasyon eğilimleri, Türk öğretmenlere göre daha fazladır. Yapılan araştırmanın ikinci kısmında analizlerin gösterdiği sonuçlara göre, Türkiye ve İran öğretmenleri eşit miktarda ders kitabı, çalışma yaprağı ve yardımcı ders

kitaplarından yararlanmaktadır ve her iki ülkenin öğretmenlerinin materyal kullanım durumuna ilişkin açıklamalarına tartışma kısmında detaylı bir şekilde yer verilmiştir. Türkiye ve İran öğretmenlerinin materyal temininde karşılaştıkları sorunları; aile ve okulların ekonomik durumu, yönetim desteği ve aile desteği olarak sıralanmaktadır. Öğretmenlerin bazıları teknolojik materyali, bazıları da eski klasik yöntemleri yani, el yapımı materyalleri tercih etmektedir. Öğretmenlerin çoğu ise her ikisinin de bir arada kullanması gerektiğinin öğrenciler ve eğitim açısından daha fazla katkı sağlayacağı konusunda hem fikirdirler.

Anahtar Kelimeler : Öğretim Materyali, Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi, Karşılaştırmalı Eğitim
Sayfa Adedi : 123
Danışman : Doç. Dr. Gülgün BANGİR ALPAN

**A COMPARATIVE STUDY OF LIFE-LONG LEARNING
PROCESSES AMONG TEACHERS IN IRAN AND TURKEY AND
THEIR VIEW TOWARDS THE UTILIZATION OF THE
EDUCATIONAL MATERIAL**

(Master's Thesis)

Leila Assadzadeh

GAZI UNIVERSITY

INSTITUTE OF EDUCATIONAL SCIENCES

August, 2019

ABSTRACT

This study aims to compare the views of the teachers in Iran and Turkey on the topics of life-long learning and educational materials. Using both quantitative and qualitative methods the study tried to investigate the abovementioned subjects within the study groups composed of 125 teachers chosen from the teachers working in two socio-economically distinct regions of Ankara, namely, Cankaya and Altindag, in 2016-2017 academic year and 129 teachers selected from the ones working in regions 3 and 4 of Tabriz city in Iran. For the qualitative study, 10 teachers from each region were selected which amounted to the total of 40 teachers altogether. In this study, non-random sampling methods were used. To collect the quantitative data of the study, the Lifelong Learning Tendency Scale (SCQQ) developed by Diker-Coşkun and Demirel (2009) was used and the scale was translated into Persian to be used for collecting data in Iran. To collect the qualitative data, a “teacher-perspective” form was developed by the researcher to gather the teachers’ views on the materials they use, and it was also translated to Persian. For qualitative study, content analysis has been used. While Turkish teachers' tendency for LLL is highest for 21 years and above, the lowest tendency levels are teachers with 16-20 years of professional experience. Iranian teachers' tendency to LLL is 16-20 years of senior teachers, while the lowest level of perception is 21 and more senior teachers. The motivation of Iranian teachers is higher than that of Turkish teachers. The analysis of the results of the second section of this study shows that Iranian and Turkish teachers use an equal number of

textbooks, handouts, and complementary books and material; a fact that has been closely studied and scrutinized in the discussion section of this dissertation. The major problems that the teachers face in this regard can be listed in accordance with the severity of the problem as follows: the financial difficulties faced by the family and the schools, lack of support by the management, and lack of support by the family. The usage of proper educational tools has proven to have an indispensable effect on the teaching in general and lead to the improvement of students' views towards their lessons, their schools and even their lives per se. Teachers may as well prefer new technological materials or the traditional hand-made ones. However, most teachers agree on the effectiveness of the usage of both traditional and modern material in classrooms.

Key Words : Teaching Material, Lifelong Learning Tendency, Comparative Education

Page Number : 123

Supervisor : Assoc. Prof. Dr. Gülgün BANGİR ALPAN

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI.....	iii
TEŞEKKÜR.....	iv
ÖZ.....	v
ABSTRACT	vii
İÇİNDEKİLER.....	ix
TABLolar LİSTESİ	xii
ŞEKİLLER LİSTESİ	xiv
SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ.....	xv
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ	1
Problem Durumu	1
Yaşam Boyu Öğrenme	2
Avrupa Komisyonu Yaşam Boyu Öğrenme Yeterliği	3
Türkiye’de Yaşam Boyu Öğrenme Kavramı ve Uygulamalar	5
İran’da Eğitim Sistemi ve Yaşam Boyu Öğrenme Kavramı.....	8
İran Dönüşüm Belgesinin Operasyonel Amaçları ve İlkeleri	11
İran’da Eğitim Sisteminin Stratejik Problemleri	11
Eğitim Teknolojisi ve Öğretmenlerin Materyal Kullanımı.....	15
Araştırmanın Amacı	18
Araştırmanın Önemi.....	18
Araştırmanın Sınırlılıkları	19
Tanımlar	20
BÖLÜM II	21

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	21
BÖLÜM III	31
YÖNTEM.....	31
Araştırmanın Modeli	31
Çalışma Grubu	31
Veri Toplama Araçları	35
Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği (YBÖEÖ).....	35
Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği'nin (YBÖEÖ)Farsçaya Çevrilmesi	37
Görüşme Formlarının Hazırlanması.....	39
Verilerin Toplanması.....	40
Nicel Verilerin Toplanması	40
Nitel Verilerin Toplanması.....	41
Verilerin Analizi.....	42
Nicel Verilerin Analizi	42
Nitel Verilerin Analizi.....	43
BÖLÜM IV	45
BULGULAR VE YORUM	45
Türkiye'deki ve İran'daki Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerine İlişkin Bulgular.....	45
Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Yaşam Boyu Öğrenme Düzeylerine İlişkin Bulgular	46
Öğretmenlerin Mesleki Kıdemine Göre Yaşam Boyu Öğrenme Eğilim Düzeylerine İlişkin Bulgular	47
Öğretmenlerin Çalıştığı Okulun Bulunduğu Bölgenin Sosyo-Ekonomik Durumuna Göre Yaşam Boyu Öğrenme Eğilim Düzeylerine İlişkin Bulgular.....	52
Türkiye'deki ve İran'daki Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular.....	53
Türkiye ve İran'daki Öğretmenlerin Öğretim Materyali Kullanımlarına İlişkin Görüşlerini Açıklayan Bulgular	54
Öğretmenlerin Derslerinde Öğretim Materyali Kullanma Durumları	54
Öğretmenlerin Derslerinde Öğretim Materyali Kullanma İle İlgili Yaşadıkları Sorunlar	61
Öğretmenlerin Araç Gereç Kullanımının Yarattığı Farklı Etkiler.....	65
Öğretmenlerin Derste Materyal Kullanımına İlişkin Önerileri	68
BÖLÜM V	71

SONUÇ TARTIŞMA VE ÖNERİLER	71
Sonuç ve Tartışma.....	71
Uygulamaya Yönelik Öneriler	77
Gelecek Çalışmalara Yönelik Öneriler	77
KAYNAKÇA	79
EKLER	87
EK 1: Araştırma İzni ve Okulları Listesi	88
EK 2: Türkiye’de uygulanan Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği.....	91
EK 3: İran’da ’de uygulanan Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği	94
EK 4: Türkiye’de uygulanan öğretmen görüşme formu	98
EK 5 : İran’de uygulanan öğretmen görüşme formu	102

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Çalışma Grubu Kapsamındaki Okullar ve Öğretmen Sayıları.....	32
Tablo 2. Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine İlişkin Betimsel İstatistikler	33
Tablo 3. Görüşme Yapılan Öğretmenlerin Demografik Özellikleri.....	34
Tablo 4. Faktör Yük Değerleri ve Ortak Faktör Varyansı.....	36
Tablo 5. Dağılıma İlişkin Çarpıklık ve Basıklık Değerleri	42
Tablo 6. Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri.....	45
Tablo 7. Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilim Düzeylerinin Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları	47
Tablo 8. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemine İlişkin Betimsel İstatistikler	48
Tablo 9. Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Mesleki Kıdeme Göre ANOVA Sonuçları	50
Tablo 10. Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Düzeylerinin Okulun Bulunduğu Bölgenin Sosyo-Ekonomik Durumuna Göre t-Testi Sonuçları.....	52
Tablo 11. Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Düzeylerinin Ülke Puanlarına Göre t-testi Sonuçları	53
Tablo 12. Öğretmenlerin Derslerinde Basılı Materyal Kullanma Durumları.....	54
Tablo 13. Öğretmenlerin Derslerinde İşitsel Araç Kullanma Durumları	55
Tablo 14. Öğretmenlerin Derslerinde Yansıtıcısız Materyal Kullanma Durumları.....	56
Tablo 15. Öğretmenlerin Derslerinde İnternet Temelli Materyal Kullanma Durumları	57
Tablo 16. Öğretmenlerin Derslerinde Eğitim Amaçlı Yazılım Kullanma Durumları.....	58

Tablo 17. Öğretmenlerin Derslerinde Bilgisayar, Projeksiyon, Sunu Materyali Ve Video Kullanma Durumları.....	59
Tablo 18. Öğretmenlerin Derslerinde Gerçek Eşya, Model Ve Diğer Materyaller Kullanma Durumları.....	60
Tablo 19. Öğretmenlerin Derslerinde Öğretim Materyali Kullanma İle İlgili Yaşadıkları Sorunlar	61
Tablo 20. Türkiye Ve İran Öğretmenlerinin Araç Gereç Kullanımının Etkileri	66
Tablo 21 .Türkiye ve İran öğretmenlerinin derste materyal kullanımına ilişkin önerileri .	68

ŞEKİLLER LİSTESİ

<i>Şekil 1.</i> Veri Analizinde İzlenecek Aşamalar. ..	44
--	----

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

AB	Avrupa Birliği
BİT	Bilgi ve İletişim Teknolojisi
İR	İran
İRMEB	İran Milli Eğitim Bakanlığı
İRYÖ	İran Yüksek Öğretim
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
UNESCO.ir	İran UNESCO sitesi
UNESCO.tr	Türkiye UNESCO sitesi
YBÖ	Yaşam Boyu Öğrenme
YBÖEBÖ	Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Belirleme Ölçeği
YÖ	Yüksek Öğretim

BÖLÜM I

GİRİŞ

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

Problem Durumu

Günümüzde, gelişen teknolojiye ayak uydurabilmek için her geçen gün daha fazla bilgi ve beceriye gereksinim duyulmaktadır. İnsanlar bilgiye daha hızlı ve kolay erişebilmek, bilgiyi daha kolay özümsemek için yaşamları boyunca, gerek formal eğitim, gerekse informal eğitim süreçlerinde, teknolojiyi bir tercih olarak kullanmaktadırlar. Yapılan bu tercih ise eğitim teknolojisinin gelişmesine katkı sağlamaktadır. Teknolojinin giderek geliştiği dünyada bireylerin eğitiminin de gelişmesi gerektiği, herkes tarafından bilinmektedir. Bireyleri eğitirken, onların yaşamlarında ihtiyaç duyacakları temel bilgilerin yanında, bu temel bilgileri günümüz teknolojisiyle desteklemek ve bu teknolojik araçları etkin bir şekilde kullanmalarını sağlamak gerekmektedir. Teknoloji sayesinde hızla gelişen iletişim ve etkileşim olanaklarına sahip olan insanlar sürekli öğrenme ve öğrendiklerini yeniden yorumlama ihtiyacı duymaktadırlar (Demirel, 2009). Hemen hemen herkesin bir yüksek okul bitirmesinin kaçınılmaz olduğu günümüzde, “yaşam boyu öğrenme” artık bir slogan olmaktan çıkıp toplumsal bir gereksinim haline gelmiştir. Çağdaş yaşam oldukça karmaşık ve dinamik bir hal almaktadır; bu ortamda tutunabilmek için etkili ve süregelen bir eğitime gereksinim vardır (Kaya ve Önder, 2002). Bireylerin yaşam boyu öğrenme becerileri 1990’li yıllardan itibaren hem ulusal, hem de uluslararası boyutta en önemli konulardan biri olmaya başlamıştır (Okumoto, 2008).

Yaşam Boyu Öğrenme

Küreselleşme, bilgi teknolojilerinin gelişimi, sanayileşme ve yaşlanan toplumun yükselişi; yaşam boyu öğrenme ihtiyacına bağlı olarak zamanla artmaktadır. Eğitim, bu arada insanı kültürüne bağlamak ve yeni teknolojik değişimlere uyum sağlama işlevini sürdürmektedir. Eğitim bu temel işlevini yerine getirdiğinde, topluma kültürel devamlılık için gerekli olan temel beceri ve bilgiyi edinen ekonomik olarak verimli vatandaşlar kazandırır. Hızlı teknolojik ve yapısal değişimler, bireyleri yaşam boyu öğrenme yolculuğuna teşvik etmektedir.

Eğitim hiçbir zaman durmamaktadır ve yaş bu yönde olumsuz bir etken olarak görülmemelidir. Birey, anaokulundan, ilkokuldan, ortaokuldan, yüksekokuldan veya fakülteden mezun olduğunda yaptığı mezuniyet konuşması, eğitimin ve öğrenmenin sona erdiği anlamına gelmemektedir. Çünkü öğrenme beşikten mezara kadar sürdürülen bir eğilimdir. Yaşam boyu öğrenmenin birkaç tanımı aşağıdaki şekillerde yapılmıştır:

İnsan doğası gereği, dünyaya gelmesiyle ölümü arasındaki süreç boyunca sürekli bir şeyler öğrenme ihtiyacı duymaktadır. Bu öğrenme ihtiyacının yaşam boyunca var olması yaşam boyu öğrenme (life long learning) kavramını ortaya çıkarmıştır. Genelde sadece yetişkin eğitimini kapsadığı düşünülen yaşam boyu öğrenme, öğrenmenin insan yaşamı boyunca gerçekleşebileceği gerçeği ile yaşamın her anında olduğu ortaya çıkmaktadır (Can, 2011). Yaşam boyu öğrenme; kişisel, toplumsal, sosyal ve/veya istihdam ile ilişkili bir bakış açısı içinde bilgi, beceri ve yeterlilikleri geliştirmek amacıyla tüm yaşam boyunca üstlenilen her türlü öğrenme etkinlikleri olarak tanımlanmaktadır (MEGEP, 2007). Kulich (1982) yaşam boyu öğrenmeyi bireye yaşamları boyunca eğitimin sunulması olarak tanımlamış (Aktaran Günüş, Kuzu ve Odabaşı 2012, s. 310); White (1982) ise bireylerin yaşamlarını yönetebilmeleri için gerekli bilgileri edinmesi şeklinde ele almıştır (Aktaran Günüş vd. 2012, s. 310). Doyle'e (1994) göre yaşam boyu öğrenme yaşamla iç içedir. Yaşam boyu eğitim, örgün eğitimin bir alternatifi değil, örgün eğitimde eksik ve yetersiz kalan verilerin sonradan tamamlanması veya daha önce keşfedilmemiş yeteneklerin keşfedilmesi olarak da görülebilir. Öğrenmeyi öğrenmek yaşam boyu öğrenmenin temel düşüncesi olarak kabul edilmektedir (Doyle'den aktaran Akkuş 2008, s.11). Titmus'a (1999) göre yaşam boyu öğrenme sadece ihtiyaç değil hayatın amaçlarından biridir. Yaşam boyu öğrenme insanların var olan yeteneklerini geliştiren ve potansiyellerini en üst düzeye çıkarmalarına hizmet eden bir araçtır (Titmus'tan aktaran Akkuş 2008, s. 11). Holmes (2002) ise yaşam

boyu öğrenmenin eğitim ya da kurs almak ile aynı kavram olmadığını ifade ederek bir yaklaşım ve disiplin olarak tanımlamıştır (Holmes'ten aktaran Günüş vd 2012,s. 310). Bülbul (1991, s. 37), yaşam boyu eğitim ve onun için kullanılan eş anlamlı ve birbirine yakın terimleri ile ilgili şöyle vurgulamaktadır: “Yaşam boyu eğitim, yaşam boyu öğrenme, yaşam boyunca tümleşik öğrenme, sürekli öğrenim, sürekli eğitim terimleri ile eş anlamlı düşünülebilir. Bu terimlerin kaynağı, eğitimin çocukluktan başlayan sürekli eğitim fırsatının başlangıç evresiyle sınırlandırılmış ilk ve son deneyim olmadığı, aksine ömür boyunca süren bir deneyim olması gerektiğidir”.

Tanımlara bakıldığında; yaşam boyu öğrenmenin; bir yaşam biçimi olduğu, bir hak olduğu kadar, sosyal ve kişisel olarak paylaşılan bir sorumluluk alanı olduğu da vurgulanmakta ve eğitimin, sadece gençlerin sahip olduğu bir hak olmayıp, her yaştaki kadın ve erkeklerin de hakkı olduğu belirtilmektedir.

Yaşam boyu öğrenme becerisi birey ve toplumun demokratik, sosyal, kültürel, teknolojik ve ekonomik yönlerden gelişmesi için yaşamsal bir öneme sahiptir. Formal öğrenme-öğretme sürecini tamamlayan bireylerin zaman içinde kazandıkları yaşam boyu öğrenme becerileri onların yetişkinlik döneminde öğrenmelerini sürdürmelerine ve yeni davranışlar edinmelerine yardımcı olacaktır (Selvi, 2011).

Avrupa Komisyonu Yaşam Boyu Öğrenme Yeterliğı

Sanayileşme ile yaşanan bilgi patlaması, işgücü niteliklerine bağlı eğitim düşüncesinin ortaya çıkmasına neden olmuş, ekonomik alanda yaşanan olaylar hem toplumsal hem de eğitim alanını doğrudan etkilemiştir. Böylece 1990’larda yaşam boyu öğrenme kavramı önemle ortaya çıkmış ve bilgi çağında, bilgi ekonomisinin gündemi “kazanmak için öğrenmek” olarak belirlenmiştir (Hake, 2005, s. 17).

Yaşam boyu öğrenme yeterliğı, öğrenmeyi planlayabilme öğrendikleri bilgileri başka öğrenme alanlarına uygulayabilme, farklı öğrenme stratejilerini farklı durumlara uyarlayabilme ve etkin öğrenme becerilerini kapsamaktadır (Knapper ve Cropley, 2000; Candy, 2003; Şahin ve Arcagök, 2014).

UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization), 1945 yılında kuruluşundan bu yana ülkelerin sosyal, kültürel ve ekonomik kalkınmasında tüm bireylerin eğitimin geliştirilmesinin önemli ve öncelikli rolü olduğunu savunmaktadır.

Çağa ayak uydurabilmek, bilim ve teknoloji alanında yaşanan gelişmelerin gerisinde kalmamak amacıyla birçok ülke, Avrupa Birliği'nin (AB) yaklaşımı çerçevesinde eğitim sistemlerinde düzenlemeye ya da yeniden yapılanmaya gitmiştir (Hake, 2005, s. 17).

Yaşam boyu öğrenme yeterliliği Avrupa Komisyonu tarafından 8 temel boyut altında ele alınmıştır. Bu boyutlar şunlardır:

1. Ana dilde iletişim yeterlikleri: Bireylerin hem sözlü hem de yazılı olarak duygu ve düşüncelerini ifade edebilme.
2. Yabancı dil yeterliği: Bireylerin yabancı bir dili sözlü ve yazılı olarak kullanabilme, yabancı dille yazılmış bir metni okuyup anlayabilme.
3. Fen ve teknoloji ile ilgili temel yeterlikler: Bireylerin fen ve teknolojideki temel ilkeleri öğrenebilme, bilim ve teknolojideki gelişmeleri izleyebilme.
4. Matematiksel yeterlikler: Bireylerin zihinsel ve yazılı olarak toplama, çıkarma, bölme ve çarpma işlemlerini yapabilme, günlük yaşamda karşılaşılan problemleri çözebilme.
5. Dijital yeterlikler: Bireylerin bilgisayar yoluyla bilginin kullanımını, depolanmasını ve üretimini sağlayabilme; internet üzerinden ilgili paydaşlarla iletişim ve işbirliğine yönelebilm.
6. Öğrenmeyi öğrenmeye ilişkin yeterlikler: Bireylerin zaman ve bilgiyi etkin şekilde kullanarak kendi öğrenmelerini düzenleyebilme.
7. Sosyal sorumluluğa ilişkin yeterlikler: Bireylerin sosyal yaşama daha etkin ve işlevsel şekilde katılabilmeleri.
8. Kültürel yeterlikler: Bireylerin yazılı ve görsel medya, sanat dalları, edebiyat alanlarında duygularını ifade etme ve yaratıcı fikirler geliştirebilme yeterlikleri şeklinde tanımlanmıştır (Avrupa komisyonu, 2003).

UNESCO'nun, 2030 Sürdürülebilir Kalkınma ve eğitimsel hedefleri arasında, herkes için kapsayıcı ve hakkaniyetli eğitimi sağlamak ve herkese yaşam boyu eğitim imkânlarını teşvik etmek; eğitimde evrensel ve bölgesel öncülük sağlamak; erken çocukluk döneminden yetişkinlik çağlarına kadar dünya çapında eğitim sistemlerini güçlendirmek; eğitim yoluyla çağdaş ve evrensel sorunlara cevap vermek yer alır (UNESCO, 2018).

UNESCO'nun eğitim teması altındaki konular arasında yer alan bazı başlıklar ve kısa açıklamaları şunlardır: Eğitim 2030'a Önderlik etme, okuryazarlık, öğretmenler eğitim ve toplumsal cinsiyet eşitliği, iş ve yaşam becerileri (UNESCO,2018)

UNESCO'nun öğretmenlerin geliştirilmesine ilişkin çalışmaları aşağıdaki beş alan üzerine odaklanır. Bunlar:

- Öğretmenlik mesleğine ilişkin uluslararası normatif belgelerin izlenmesi;
- Öğretmen politika ve stratejilerinde Üye Devletleri destekleme;
- Öğretme ve öğrenmenin kalitesini artırmak için kapasitelerinin geliştirilmesi;
- Eğitimde 2030 öğretmen hedefinin uygulanması ve izlenmesi için bilgi ve kanıt temelinin geliştirilmesi;
- Kaliteli öğretme ve öğrenimin desteklenmesi için bilgi paylaşımı (UNESCO, 2018) .

Türkiye’de Yaşam Boyu Öğrenme Kavramı ve Uygulamalar

Yaşam boyu öğrenme, hemen hemen dünyanın dört köşesinde, ülkelerin eğitim sisteminde yenilik ve değişime yol açmıştır. Türkiye’de de eğitim sadece okul ve eğitime tabi olan belli yaş grubu ile sınırlı kalmamakta; evde, işte, yolda, gezide hayatın her alanında gerçekleşebilen; zamandan ve mekandan bağımsız bir biçim almıştır. Yaşam boyu öğrenme konusu 9. Kalkınma Planı ile devletin aldığı kararlar ve verdiği desteklerde de kendini göstermektedir.

Türkiye’de de hayat boyu öğrenme kavramı yeni olmamakla birlikte hayat boyu öğrenme sistemin oluşturulmasına yönelik çalışmalar da 2000’li yıllardan itibaren hız kazanmıştır. Bu kapsamda; 9. Kalkınma Planı dikkate alınarak 2009-2013 dönemi Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi kabul edilmiştir. Bu belge, hayat boyu öğrenmeyi; kişisel, toplumsal, sosyal ve istihdam ile ilişkili bir yaklaşımla bireyin; bilgi, beceri, ilgi ve yeterliliklerini geliştirmek amacıyla hayatı boyunca katıldığı her türlü öğrenme etkinliği olarak tanımlamıştır. Öğrenme, “beşikten mezara” kadar devam etmekte ve belli bir yaşa ve ortama bağlı olmaksızın her yaşta ve her yerde gerçekleşebilmektedir. Hayat boyu öğrenme, örgün, yaygın ve serbest öğrenme olarak her türlü eğitim ve öğretimi kapsamaktadır (MEB1,2014).

10. Kalkınma Planı Türkiye’nin kalkınması ve nitelikli insan ve güçlü toplum için hayat boyu öğrenmenin en önemli unsurlardan birisi olduğunu vurgulamaktadır.

İşgücü piyasasında gerek duyulan becerilerin ve girişimcilik kültürünün geliştirilmesi, Türkiye’nin sürdürülebilir kalkınması ve rekabet edebilirliği için öncelikli alanlar arasında yer almaktadır. Meslekî eğitim yoluyla geliştirilen becerilerin iş dünyasının ihtiyaçlarını karşılaması için, yeterlilikler sürekli güncellenmektedir. 10. Kalkınma Planı, bu güncellemelerin hayat boyu öğrenme perspektifi dâhilinde gerçekleştirilmekte olduğuna dikkat çekmektedir (MEB1,2014).

10. Kalkınma Planında; “İşgücünün eğitim düzeyi yükseltilerek istihdam edilebilirliği artırılacak ve işgücü piyasasının talep ettiği becerilerin kazandırılması için yaşam boyu eğitim faaliyetlerine önem verilecektir.” vurgusu yapılmıştır.

Bu çerçevede bireylerin, mesleki becerilerin yanında iş yaşamının gerektirdiği temel becerilere sahip olması, eğitim sistemi ile çalışma hayatı arasındaki ilişkinin güçlendirilmesi ülkemiz insan kaynağının geliştirilmesi açısından önem arz etmektedir. Bu programla bireylerin, çalışma hayatının gerektirdiği bilgi ve iletişim teknolojileri, yabancı dil, finansal okuryazarlık, problem çözme, eleştirel düşünme, iletişim, liderlik, kariyer planlama ve iş arama gibi temel beceriler ile sanatsal ve sportif becerilere sahip olması amaçlanmaktadır.” olarak belirtilmiştir. Programda, temel becerileri kazandıran hayat boyu öğrenme programlarının geliştirilmesi hedefine yönelik faaliyetler ele alınmıştır. Bu çerçevede anılan tüm üst düzey dokümanların, Türkiye Hayat Boyu Öğrenme Sisteminin temellerini güçlendirmesi hedeflenmektedir (MEB1,2014).

2009-2013 dönemi Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi ile oluşturulmaya başlanan hayat boyu öğrenme sisteminin, 2014-2018 dönemi Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi ve Eylem Planı ile ulusal ve uluslararası yaklaşımlar doğrultusunda daha sistematik bir yapıya kavuşturulması hedeflenmektedir.

Nabi AVCI¹, Türkiye YBÖ hedeflerini yerine getirmek için; bireylerin YBÖ konusundaki farkındalıklarının artırılması, toplumda herkesçe paylaşılan öğrenme kültürünün geliştirilmesi, öğrenme fırsatlarının artırılması, bireylerin öğrenmeye erişiminin sağlanması, her türlü önceki öğrenmenin değerlendirilmesi, vatandaşlarımıza hayat boyu rehberlik sisteminin sunulması ve etkin bir izleme değerlendirme sisteminin kurulmasının gerekliliğini strateji belgesinde 6 temel öncelik olarak yer alması gerektiğini açıklamaktadır.

Türkiye 2014 – 2018 Dönemi Ulusal Hayat Boyu Öğrenme Stratejisi Belgesinde yer alan öncelik alanlarının tedbirleri burada açıklanmaktadır.

- 1. Toplumda Hayat Boyu Öğrenme Kültürü ve Farkındalığının Oluşturulması**
 - 1.1. Toplumda hayat boyu öğrenme bilincini artırmaya yönelik TV, radyo ve ilgili mecralarda programlar yayınlanacaktır (Tedbir 1.1).
 - 1.2. Görsel ve yazılı medyanın hayat boyu öğrenme kültürünün artırılmasına yönelik rolü konusunda farkındalık arttırılacaktır (Tedbir 1.2).
 - 1.3. “Öğrenme Şenlikleri” uygulaması Ülke genelinde yaygınlaştırılacaktır (Tedbir 1.3).
 - 1.4. Bireylerin aktif ve katılımcı vatandaş olmalarına yönelik farkındalık arttırılacaktır (Tedbir 1.4).
- 2. Hayat Boyu Öğrenme Fırsatlarının ve Sunumunun Artırılması**
 - 2.1. Hayat Boyu Öğrenmenin Koordinasyonu Sağlanacaktır (Tedbir 2.1).
 - 2.2. Sivil toplum kuruluşları, meslek örgütleri ve yerel yönetimlerin hayat boyu öğrenme faaliyetlerinde etkin rol almaları sağlanacaktır (Tedbir 2.2).
 - 2.3. Açık öğretim sisteminin niteliği geliştirilecektir (Tedbir 2.3).
 - 2.4. Uzaktan öğrenme uygulamaları geliştirilecektir (Tedbir 2.4).
 - 2.5. Yetişkin nüfusun temel becerileri kazanmasına yönelik programlar yaygınlaştırılacaktır (Tedbir 2.5).
 - 2.6. Aile eğitimi faaliyetleri yaygınlaştırılacaktır (Tedbir 2.6).
 - 2.7. Resmi ve resmi olmayan kurum/kuruluş çalışanlarına yönelik hizmet içi eğitim faaliyetlerinin niceliği ve niteliği arttırılacaktır (Tedbir 2.7).
 - 2.8. Örgün ve yaygın mesleki eğitim-öğretim programları meslek standartlarına göre sürekli olarak güncellenecektir (Tedbir 2.8).
 - 2.9. Eğitim kurumlarının fiziki mekânları halkın kullanımına açılacaktır (Tedbir 2.9).
 - 2.10. Hayat boyu öğrenme kapsamında ulusal ve uluslararası işbirliği arttırılacaktır (Tedbir 2.10).
- 3. Hayat Boyu Öğrenme Fırsatlarına Erişimin Artırılması**

¹ Nabi Avcı 2013-2016 yılları arasında Türkiye Cumhuriyeti MEB makamında bakan olarak görev yapmıştır.

- 3.1. Yetişkinlerin yenilikçilik ve bilişim teknolojileri gibi alanlarda bilgi ve becerilerini artırmaları teşvik edilecektir (Tebdir 3.1).
- 3.2. Okul öncesi eğitim, dezavantajlı kesimleri gözeterek yaygınlaştırılacaktır (Tebdir 3.2).
- 3.3. Özel eğitime (tüm engelli grupları ve üstün yetenekliler) ihtiyacı olan bireylerin, ailelerinin, öğretmenlerin ve yöneticilerin hayat boyu öğrenme faaliyetlerine erişimi artırılacaktır (Tebdir 3.3).
- 3.4. Dezavantajlı (engelliler, kadınlar, yaşlılar, eski hükümlüler, suça bulaşmış ya da suç riski altındaki çocuklar ve gençler, uzun süreli işsizler, işsiz gençler ve gezici geçici işçiler) grupların eğitime erişimleri desteklenecektir. Bu amaçla uzaktan eğitim ve açık öğretimden de yararlanılacaktır (Tebdir 3.4).
- 3.5. Çalışan çocukların eğitime kazandırılması için teşvik mekanizmaları geliştirilecektir (Tebdir 3.5).
4. Hayat Boyu Rehberlik ve Danışmanlık Sisteminin Geliştirilmesi
 - 4.1. Hayat boyu rehberlik sisteminin geliştirilmesi için altyapı güçlendirilecektir (Tebdir 4.1).
 - 4.2. Bireylerin mesleki gelişim süreçleri desteklenecektir (Tebdir 4.2).
 - 4.3. Hayat boyu rehberlik ve danışmanlık sistemini destekleyen ulusal ve uluslararası bilgi ağı geliştirilip yaygınlaştırılacaktır (Tebdir 4.3).
5. Önceki Öğrenmelerin Tanınması Sisteminin Geliştirilmesi
 - 5.1. Yaygın ve serbest öğrenmelerle kazanılan bilgi/beceri ve deneyimlerin değerlendirilmesi sağlanacaktır (Tebdir 5.1).
 - 5.2. Yaygın ve serbest öğrenmelerin Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi kapsamında değerlendirilmesi sağlanacaktır (Tebdir 5.2).
 - 5.3. Önceki öğrenmelerin değerlendirilmesi sistemi kurulacak ve sürecin tanıtılması sağlanacaktır (Tebdir 5.3).
6. Hayat Boyu Öğrenme İzleme ve Değerlendirme Sisteminin Geliştirilmesi
 - 6.1. Hayat boyu öğrenme alanında politika geliştirmeye yardımcı olacak istatistikler (veri altyapısı) oluşturulacaktır (Tebdir 6.1).
 - 6.2. Hayat boyu öğrenme alanında politika ve stratejiler geliştirmeye yönelik araştırmalar yapılacaktır (Tebdir 6.2).
 - 6.3. Hayat boyu öğrenme web portalı kapsamındaki veritabanı geliştirilerek işlevselliği artırılacaktır (Tebdir 6.3).
 - 6.4. Hayat boyu öğrenme için kullanılan kaynakların etkin ve verimli kullanılmasına yönelik bir izleme ve değerlendirme mekanizması geliştirilecektir. (Tebdir 6.4) (“ Türkiye HBÖ Strateji Belgesi”, 2014).

Türkiye 2014 – 2018 Dönemi Ulusal Hayat Boyu Öğrenme Stratejisi Belgesinde yer alan öncelik alanlarının tedbirlerine bakıldığında öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmelerine destekleyici bağımsız bir maddeye rastlanmamaktadır. Ancak “Resmi ve resmi olmayan

kurum/kuruluş çalışanlarına yönelik hizmet içi eğitim faaliyetlerinin niceliği ve niteliği artırılacaktır” ifadesi kapsamında öğretmenlik mesleğinin de düşünüldüğü varsayılabilir.

İran’da Eğitim Sistemi ve Yaşam Boyu Öğrenme Kavramı

Araştırmanın, İran ve Türkiye’de yapıldığı için burada her iki ülkenin eğitim sisteminin kısaca karşılaştırılması ve İran eğitim sistemine dair genel bilgi verilmeye çalışılmıştır.

Türkiye ve İran, Ortadoğu’nun aynı coğrafyada olan iki komşu ve önemli ülkesi olarak tarih boyunca kültürel, siyasi, ekonomik ve coğrafi ilişkileri sürdürmektedir. Her iki ülkenin literatürü incelenip karşılaştırıldığında bir çok yönden benzerlik ve paralellik göstermektedir. Her iki ülkede de modernleşme ve batılılaşma hareketleri iki ülkenin eğitim politikalarının amaç, yapı, yöntem ve finansman açısından yansımıştır. Bu nedenle iki ülkenin eğitim sistemlerinin üzerinde karşılaştırmalı araştırmaların literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Türkiye’deki gibi İran eğitim sisteminde de Meşrutiyet ve Cumhuriyet Dönemi ve Pehlevi Hanedanlığı’yla modernleşme ve yenilikçi hareketler görülmüştür. 1979 İslam Cumhuriyeti devrimiyle İran hükümeti, dini ve mezhebi bir mahiyet kazanmıştır ve İran’ın köklü değişiminden dolayı eğitim sisteminin genel amaçları değişmiştir.

Türkiye laik, seküler ve milli bir anlayışa sahip iken; İran’da dini, mezhebi ve milli bir anlayış hakimdir. İran Yüksek Eğitim ve Öğretim Şurası’nın kararlarına göre eğitim sisteminin genel amacı “İslam’ın eğitim-öğretim sisteminde nihai hedef, insanın Allah’a yaklaşmasıdır.” diye açıklanmıştır.

İran İslam Cumhuriyeti eğitim öğretim sistemi Kur’an, sünnet, siyer masum imamların hayatını temel alarak 6 yaşını bitiren çocuklar ilkokuldan itibaren Kur’an Kerim ve İslami fikirlere uygun müfredat ve kitaplara yer vermiştir”. Yeni yönetimin İslam’a bakışına aykırı her ne varsa, buna evrim teorisi de dâhil, Kültürel Devrim Konseyi’nin denetiminde hepsi müfredattan çıkarılmış ve yeni bir müfredat oluşturulmuştur” (Aybek, 2018).

İran’ın eğitim sisteminin tüm eğitim kademelerinde ilkokuldan başlayarak yüksek öğretime kadar din adamlarının ve şii mezhebinin bakış açısı hakimdir ve çocukların dini eğitim alabilmeleri için ailelere büyük sorumluluklar düşmektedir.

İslami sistemin kültürel yönlerine rağmen, çeşitli içe bağlı ve dışa bağlı sebepler nedeniyle başarılı bir şekilde düzenlemeler ve değişiklikler gerçekleştirilememiştir. Buna ek olarak, son 40 yılda; kitap temelli eğitim, belgeye dayalı bir sistem, içeriğin sürdürülmesine vurgu, bireysel farklılıklara önem vermeme, öğrencilerin ihtiyaçlarını ve beklentilerini ihmal etme, yetersiz eğitim içeriği ve merkezi yönetim sistemi gibi bazı eğitim sorunları ortadan kaldırılamamıştır. 1980'lerin sonundan itibaren ve Sovyet sisteminin çöküşüyle ortaya çıkan küreselleşmenin hızlanmasıyla birlikte, bu sorunlara yeni zorluklar eklenmiş ve eğitim sisteminin sorunları ikiye katlanmıştır (Cheragani, 2004).

Küreselleşmenin hızlanmasının getirdiği bazı sorunlar mevcuttur. Hayat boyu öğrenme ihtiyacı, modern teknolojilerin eğitimde kullanımı ve bu sistem üzerindeki tam etkisine uyum sağlama, tamamen farklı niteliklere sahip yeni vatandaşlar yetiştirme ihtiyacı, bilginin hızla artışı ve eskimesi, yeni yaşam becerileri öğretmek, profesyonel ve kaliteli öğretmenlerin temini ve eğitimi, yeniliklere açık ve uzman yöneticilerin eğitimi, dünya pazarına cevap verebilmek için ülkelerin teknik ve mesleki eğitiminde köklü değişiklikler yapılmasının gerekliliği, marjinalleşme, bu yüz yılda yaşama becerisine sahip olmayan yetişkinlerin dışlanması, bilgi ve iletişim teknolojilerinin yarattığı eğitim eşitsizliği, eğitim içeriğinin ve derslerin bütünleştirilmesi ihtiyacı gibi bir çok konudaki sorunları sıralamak mümkündür.

İran'da milli eğitim sisteminin dökümanı ve kalkınma planları gibi bazı temel planlamaların yanında bazı küçük değişiklikler de yapılmaktadır. Bu değişikliklerin en önemlisi, öğrencilerin yaşam boyu öğrenme becerilerinin geliştirilmesini amaçlamıştır ki, bu da eğitim sisteminin üzerinde bir çok tartışmanın nedeni olan ilköğretim eğitimsel değerlendirme sistemidir. 2003-2004 eğitim öğretim yılında İran İlköğretim sisteminin eğitimsel değerlendirme pilot uygulamasına başlanmış ve hemen ardından öğrencilerin öğrenme durumunun ölçme ve değerlendirilmesi nicel çalışmadan nitel çalışmaya değiştirilmiştir. Bu değerlendirmede öğrencilerin yaşam boyu öğrenme becerilerinin geliştirilmesi amacıyla, ilköğretimde bir değişiklik ve öğrenme üzerindeki etkiyi yaratmak için tanımlayıcı betimsel bir değerlendirme planı geliştirilmiştir. Mirhosseini ve Pari Rokh (2007) okul kütüphanelerinin bu ölçme ve değerlendirmenin etkisine göre okul öğretmenlerinin ve yöneticilerinin bakış açılarını araştırmıştır. Bulgular, projenin planlama ve tasarımında öğretmenlerin ve öğrencilerin bilgi ihtiyaçlarını dikkate almadığı, öğretmenlerin projesi en az kaynak gerektiren ve sadece ders kitapları ile işledikleri ve

yetersiz bütçeden dolayı okul kütüphanelerinin çok fazla eksikleri olduğu ve sınıf içi küçük kütüphanelerden yararlanmaları gerçeğini ortaya koymuştur.

Bunlara dayanarak, eğitim sistemi ile karmaşık bir durum oluşmuş, yeni ihtiyaçlara ve taleplere cevap vermek için sunulan çözümlerin etkin ve verimli olmamasından dolayı, yirmi yıllık eğitim vizyonunu oluşturmayı gerekli kılmıştır (Cheragani, 2004). 1997 yılında tasarı olarak meclise sunulması amaçlanan ulusal eğitim belgesi, daha kesin bir şekilde çalışılmak üzere bir kararla Eğitim Bakanlığı'na yönlendirilmiştir. Çalışmaların sonuçlarına göre, 10 yıl süren ve 72 ayrı araştırmanın sonucu olan Milli Eğitim Dokümantasyonu'ndaki Milli Eğitim Dokümanı'nın kabul edilmesine karar verilmiştir (Milli Eğitim Dokümantasyon Raporu). Nihai derleme ve sonuçlandırmanın ardından 2011 yılının Aralık ayında ulusal eğitim belgesi cumhurbaşkanı tarafından onaylanarak planlamacılara rehber kılavuzu olarak, kısa vadeli veya orta vadeli planlarını belirlemede yardımcı olsun diye uygulanmak için eğitim bakanlığına sunulmuştur (Porkerimi, 2011).

Bu belgenin ana amacı, bir yol haritası elde etmek ve gelecek yirmi yıl içinde eğitimin gelişim sürecinin tamamlanmasına yardımcı olmaktır. Belge, bir yandan farklı boyutlarda lider eğitiminin özelliklerini belirlemeye çalışmış diğer yandan da, istenen statüyü elde etmek için eğitim ve sistemin diğer bölümleri arasındaki ilişkiyi belirlemiştir. Gerçekten de, belgenin temel sorunu, ülkenin bilgi temelli bir topluma ulaşma isteğinin yerine getirilmesi için gerekli kültürel ve eğitimsel temelleri sağlayarak bir rol oynamak için ülkenin eğitiminin nasıl organize edilmesi gerektiği yönündedir (Cheragani, 2004).

2011 yılının Aralık ayında Kültür Devrimi Yüksek Kurulu'nda sonuçlandırılan temel değişim belgesinin tanıtılmasında, eğitim alanının ülkenin kapsamlı yükselişinin en önemli altyapılarından biri olduğu ve ülkenin çeşitli alanlarda hak ettiği insan sermayesini teşvik etmede ciddi bir araç olduğu belirtilmektedir. Bu nedenle, büyük islam medeniyetinin yeniden canlanması, milletler arasında yapıcı, aktif ve öncü varlık, dünyadaki adalet ve maneviyatın hazırlanması gibi İran İslam Devrimi'nin yüce ideallerinin gerçekleştirilmesi, dünyanın alçakgönüllü, özgür ve yaratıcı insan tipi yetiştirilmesidir. Eğitim, “Evrensel Adalet Derneği” ve “İslami-İran Uygarlığı”nın hayata geçirilmesi için Hayat Tayyibe (peygamberin ve masum imamların sünneti ve inancı) sağlanmalıdır. Böylesine yüksek bir insan sermayesinin ışığında, sivil toplum dünyanın “evrensel insanı”nın gerçekleştirilmesinin hazırlığını bulacak ve böyle bir hükümetin gölgesinde insan kapasitesi ve yetenekleri gelişecektir (Darvishi, 2016). Ancak Dönüşümsel Dokümanın en

ayrıntılı ve en kapsamlı bölümü, “Amacı Hedefleri ve Çözümleri” başlıklı Bölüm 7’dir. Bu bölümde, hepsi aşağıda detaylı olarak açıklanan Operasyonel hedefler ve stratejiler olmak üzere toplam 23 farklı çözüm sunulmaktadır.

İran Dönüşüm Belgesinin Operasyonel Amaçları ve İlkeleri

1. İyi eğitilmiş bireyler yetiştirme,
2. İslami eğitimin derinleştirilmesi,
3. Bilgelik ve iffet kültürünün teşvik edilmesi,
4. Ailenin temelini güçlendirmek,
5. Eğitim adaleti geliştirmek,
6. Öğrenme ortamlarını çeşitlendirme,
7. Okulun rolünün artırılması,
8. Eğitim sisteminin ülkedeki mükemmeliyetine katılımının artırılması,
9. Başarılı ve etkili bireylerin eğitimde katılımını arttırmak,
10. Eğitimcilerin sosyal statüsünün teşvik edilmesi,
11. Öğretmen Eğitimi Programı ile ilgili ilkelerin yenilenmesi,
12. Kültüristler için refah sağlamak,
13. Eğitim konseylerinin rolünün artırılması,
14. Öğrencilerin özellikleri ile eğitim alanlarının uyarlanması,
15. Eğitim hizmetleri sağlamada çeşitlilik,
16. Yeni teknolojilerin kullanımı,
17. Örgün eğitim sisteminde yenilik,
18. Bir değerlendirme sistemi ve kalite güvencesi oluşturmak,
19. Finansal kaynakların ve tüketim yönetiminin temini ve çeşitlendirilmesi,
20. Yapıların ve yöntemlerin gözden geçirilmesi,
21. Lisans sisteminin ve yönetim eğitiminin kalitesinin iyileştirilmesi ve sürekli iyileştirilmesi,
22. Araştırma ve İnovasyon kapasitesinin geliştirilmesi (Darvishi, 2016).

Dönüşüm belgesinin operasyonel hedefler ve stratejilere ilişkin maddelerine bakıldığında eğitim ortamlarının geliştirilmesi ve öğretmen eğitimine ilişkin hedeflerin varlığı dikkat çekmektedir.

İran’da Eğitim Sisteminin Stratejik Problemleri

İran eğitim sistemindeki en büyük stratejik problemleri teşkil eden konular aşağıdaki gibidir:

- Eğitim fırsatlarının eşitliği ve sosyal adaletin gelişimi,
- Özel sektörün eğitimdeki rolü (politika, uygulama, değerlendirme),
- Eğitimin manevi ıslahatı (talim ve terbiye) ile ilişkisi (bütünleşme ya da ayrılık),
- Eğitim sisteminin insan etrafında merkezileşmesi,
- Bilgi ve iletişim teknolojisi ve eğitim üzerindeki etkileri,
- Eğitimde etnik, kültürel ve iklimsel çeşitlilik,
- Öğretmenlerin sosyal statüsü,
- Eğitim sisteminde beşeri ve sanat öğretiminin yeri,
- Zorunlu eğitimin süresi,
- Genel eğitim sistemini ve yüksek öğretimi entegre etmek,
- Teknik ve mesleki eğitim,

- Eğitimin matematik, bilim ve teknolojiye yeri,
- Yabancı dil öğretim pozisyonu,
- Okul öncesi eğitim,
- Standardizasyon,
- Özel grupların eğitimi (öğrenme güçlükleri ve üstün başarılar) (Cheragani, 2004).

Eylem ve belge evrim planlarının tümü, birçok uzmana göre mevcut eğitimin ana problemi olan, merkeziyetçilik ve yukarı-aşağı (hiyerarşik uygulama) yaklaşımıdır. Bu yaklaşım, eğitimde insanı merkez alarak, bir insanı düzeltmenin dünyayı düzeltmenin bir yolu olduğu görüşünden hareketle insanı merkezileştirmektedir. Dikkat çeken bir başka nokta ise, islam ve islami terbiyeyi kapsayan İran ve küresel eğitim modelidir. Ancak adı geçen bu modelin, ne tür bir kimliğin İran kimliğini yansıttığı ve bu eğitim sisteminin ne anlama gelebileceği, ya da hangi kültürün İran'ın asıl kültürü olduğunu açıklamamıştır. Günümüzün kimliğini, kültür dünyasından gelen güçlü medya kültürü veya binlerce yıllık kültürün şekillendirmesiyle ilişkilendirebiliriz. İslamın yorumunun ne olduğu, islamın ve İran kültürünün, özellikle modern bilimi nasıl hesaba katacağı, onu nasıl çözebileceği ve onunla ne şekilde etkileşime gireceği de netlik kazanmış bir konu değildir. Örneğin, farklı toplumlarda gerçekleştirilen bazı sosyolojik araştırmalar göstermektedir ki; islami ve islami olmayan toplum modelleri arasında birbirinden farklı yaşam şekilleri ve düşünme biçimlerinin varlığı bilinmektedir. Çağımız kuşakları arasında batı ile doğu karşılaştırıldığında, kadın ile erkek arasındaki ilişki türü, alkol tüketimi, teknolojinin kullanımı, bireysel özgürlükler gibi oldukça sık tartışılan durumlar söz konusudur. İran'da Eğitim Sisteminin Stratejik Problemleri ile ilgili bir diğer sorun, yaratıcılık, rekabet, sorun çözme ve islami düşünceye göre bu sorunların nasıl çözümlenmesi gerektiği hususunda islamın nasıl müdahale edildiğinin açıklanmamasıdır. Eğer islami kriterler, çok kültürlü ve farklı etniklere sahip bir topluma, özellikle de ulusal düzeyde bahsedilen ortamların standartları ile aynı ise, bu nasıl olmalıdır? (Porkerimi, 2011).

İran'da UNESCO Ulusal Komisyonu tarafından “Öğretmenlerin Görevinin Değerlendirilmesi ve Durumlarının Teşvik Edilmesi: “Zorluklar ve Fırsatlar” konulu özel toplantı düzenlenmiştir. Toplantıya “Dünya Öğretmenler Günü” vesilesiyle, bir öğretmen ekibi, uzmanlar ve eğitim alanındaki aktivistler katılmışlardır. Sonuçlar, 14 Ekim 2016 tarihinde UNESCO sitesinde yayınlanmıştır.

Mehrmohammadi'ye (Öğretmenler Üniversitesi Başkanı) göre; Öğretmen yetiştirme alanında önemli şey, öğretmen yetiştirme üzerine yeni bir söylemin ortaya çıkışının belirtilerinin ortaya çıkması ve öğretmen eğitiminin yeni bir söylem olarak tanınmasıdır. Bu, topluluğun ihtiyaç duyduklarına yatırım yapılması anlamına gelir. “Uygulama” seviyesi, teorik altyapıya dayanan

“Pratikoloji” ye yükseltilmiştir ve bu, Öğretmenler Üniversitesi'nin kurulmasıyla bağlantılı bir kilometre taşıdır (UNESCO.ir, 2016).

Öğretmenler Üniversitesi’nde aşağıdaki faaliyetler yürütülmektedir:

1. Özellikle Doktora Eğitimi’nde farklı araştırma projeleri yürütmek,
2. Öğretmen eğitimi için özel araştırma enstitüleri kurmak,
3. Uzmanlık gerektiren dergileri kurmak,
4. Öğretmen yetiştirme kitapları yayınlamak,
5. Öğretmen eğitimi alanında sivil toplum kuruluşlarının kurulması,
6. Eğitim Programları ve uzmanlık bölümlerinin üretimini planlamak ve
7. Uluslararası ve uluslararası işbirliğinin geliştirilmesi ve UNESCO Öğretmenler için Yaşam Boyu Öğrenenler Başkanlığı’nın kurulmasıdır (UNESCO.ir,2016).

Esfandiar Chahrband² göre “Öğretmenler hayat kalitesini artırmada en önemli faktördür, bu nedenle bu topluluğa ulusal ve uluslararası ilgi gösterilmesi gereği vurgulanmalıdır”. Bu bağlamda, Milli Eğitim Bakanlığı’nın temel dönüşüm belgesi, öğretmenlerin statüsünü belirli yollarla teşvik etme mekanizmalarını açık bir şekilde ortaya koymaktadır. Bu dokümanda, öğretmenlerin yaşam kalitesinin ve öğretmenin çalışmalarının desteklenmesi, öğretmenlerin işlevlerine göre değerlendirilmiş ve sıralanmıştır. Ancak, bu belgeye ulaşmak için zorluklar mevcuttur. Bunlar:

1. Öğretmenlerin saygınlığını tehdit eden sosyal değişimin hızlı temposu,
2. Öğretmenlerin beklentileri ile sosyo-ekonomik gerçekler arasındaki koordinasyon eksikliği,
3. Bazı programların mesleki yaşamı ve kişisel yaşam kalitesini arttırmak için maddi ve manevi kaynakları harekete geçirmedeki etkisizliği,
4. Öğretmenlerin yeni eğitim teknolojilerini uygulama becerisinin yetersiz olması,
5. Öğretmenlerin hizmet içi eğitimini güçlendirmek ve verimliliğini artırmak konusundaki zorluklarıdır (UNESCO.ir, 2016).

UNESCO Ulusal Komisyonu’ndaki eğitim grubunun başkanı daha sonra ülkenin öğretmen eğitimi politikalarının 2030 yılında eğitim hedeflerine ulaşmak için ele alması gereken dokuz önemli yönü özetlemektedir:

- 1) Öğretmenleri işe almak ve tutmak,
- 2) Öğretmenlerin sürekli eğitimleri,
- 3) Öğretmenlerin uygun şekilde dağılımı,
- 4) Öğretmenlik meslekinin yapısı,
- 5) Öğretmenlerin istihdam ve çalışma koşulları,
- 6) Öğretmenlerin ücret ve maaşları,
- 7) Öğretmenlik kriterleri,
- 8) Öğretmenlere cevap vermek,
- 9) Okulların yönetmektir (UNESCO.ir, 2016).

² Esfandiar Chahrband, İran Milli Eğitim Bakanlığı Planlama, İnsan Kaynakları ve Bilgi Teknolojileri Merkezi Başkanı.

Nihayetinde dünyadaki öğretmen ve öğretmenliğin zorlukları şöyledir: Kalabalık sınıflar, yetersiz öğretmen eğitimi, güvenilirmez sözleşmeler ve yetersiz ücretlerdir (UNESCO.ir, 2016).

13 Aralık 2016, Eğitim Bakanlığı'nın 2030 UNESCO belgesinin hazırlanmasıyla ilgili sorumluluğun atanmasına değinen Eğitim Bakanı, İran'ın eğitiminin ulusal ve uluslararası projelere katılım potansiyeli yüksek olduğunu açıklamıştır (İSNA, 2016). Ashtiani³, 2030 belgesinin açıklanmasına yönelik “Kaliteli Yaşam Boyu Eğitim, herkes için eşit ve kapsamlı öğrenmeye doğru” eğitimin bilinmeyen boyutlarını farklı açılardan ve ilgili alt sistemler bağlamında ve geleceğe bakacak şekilde inceleyen arzu edilen bir ölçüttür diye açıklamıştır. Bununla birlikte bilimsel, sosyal, kültürel ve teknolojik gelişmelere fütüristik bir bakış açısı ile eğitim ile ilgili konuları tartışarak “İran İslam Cumhuriyeti'nin eğitim sisteminin bir başka başarısı olarak, öğretmenlerin sürekli öğrenimi ve öğretimi için bir platform haline gelmesi amacıyla Farhangian Üniversitesi'nde UNESCO Başkanı“ Hayat Boyu Öğrenen Öğretmenler”kurumunun açılışını açıklamıştır (İSNA,2016).

İran Milli Eğitim Bakanlığı (İRMEB) ve İranYüksek Öğretim (İRYÖ) kurumlarının Yaşam Boyu Öğrenme ve 2030 UNESCO belgesinin alt temellerinin oluşturulması ile ilgili hazırlıklara başlanmıştır. İran eğitim sisteminin, dini ve mezhebi mahiyetinden dolayı ve İran'ın dini lideri bunların hepsinin kaldırılmasını istemiştir.

İran hükümetinin belgelerinde, 2030 eğitim belgesinde doğrudan bir işaret bulunmamaktadır. Ancak İran lideri “sessiz yürütme” hakkında konuştu. İran liderinin sözleri şu şekildedir: “Bu konseye dikkat etmelisiniz ve şu ana kadar bu işin yürütülmesine izin vermemelisiniz ve bizi durdurmak zorunda bırakmalısınız.” 2030 programı ile İran Yüce Lideri istediği programının başlıca farklılıkları şu şekilde sıralamaktadır:

- 1) Yüksek Lider ve UNESCO belgesinin arasındaki en büyük farklardan biri kadınların eğitimidir. İran lideri belgede toplumsal cinsiyet ve “kadın” adından bahsetmemişken, 2030 belgesine göre “kadınlar ve erkekler için eğitimde fırsat eşitliği” en önemli başlıklardan birisidir.
- 2) İran'daki eleştirisinin bir başka yönü “İslami olmayan”, İslami Tanrı merkezli öğretilere karşı laik kavramların ve insancıl Batı öğretilerinin tanıtılmasıdır. Bu endişe daha önce, Batı ve hümanist bilimlerin üniversitelerde ve okullarda mezun olmasını istemeyen İran Yüksek Lideri tarafından dile getirilmiştir.
- 3) Başka bir eleştiri alanı da öğretmenlerin uluslararası eğitimidir. Birleşmiş Milletler (BM) belgelerinde ana hedeflerden biri, engelli veya özel problemlili öğrencilere “kapsayıcı” eğitim sağlamak için eğitilmiş öğretmenlerin eğitimidir.

Ayrıca, teknoloji ve eğitim deneyimlerinin ve genel olarak BM ülkeleri arasındaki eğitim biliminin aktarımını vurgulamaktadır. Fakat, bu önerileri “yabancı danışmanların eğitim konusundaki denetimi” olarak adlandırmışlardır (Gedimi, 2017).

³ Ashtiani, İran Milli Eğitim Bakanı.

Görüldüğü gibi Türkiye ve İran’da yaşam boyu öğrenmeye ilişkin çabalar ve çalışmalar benzerdir. Bu konudaki araştırma ve çalışmalar, bireylerin teknoloji desteğini de alarak eğitim düzeyini, toplumun geleceğini ve refah düzeyini zenginleştirmek üzerine yoğunlaşmaktadır.

Eğitim Teknolojisi ve Öğretmenlerin Materyal Kullanımı

Her meslekte işleri kolay ve rahat bir şekilde yerine getirmek amacı ile bazı malzemelerin kullanılması gerekmektedir. Bu arada öğretmenlik mesleğinde de diğer işlerde olduğu gibi bazı materyaller işin kolaylığını ve nitelikli verimliliğini artırmaktadır. Geçmişten günümüze kadar öğretme ve öğrenme sürecinde kullanılan araçlar en basit eşya, yiyecek ve içecekten başlamış, kalem ve kağıt, kitap ve basılı materyallerle devam etmiştir ve şimdi eğitim teknolojileri diyerek bilgisayar tabanlı, işitsel ve görsel araçlar, projeksiyonlu ve internet tabanlı mobil öğrenme gibi teknolojik araç gereçler ve öğrenme imkanları ortaya çıkmıştır. “Teknoloji, insanoğlunun eğitim yoluyla kazandığı bilgi ve becerilerden daha etken, daha verimli biçimde yararlanabilmesinde, onları daha sistemli ve bilinçli olarak uygulayabilmesinde yardımcı olmuştur (Alkan, 2005)”. Çağımızın teknolojik gelişmeleri sayesinde, eğitim uygulamalarına yeni imkânlar sağlanarak, kullanılan ortam ve yöntemler zenginleştirilmektedir (Koşar ve Çiğdem, 2003).

Bilim ve teknolojiadaki gelişmenin hızlı bir şekilde artması, toplumun her alanında olduğu gibi eğitim uygulamalarını da etkilemektedir. Çünkü teknoloji, toplum ve eğitim arasında çok yakın bir ilişki vardır. Teknoloji toplumu değiştirdikçe, insanların genel beceri düzeyleri değişir ve doğal olarak eğitimden beklentileri de artar (Kurtdele-Fidan, 2008).

Eğitim ve teknoloji insan hayatını etkileyen önemli iki öğedir. Eğitim, insanın doğuştan kazandığı gizli güçlerin ve yeteneklerin açığa çıkarılmasına, onun daha güçlü, daha olgun, yaratıcı ve yapıcı bir varlık olarak gelişip büyümesine hizmet etmiştir. Teknoloji ise, insanoğlunun eğitim yoluyla kazandığı bilgi ve becerilerden daha etken, daha verimli biçimde yararlanabilmesinde, onları daha sistemli ve bilinçli olarak uygulayabilmesinde yardımcı olmuştur (Alkan, 2005).

Bilim ve teknoloji, her alanda insan yaşamını ve toplumun sosyo-ekonomik yapısını etkilemekle birlikte pek çok konuda yanılma payının daha az olduğu, yeterli ve nitelikli bilgiye olan gereksinim giderek arttığı da bir gerçektir (Ersoy, 1997). Bununla bağlantılı, çağımızın teknolojik gelişmeleri sayesinde, eğitim uygulamalarına yeni imkânlar sağlanarak, kullanılan ortam ve yöntemler zenginleştirilmektedir (Koşar ve Çiğdem, 2003). Eğitim hizmetlerini daha geniş kitlelere daha kaliteli biçimde taşıyabilmek için çağdaş

eğitim teknolojisinin tüm olanaklarından etkili bir biçimde yararlanmak gerekmektedir. Bu olanaklardan yararlanmak suretiyle, öğrenme-öğretme ortamını iyileştirmek, eğitimin kalitesini yükseltmek ve eğitim hizmetlerinin kapsamını genişletmek mümkündür (Yüksel, 2003).

Eğitim teknolojisi, bireylerin ihtiyaçlarına uygun, onlara yardımcı olacak alet ve benzeri araçların üretilmesi için gereken bilgi ve yetenek olan teknoloji kavramını da içermektedir. Eğitim teknolojisi; “genelde eğitime, özelde öğrenme durumuna egemen olmak için ilgili bilgi ve becerilerin işe koşulmasıyla öğrenme ya da eğitim süreçlerinin işlevsel olarak yapılandırılmasıdır” (Alkan, 2011). Teknoloji sayesinde insanların yaşam konforu olumlu yönde şekillenmiştir. Böylelikle insanlardaki merak ve öğrenme isteğinin artması, öğretme ve öğrenmenin kolaylaşması da bu duruma paralel olarak artış göstermiştir. Eğitim teknolojisi öğrenmeyi kolaylaştırmakta bir takım sorumluluklar taşımakla birlikte önemli bir işlevi de üstlenmektedir.

Öğrenme-öğretme sürecinde “öğretmen” ve “teknoloji” öğrenme-öğretme ortamının iki önemli ögesini oluşturmaktadır. Çünkü öğrencilerin öğrenmelerinde bu iki öge büyük etkiye sahiptir. Günümüz eğitiminde farklı roller üstlenmiş olan öğretmenlerin, hem teknolojiyi kullanması hem de teknolojinin öğrenme amacıyla nasıl kullanılacağını öğrenciye öğretmesi gereklidir (Kurtdele-Fidan, 2008).

Bu çağın öğretmenleri üstlenmiş oldukları görevi başarıyla yerine getirmek için sürekli hızla değişen teknolojiyi takip etmeli ve kendi bilgi ve becerilerini güncellemelidirler. Çünkü okullarda öğrencinin kaydından başlayan teknoloji hareketi, sınav yapma, yoklama alma, rapor tutma ve hatta öğretim alanında da etkili ve etkin bir şekilde varlığını korumaktadır. Öğrencilerin öğrendiklerini daha iyi anlayabilmeleri için sınıf ortamında daha çok eğitim aracının kullanımı önem taşımaktadır. Günümüz sınıf ortamında görsel ve işitsel araçlar ön plana çıkmaktadır. Bu anlamda kalıcı öğrenmenin gerçekleşmesi için daha çok duyu organına ulaşan görsel ve işitsel araçlarla oluşturulacak öğrenme ortamlarına başvurmak kaçınılmaz bir ihtiyaçtır (Dursun, 2006).

Bu sebepten dolayı bireyleri yetiştirecek olan öğretmenlere büyük görevler düşmektedir. Eğitimde öğretmenlerin görevi, sadece öğrencilere bilgi vermek olmamalı, onları hayata hazırlayacak ortamları da oluşturmalarıdır. Özellikle günümüz eğitim teknolojisi imkânlarından faydalanarak öğrencilerin sürekli ve bağımsız öğrenmelerine imkân tanıyan öğretim ortamları sağlanmalıdır (Karaman ve Kurfalı, 2008, s. 34). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenen bireyler olmaları demek, onların aynı zamanda teknoloji ile barışık olmaları demektir. Öğrenmeye ve öğretmeye açık bir öğretmenin teknolojiden uzak durması, sınıfında öğretim materyallerine yer vermemesi beklenemez.

Bilim ve teknolojinin hızla değiştirdiği bir dünyada, bilgiyi ezberlemeye dayalı geleneksel  ğretim yöntemlerinin bireye ve eğitime katkısı sorgulanmaktadır. Artık günümüzde eğitim programlarının gelişime ve değişime açık olarak yapılandırılmasının gerekliliği tartişılmaktadır. Dolayısıyla, çevresinde olup bitenleri sorgulayan, sorunları bulan ve çözüm üreten, karar verme gücüne sahip, özgüveni yüksek,  zg r, yaratıcı ve bilgili bireyler yetiştirilmesini planlamaktadır. Öğrenci merkezli eğitim sistemi söz konusu bireyin yetiştirilmesi için uygun olabilir. Böylece  ğrenci, eğitim materyalleri ve eğitim teknolojisini kullanarak etkin ve başarılı olmak için, gereksinim duyduğu bilgi ve beceriye ulaşabilecektir.

Öğretim materyalleri, öğretme-öğrenme süreci içerisinde  ğretmen tarafından öğrencilere sunulan yardımcılardır. Bunlar; basılı materyaller, fotoğraflar, modeller, maketler gibi ilk bakışta anlaşılır nesneler olabileceği gibi içeriğine erişmek için daha yüksek teknolojiye gereksinim duyan ses kasetleri, videolar, CD'ler, internet sayfaları, çeşitli yazılımlar gibi farklı ortamlarda da olabilir (Kaya, 2006, s. 25).

Öğretim programı, öğretmene materyal seçmede yol göstericidir. Materyal, öğretilecek içerik ve hedef kitleye uygun bir yaklaşımla bir arada seçilmelidir. Her program, ders, hatta konular için değişik eğitim ortamlarına gereksinim vardır. Öğretim teknolojisi ve materyallerin seçimi, öğrenmenin kalıcı izli olmasını sağlamak bakımından önemlidir. Bir  ğretme etkinliği öğrencinin ne kadar çok duyu organına hitap ederse öğrenme daha iyi ve daha kalıcı olmakta, unutma da daha geç gerçekleşmektedir (Kaya, 2006, s. 28).

Buraya kadar, yaşam boyu öğrenmenin ne olduğundan, öğretmenlerin derslerinde teknoloji ve materyal kullanımlarının öneminden söz edilmiştir.

Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin mesleki davranışlarına yansımaları kaçınılmazdır.  ğrenme ve öğretme sürecinde öğretmenlerin gerçekleştirdiği kendi yaşam boyu öğrenme izlerini görmek olasıdır. Yaşam boyu öğrenme eğilimi yüksek olan öğretmenlerin derslerinde daha kalıcı, coşkulu, enerjik, aktif olma olasılıkları yüksektir. Bu durumda  ğretmen, zamanını da verimli kullanarak, derslerini hazırlama, plan yapma, uygulama ve değerlendirme aşamalarını da değerlendirmiş olacaktır. Literatürde  ğretmenlerin ve  ğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ilişkin yapılan araştırmalar (Diker Coşkun ve Demirel 2010; Ersoy ve Yılmaz 2008;  zci ve Koç 2010; şahin ve Arcagök 2012; Selvi, 2007) bulunmaktadır. Ayrıca  ğretmenlerin derslerinde teknoloji ve materyal kullanımlarına ilişkin araştırmalar da (Ayten Erduran ve Tataroğlu,

2009; Can, 2009; Karaman ve Kurfalı, 2006) bulunmaktadır. Ancak, araştırmalar derste etkin materyal kullanımı konusunda öğretmenlerin yeterince aktif olmadıklarını göstermektedir (Can, 2009; Dursun, 1999; Erduran ve Tataroğlu, 2009; Uçar, 1998). İran’da yapılmış bu konulara benzer araştırmalar da (Golami, 2012; Yüsefi, 2011, Hosseini, Fallah, ve Safariyan, 2010; Hassanzadeh ve Motamed, 2013) rastlanmıştır. Ancak literatürde bu çalışmanın amaçladığı Türkiye ve İran’daki öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin ve öğretim materyali kullanımlarına ilişkin görüşlerinin karşılaştırılmasına ilişkin bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle, bu araştırma ve çalışma planlanarak, yapısı nedeniyle araştırmanın özgün olacağı düşünülmüştür.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı, Türkiye ve İran’daki öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini ve öğretim materyali kullanımlarına ilişkin görüşlerini karşılaştırmaktır.

Bu genel amaç doğrultusunda araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Türkiye’deki ve İran’daki öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ne düzeydedir?
2. Türkiye’deki ve İran’daki öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri:
 - a. Cinsiyete göre,
 - b. Kıdeme göre,
 - c. Çalıştığı okulun sosyo- ekonomik düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?
3. Türkiye’deki ve İran’daki öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında anlamlı farklılık var mıdır?
4. Türkiye’deki ve İran’daki öğretmenlerin öğretim materyali kullanımlarına ilişkin görüşleri nedir?

Araştırmanın Önemi

Araştırma ile toplanan verilerin özellikle;

1. Türkiye’deki ve İran’daki öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin ve öğretim materyali kullanımlarına ilişkin görüşlerinin saptanarak, sorunlara ilişkin çözüm önerileri sunularak bu yöndeki olası diğer çalışmalara ışık tutacağı,
2. Türkiye’deki ve İran’daki öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme ve derste materyal kullanımı yönünde onlara rehber olacağı,

3. Farklı ülkelerdeki öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme ve derste materyal kullanımlarına yönelik araştırma yapılması yönünde rehber olacağı,
4. Öğretmen yetiştirme programlarının geliştirilmesine ışık tutacağı,
5. Araştırma sonucunda elde edilecek bulguların bu konuda yapılacak diğer araştırmalara da yardımcı olacağı umulmaktadır.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma, Türkiye'nin Ankara ilindeki Çankaya ve Altındağ ilçelerindeki devlet okullarında bulunan ilkokul öğretmenleri ve İran Tebriz'deki 3. Bölge Eğitim Müdürlüğü ve 4. Bölge Eğitim Müdürlüğü ilkokul öğretmenleri ile sınırlıdır.

Araştırma yapılırken okulun içinde bulunduğu yerin veya mahallenin sosyo-ekonomik durumları göz önünde tutulmuştur. Ankara'da bulunan Çankaya ilçesi, Altındağ ilçesine oranla daha yüksek sosyo-ekonomik duruma sahip iken; Tebriz'de bulunan 4.Bölge Eğitim Müdürlüğü ise 3. Bölge Eğitim müdürlüğüne oranla daha iyi sosyo-ekonomik duruma sahiptir.

Araştırmanın çalışma grubu, söz konusu bölgelerde bulunan devlet okullarında ulaşılabilen sınıf (ilkokul) öğretmenleri ile sınırlıdır. Türkiye'deki eğitim sistemine göre, ilkokuldaki sınıf öğretmenleri 1. Sınıftan başlayarak 4. sınıfa kadar öğrencilere öğretmenlik yapmaktadır. İran eğitim sisteminde 2012 yılında yapılan değişiklikle ilkokul beş yıldan altı yıla çıkarılmıştır. İlköğretim olarak adlandırılan bu altı yıllık düzey, birinci üç yıl ve ikinci üç yıl şeklinde isimlendirilmiştir. İkinci altı yıl ise ortaöğretim düzeyi olarak tanımlanmıştır. Dolayısıyla yeni düzenlemeyle İran'da ilköğretim ifadesiyle, ilk altı yıllık eğitim dönemi kastedilmektedir. Bu araştırma çerçevesinde ise İran'da ilkokul sınıf öğretmeni olarak 1 ile 3. sınıf arası öğrencilere öğretmenlik yapan öğretmenler araştırmaya dahil edilmiştir.

Araştırmanın veri toplama araçları "Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği" ve öğretmenlerin öğretim materyali kullanımlarına ilişkin yarı yapılandırılmış görüşme formu ile sınırlıdır.

Araştırmanın toplanılan görüşme formunun verileri, Türkiye'de Ankara'nın farklı sosyo-ekonomik düzeydeki ilçelerinden gönüllü sınıf öğretmenleri Çankaya'dan 10 ve Altındağ ilçesinden 10; ve İran'da Tebriz'in farklı sosyo-ekonomik düzeydeki bölgelerinden gönüllü

sınıf öğretmenleri 3. Bölge Eğitim Müdürlüğü'nden 10, ve 4. Bölge Eğitim Müdürlüğü'nden 10 öğretmenle sınırlıdır.

Tanımlar

Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi: Yaşam boyu öğrenme “bilgi, beceri ve yeterlikleri ilerletme amacıyla kişisel, sivil, sosyal ve iş ile ilgili perspektiflerden yaşam boyunca yürütülen tüm öğrenme faaliyetleri ” şeklinde tanımlanmaktadır (Avrupa Komisyonu, 2006).

Öğretim Materyali: Öğrenme-öğretme sürecinde öğrencinin öğrenmesi ve öğretmenin etken bir öğretim sağlayabilmesi için sınıf öğretmenlerinin kullandığı ya da kullanabileceği her türlü öğretim-öğrenme yardımcısıdır. Öğretim materyalleri, öğrencilerin birden fazla duyusuna hitap ederek etkili ve kalıcı öğrenme ortamları sağlar (Kaya, 2006, s. 25).

Karşılaştırmalı Eğitim: Belli bir coğrafi bölgedeki veya değişik toplumlar içindeki eğitim sistemlerini belirli ilgi noktaları açısından karşılaştırır, ortak ölçütlere göre değerlendirir, aralarındaki benzer ve farklı unsur ve gelişimleri tespit eder (Tanrıverdi ve Apak, 2010).

BÖLÜM II

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde yaşam boyu öğrenme ve eğitim teknolojisi ile ilgili araştırmalara yer verilmektedir.

Naderi, Khanifar, Ghofrani, (2019) Qom Şehri'ndeki Akıllı İlköğretim Okulları'nın Patolojisini, Sosyal ve Teknik Sistemi Modeli'ne dayalı araştırma gerçekleştirmişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre İran'daki akıllı okullar çoğunlukla materyal ve bilgisayarlarla donatılmış ve okulların melzeme açısından niceliği arttırılmıştır. Ancak yeni akıllı okullar tam donanıma sahip olmalarına rağmen, sistem değişikliğine ayak uyduramamışlardır ve akıllı okulların temel hedefi gerçekleşmemiştir. Temel hedefin gerçekleşmeme nedeni ise akıllı okulların, BİT'in uygulanabilmesi için yeni teknolojiye hakim bir kadroya sahip olmamalarıdır.

Saeedi, Salehi Omran, Shabani ve Faramarzi (2017) çalışmalarında eğitim teknolojisi uygulamasının, öğretmenlerin iş tatmini ile ilişkisini araştırmışlardır. Bu çalışmanın sonuçları ve bulgularına göre eğitim teknolojisi uygulamasının öğretmenlerin hem mesleki boyutta, hem ruhsal ve psikolojik boyutta tatmin olma olasılığı daha yüksektir. Eğitim teknolojisinin öğretme ve öğrenme süreçlerinde etkin kullanılması, öğretmenlerin yaratıcı olmalarına yol açmaktadır. Öğretmenlerin öğretim ve araştırmaya ilgilerini ve iş tatmini duygusunu artırmaktadır.

Ghasemi ve Azeri (2017) nitel bir çalışmada kız lisesinde çalışan öğretmenlerin iş performansları ile bilgi yönetiminin arasındaki ilişkileri incelemişlerdir. Elde edilen bulgulara göre bilgi yönetimine sahip olan öğretmenlerin çalışma ortamlarında daha iyi performans göstermelerinde paralellik görülmektedir. Öğretmenler arası formal ve informal iletişim yüksek oldukça, öğretmenlerin bilgi, beceri ve tecrübe ve iş performanslarının

niteliği ve niceliğinde de artış bulunmaktadır. Öğretmenlerine kurslara katılmak ve bilgilerini geliştirmek için yeterli tecrübe ve deneyim koşulları planlayan kuruluşların öğretmenleri eğitimde ve çalışma alanında diğerlerine göre daha başarılı ve işlevseldirler.

Talae, Anssary, Pahlavan, Abootalebi (2016), İran'da akıllı okullar politikası ve bu politikanın uygulanması üzerine çoklu bir vaka çalışması yapmışlardır. Sonuçlara göre uygulama sınıflarında sorun çözme ve sanal laboratuvarı dışında, öğrenciler bilgisayar veya tableten yararlanmamaktadır. Öğrenciler araştırma ve performans çalışmaları ve ödevleri için yalnızca İRMEB tarafından kısıtlanmış bazı sitelerden yararlanabilirler. Bu kısıtlama bazı öğrencilerin çalışmalarını olumsuz etkilemektedir. Akıllı Okullar öğrencileri öğrenme sürecine dahil ediyor gibi görünse de öğrenciler tam olarak uyum sağlayamamıştır.

Animasyon çizgi filmleri ve eğitim içerikli fotoğraflar öğrencileri derse motive etme ve dikkat çekme yönünden yararlıdır ve öğrencilerin ders esnasında yorgunluğunu azaltmakla birlikte ders verimliliğini ve öğrenme niteliğini arttırmaktadır. Öğretmenler ve öğrencilerin çoğu da bu konuyu onaylamaktadır. Ancak öğretmenlerin çoğu akıllı okullarda elektronik eğitim içeriği bulunmamasından şikayetçidir. Öğretmenler, bu içeriklerin hazırlaması aşamasında ağır sorumluluklarının olduğunu ve bu konuda başarısız olduklarını açıklamışlardır.

Chelmardi (2016), ilköğretim okulu öğretmenlerinin akademik yeterlilikler açısından ve öğretmenlerin profesyonelliği, öğretim becerileri, yaratıcılık ve eğitimsel yeniliklerin bileşenleri ve iletişim becerileri durumu göreceli olarak uygun bir seviyede değildir. Bu çalışmanın sonuçları, bu alanda ilköğretim öğretmenlerinin güçlü olmadıklarını göstermiştir. Bu gibi durumlarda, öğretmenin en önemli görevi öğrencilerin bilgi ihtiyaçlarını tanımlamalarına yardımcı olmak, bu konuda doğru kaynakları zengin bilgi ve kaynaklardan seçmek ve öğrenmede öğrenci ile işbirliği içerisinde olmaktır.

Abdul Wahabi, Mehr Alizadeh, Parsa (2016), Ahwaz şehirindeki kız liselerinde akıllı okul kurulumu önündeki engelleri öğretmenler ve yöneticiler açısından araştırmışlardır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre; internet ve bilgisayar kullanımındaki kısıtlılıklar okulda ve evde hem öğretmenler, hem de öğrenciler tarafından (zaman, mali ve imkanlar açısından), öğretmenlerin ailelerin ve öğrencilerin BİT'e yönelik düşünceleri ve ön yargıları, öğretmenler, öğrenciler ve ailelerin BİT kullanımı yetersizlikleri, öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerinin yetersizliği ve okullarda BİT öğretmenini olmaması, sınıfların

bilgisayar ve sunu cihazları ile donatılmaması ve okullarda BİT kullanımına yönelik belli kanun ve kuralların olmaması ve eğitimin bazı siyasi bakış açıları ile karışması olarak açıklamışlardır.

Mansouri, Zolghadri (2015), öğretmenlerin bilgi ve iletişim teknolojilerinin eğitim sürecinde uygulanmasına yönelik tutumlarını incelemiştir. Araştırmanın sonuçları öğretmenlerin eğitim sürecinde BIT kullanımına yönelik tutumlarının olumlu olduğunu göstermektedir. 20 ila 30 yaş arası öğretmenlerin, BIT kullanımına karşı diğer yaş gruplarına göre anlamlı şekilde daha olumlu bir tutuma sahiptirler.

Kaveh (2015), Tahran'da ilkökul öğretmenlerinin bakış açısından eğitim medyası kullanımının etkisi ve eğitim sistemlerinin aşamaları, amaçları ve yöntemleri üzerine araştırma gerçekleştirmiştir. Bu araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenler eğitim materyali kullanım ile ilgili bilgi ve becerilerini ilk kendi bireysel araştırma ve tecrübelerinden elde etmişlerdir. Hizmet içi eğitim kurslarının öğretmenleri bilgilendirmesinde en az etkisi olduğu saptanmıştır. Öğretmenler sırasıyla yazılı materyal, görsel materyal ve işitsel materyalleri kullanmaktadır. Öğretmenler en az 3 boyutlu eğitim materyalleri, yeni eğitim paneli ve durumsal eğitim materyali konusunda bilgi edinmişlerdir.

Öğretmenlerin eğitim medyasından yararlanma amaçları; öğrencilerin öğrenimlerinin derinleşmesi için görsel, işitsel ve yazılı materyaller kullanmak ve öğrencileri derse motive etmektir. Ayrıca öğretmenler eğitim medyayı aktif olarak kullandıkları takdirde yıllık değerlendirme ve iş yeterlilikleri kısmında puan kazanmaktadırlar. Araştırmanın sonuçlarına göre, öğretmenlerin materyal kullanımı ders anlatım esnasında (başlama, dikkat çekme ve motive etme, konu anlatma, özetleme, değerlendirme ve ödev verme) öğrenme ile ilgili farklı sonuçlar vermektedir. Mesela derse başlamada işitsel materyal, anlatmada yazılı (tahta ve beyaz tahta) ve görsel (resimler, posterler) konu anlatımında (basılı materyaller, ders kitapları ve öğretmenin kendi açıklamaları) değerlendirmede ise, basılı materyal yani yardımcı ders kitapları kullanılmaktadır. Araştırmanın bir diğer sonucuna göre ise; ders süresinin azlığı, öğretim materyallerinin kısıtlılığı, okullarda BIT öğretmenlerinin olmaması, öğretim materyallerinin okullarda kısıtlı olması veya zor bulunması ayrıca materyal kullanımı ile ilgili öğretmenlerin yetersiz bilgi ve eğitime sahip olması öğretmenlerin materyal kullanımını olumsuz yönde etkilemektedir.

Naderi ve Abdullahzadeh (2014) tarafından, Tahran şehri 5. Bölge ortaokulu sosyal bilimleri öğrencilerinin psiko-duygusal atmosferi ve akademik başarılarının üzerine coğrafi müfredatına uygun hazırlanan “Coğrafi eğitim paketi”nin etkisini inceleyen bir araştırma yapılmıştır. Coğrafya paketinin akıllı sınıflardaki öğrenciler tarafından kullanılması hem ruhsal ve duygusal boyuta, hem de akademik başarıları boyutunda etkili olmuştur. Sınıfta olumlu bir psiko-duygusal atmosfer yaratarak, öğrencilerin kavramları gerçekten anlamalarını sağlayarak, öğrenme yeteneklerine daha fazla güvenmeleri sağlanmıştır.

Hassanzadeh ve Motamed (2013), yarı deneysel bir çalışmada öğretmenlerin BİT kullanımlarının, öğrencilerin öğrenimleri üzerinde ki etkisi hakkında araştırma gerçekleştirmişlerdir.

Sharifi, Davoudi, Eslamieh (2012), bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımı ile ilgili öğretmenlerin öğretme ve öğrenme sürecindeki performansları arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Araştırmalardan elde edilen bulgulara göre; öğretmen ne kadar çok yazılım kullanırsa, performansı ve işinin verimliliği de o kadar yüksek olmaktadır. Çalışmaların sonuçları öğretmenler tarafından en sık kullanılan yazılımların PowerPoint, Excel ve Word programları olduğunu göstermektedir. Bu çalışmada öğretmenlerin internet ve veri tabanları kullanımı ile iş performansları arasında anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Öğretmenlerin öğretme ve öğrenme sürecinde internet kullanımları yükseldikçe iş performanslarında da artış olduğu görülmüştür.

Şahin ve Arcagök (2012) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri düzeyini çeşitli değişkenlere göre incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma tarama modelinde yapılmış olup, araştırmaya Çanakkale il merkezindeki 20 ilköğretim okulundan çeşitli branşlarda görev yapan 206 öğretmen katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak 5’li likert tipi toplam 51 maddeden oluşan “Yaşam Boyu Öğrenme Yeterliği Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek altı boyuttan oluşmaktadır. Araştırma verilerinin analizinde SPSS paket programı kullanılmış olup araştırma verileri t testi, aritmetik ortalama, standart sapma, varyans analizi, scheffee testi kullanılarak çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin cinsiyete göre farklılık göstermediği, mesleki kıdem, branş ve öğrenim durumu değişkenine göre ise öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri düzeyinin alt boyutlarında anlamlı farklılıklarının bulunduğu görülmüştür.

Golami (2012) araştırmasında, İran, İngiltere ve Japonya’da yaşam boyu öğrenmenin mevcut durumunu karşılaştırmış ve analiz etmiştir. Araştırmanın örneklemi olarak gelişmiş ülkeler İngiltere ve Japonya, gelişmekte olan İran yetişkinlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini çeşitli yönlerden incelemeyi kararlaştırmıştır. YBÖ konusunun genişliğinden dolayı bu üç ülkede konuyla ilgili yapılan programlar, YBÖ eğitimi stratejileri farklılıkları ve benzerlikleri karşılaştırılmıştır. Araştırmanın verileri, konuyla ilgili yeni basılmış kitaplardan, lisansüstü tezler, internet web sitelerinde yayınlanan haberler ve makaleler, UNESCO ulusal komisyonunda mevcut olan kaynaklardan yararlanılarak Jorj Bready yöntemi ile analiz edilmiştir. Araştırmanın bulgularına göre YBÖ İngiltere ve Japonya’da 19. asrın sonlarından başlamış ve günümüze kadar geniş bir yelpazede insanların hayatında yer kapsayarak etkisini göstermiştir. Bu iki ülkede öğrenim ile öğretme kavramı yer değiştirmiştir. İngiltere ve özellikle Japonya’da yaşam boyu öğrenmenin mevcut durumuna bakıldığında bu devletler yeni teknolojilerle birlikte yetişkinlerin öğrenimi için her tür imkanı sağlamaktadır. Japonya YBÖ ile ilgili kanununda, yetişkin çevrimiçi üniversitesi projesi ile yaşam boyu öğrenmeyle toplumsal eğitimini resmi eğitim sistemi dışında tutmaktadır. İngiltere yetişkinlere özel uluslararası okulları bu ülkenin diğer AB ülkeleri ile YBÖ ile ilgili bilgi, beceri ve fikir alışverişinde kolaylık sağlamaktadır.

21. yüzyılda İran eğitim sisteminin zorluklarından en önemlisi ve yaşam boyu öğrenmeyi sınırlayan sorun, temel okuma yazma becerisidir. Küreselleşmeden esinlenerek İran toplumunun yenilenme hareketinde sürekli öğrenmeye ihtiyaç duyulmaktadır.

Üç ülkenin YBÖ siyasetlerindeki benzerlik; cehaleti ortadan kaldırma çabaları, teknik ve mesleki eğitimin güçlendirilmesi, yüksek öğretimde özellikle YBÖ dayalı büyük değişikliklerin oluşturulmasını vurgulamaktadır. İran yetişkinlerinin yaşam boyu öğrenme eğitimini İngiltere ve Japonya’dan ayırt eden farklılık ise bu iki ülkede insanlar hükümetin geniş desteğiyle yetişkinlerin yaşam boyu öğrenmesini başarıyla sonuçlandırmaktadırlar. Ne yazık ki İran’da anayasa ve büyük millet meclisinin geniş destekleyici kanunlarına rağmen yetişkinlerin yaşam boyu öğrenme konusundaki çabaları başarılı, tutarlı ve kalıcı olamamaktadır. İngiltere ve Japonya’da yetişkin kurslarında katılımcılara üniversite derecesi verilmektedir. İran’da bireyler, sadece okur yazar olma, bilgilenme ve kendi eksiklerini gidermek için bu kurslara katılmaktadırlar.

Diker Coşkun ve Demirel (2012), tarafından yapılan araştırmanın amacı üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini belirlemek ve bu eğilimlerin öğrenim

görülen üniversite, sınıf düzeyi ve cinsiyet değişkenleri açısından farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymaktır. Tarama modelindeki araştırmanın çalışma grubunu Marmara ve Yeditepe Üniversiteleri'nin farklı fakültelerinde öğrenim gören birinci ve dördüncü sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Araştırmanın verileri “Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerini Belirleme Ölçeği”nden elde edilmiştir. Yapılan açıklayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin güdülenme, sebat, öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk ve merak yoksunluğu olmak üzere dört alt boyuttan oluştuğu saptanmıştır. 27 maddeden oluşan ölçeğin Cronbach alpha iç tutarlılık katsayısı ise 89 olarak bulunmuştur. Araştırma sonucunda öğrencilerin “Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerini Belirleme Ölçeği”nden aldıkları ortalama puanların ölçek orta puanından düşük olduğu belirlenmiş ve bu durum, üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin düşük olduğu şeklinde değerlendirilmiştir. Elde edilen bulgulara göre üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri, öğrenim gördükleri üniversite ve sınıf düzeyi ile cinsiyet değişkenleri açısından istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılık göstermektedir.

Yüsefi Mehdi (2011) yüksek lisans tez çalışmasında, bilgi ve iletişim teknolojileri çağında, iyi bir öğretmen özelliklerini açıklayarak İran'da öğretmen yetiştirme sisteminin mevcut durumunu incelemiş ve sonuca göre sistemi eleştirerek teknolojinin etkisini öğretmenin rolünde vurgulamıştır. Araştırmada modern teknolojilerin öğretmen özelliklerinde etkili olup olmadığının incelenmesini amaçlamıştır. Diğer bir deyişle bilgi ve iletişim teknolojilerin etkisini öğretim, değerlendirme ve öğretmenlik prosedüründe açıklamıştır. Bu nitel araştırmanın sonuçlarına bakıldığında; modern teknolojiye ayak uydurmuş öğretmenlerin mesleklerinde daha başarılı oldukları gözlenmiştir. Ancak diğer öğretmenler de iş koşullarına adapte olmak ve eğitimlerinin etkililiğini ve kalıcılığını arttırmak için davranış ve yöntemlerinde bazı değişiklikler yapmak zorundadırlar.

Yüsefiye göre aktif öğretim yöntemlerine odaklanarak, öğrenci merkezli öğretim yöntemleri kullanarak öğrencileri öğrenme konusunda destekleyerek, uzaktan eğitim ve bilgisayar tabanlı ya da internet erişimine bağlı gibi yeni yöntemlerden yararlanarak ve öğretmenler ile öğrenciler için YBÖ imkanı sağlayarak, öğrencilerin öğrenme faaliyetlerinin ölçme ve değerlendirmesinde yeni yöntemlerden faydalanmak çağımız öğretmenlerinin ve öğretmen yetiştirme sisteminin yenilenmesinde çok yararlı olacaktır.

Hosseini, Fallah ve Safariyan (2010)'da öğretimde, eğitim yazılımı kullanmanın etkisini klasik öğretim yöntem ile karşılaştırmışlardır. Bu çalışma 4. sınıf matematik dersinde yarı

deneysel ön test-son test, deney ve kontrol grubu üzerine uygulanmıştır. Sonuçlara göre yazılımla eğitim alan öğrencilerin başarı imkanları yüksektir.

İzci ve Koç (2010) tarafından yapılan araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmeye ilişkin görüşlerini değerlendirmektir. Araştırmanın evrenini, 2009-2010 öğretim yılında İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi'ne bağlı bölümlerin son sınıflarındaki öğretmen adayları; örneklemini ise, sınıf, türkçe, matematik öğretmenliği programlarında öğrenim gören, 387 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, araştırmacılar tarafından geliştirilmiş “Yaşam Boyu Öğrenme Anketi” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, sınıf, matematik ve türkçe öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme sürecinde öğretmenlerde bulunması gereken becerilerden bilgi okuryazarlığı, bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanma ve yabancı dil öğrenme, öğrencilerine rehber olma, konusunda anlamlı düzeyde fark olduğu görülmüştür.

Can (2009) tarafından yapılan araştırmada, uygulama okullarındaki öğretmenlerin derslerinde araç-gereç kullanma düzeylerine ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri alınmıştır. Araştırma betimsel ve tarama modelinde olan bir çalışmadır. Araştırmanın evrenini 2008-2009 eğitim-öğretim yılında Başkent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü ile Eğitim Fakültesi'nde okuyan öğrenciler oluşturmuştur. Bu araştırmanın sonucuna göre ilk ve orta öğretim okullarındaki uygulama öğretmenleri geleneksel araç- gereçleri pek çok kullanırken, teknolojik bilgi gerektiren ya da teknoloji ağırlıklı araçlardan çok düşük düzeyde yararlanmaktadırlar.

Erduran ve Tataroğlu (2009) tarafından yapılan araştırmada, eğitimde akıllı tahta kullanımına ilişkin fen ve matematik öğretmen görüşleri karşılaştırılmıştır. Çalışmanın amacı fen ve matematik öğretiminde akıllı tahta kullanan öğretmenlerin görüşlerini ve varsa görüş farklılıklarını belirlemektir. Araştırmada özel durum çalışması kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini İzmir devlet ve özel okullarında görev yapan 35 öğretmen oluşturmaktadır. Verilerin toplanmasında, üç uzman görüşü alınarak hazırlanmış sekiz sorudan oluşan, yarı yapılandırılmış karşılıklı görüşme tekniği kullanılmıştır. Elde edilen verilerin analizinde nitel araştırma veri analiz yöntemlerinden içerik ve betimsel analiz yöntemleri kullanılmıştır. Araştırma verilerinin analizinden öğretmenlere göre; akıllı tahta kullanımının öğrenme ortamı üzerinde olumlu etki yarattığı, öğrenci ilgisinin arttığı elde edilmiştir. Bu araştırmadan elde edilen bulgulara göre akıllı tahta kullanımında teknik sorunlar, öğretmene verilen eğitim eksikliği gibi bazı sıkıntıların var olduğu tespit

edilmiştir. Özellikle teknik sorunların öğretmenleri akıllı tahta kullanımından uzaklaştırdığı belirlenmiştir. Öğretmenlerin akıllı tahta kullanımında ve materyal konusunda yaşadıkları sıkıntıları gidermede kendilerini yeterli görmemeleri bazı beceri eğitimleri almaları gerekliliğini ortaya çıkarmıştır

Berberoğlu (2008) tarafından yapılan çalışmada öncelikle, bilgi toplumu olma ve bilgi ekonomisi oluşturma yolunda yaşam boyu öğrenme ile bilgi ve iletişim teknolojilerinin önemi ele alınmıştır. Daha sonra Avrupa Birliği'nin (AB) bu yoldaki ortak çabaları da göz önüne alınarak, 25 AB üyesi ile Türkiye'nin 2006, 2007 ve 2008 yıllarında bu amaca ulaşmadaki başarı düzeyleri çok değişkenli istatistiksel yöntemlerden biri olan "k ortalamar kümeleme analizi" ile incelenmiş ve elde edilen sonuçlar diskriminant analizi ile desteklenmiştir. Bu analizler sonucunda, bilgi ekonomisi oluşturma ve bilgi toplumu olma yolunda İsveç, Finlandiya ve Danimarka'nın daha başarılı olduğu, buna karşılık Türkiye'nin Bulgaristan, Romanya gibi bazı AB üyesi ülkelerle en alt kümede yer aldığı ve bir farklılık yaratamadığı gözlemlenmiştir.

Ersoy ve Yılmaz (2008) tarafından yapılan çalışmanın amacı, Türkiye'deki halk kütüphanelerinin yaşam boyu öğrenme konusundaki durumlarını ortaya koymak, bir takım yetersizlikler söz konusu ise bunun kütüphane/kütüphanecilerden ve üst yönetim birimlerinden kaynaklanan nedenlerini belirlemektir. Bu çerçevede araştırmanın hipotezi; "Türkiye'deki halk kütüphaneleri; yönetici ve kütüphanecilerinin yaşam boyu öğrenme konusunun farkında olmamaları, gerekli olanaklara sahip olmamaları ve bağlı bulundukları birimlerin olumsuz tutumları nedeni ile yaşam boyu öğrenme konusunda etkili olamamaktadırlar" biçiminde oluşturulmuştur. Araştırmanın evrenini, Kültür ve Turizm Bakanlığı'na bağlı olarak faaliyet gösteren il halk kütüphanelerinde görev yapan 168 yönetici (müdür, müdür yardımcısı) ve 354 Bilgi ve Belge Yönetimi mezunu kütüphaneci oluşturmaktadır. Örneklem alınan denek sayısı ise 162'dir. Araştırmaya katılan 162 yönetici ve kütüphaneciden elde edilen bulgulara göre, yönetici (% 40,7) ve kütüphanecilerin (% 50,6) önemli sayılabilecek bir bölümü yaşam boyu öğrenme konusunda bilgi sahibi olduğunu düşünmektedir. Fakat eğitim sürecinde yeterince bilgilendirildiğini düşünenlerin oranı oldukça düşüktür. Hatta bir kısım yönetici ve kütüphaneci yaşam boyu öğrenme konusunun, kendileri için geliştirmeleri gereken en eksik yönü olduğunu da farkındadır. Araştırmaya katılan yönetici ve kütüphanecilerin büyük bir kısmı yaşam boyu öğrenme konusunda bilgi sahibi olduğunu düşünmektedir.

Elde edilen bir diğ er sonuca g ore ise, halk k ut uphanesi y onetici ve k ut uphanecileri, halk k ut uphanelerini yaşam boyu öğrenme s urecinin  onemli bir parçası olduğunu savunurken, bu s ure te kendilerine düşen g orevlerin farkında değillerdir. Araştırma kapsamındaki il halk k ut uphaneleri tarafından yaşam boyu öğrenme kapsamında yeterli sayıda etkinlik düzenlendiğini söylemek de olanaklı değildir.

Selvi (2007) tarafından yapılan çalışmada İngilizce   ğretmenlerinin mesleki yeterlikleri belirlenmiştir. Bu araştırma sonucunda İngilizce   ğretmenlerinin yeterliliklerinin; Program Yeterlikleri, Yaşam Boyu   ğrenme Yeterlikleri, Sosyo-Kültürel Yeterlikler ve Duyuşsal Yeterlikler olarak dört temel grupta toplandığı saptanmıştır. Araştırma sonucunda Yaşam Boyu   ğrenme Yeterlikleri İngilizce   ğretmenleri için en  onemli yeterlik alanı olarak ortak çıkmıştır. Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri öğrencilerin sürekli gelişimini desteklemektedir. Bu nedenle, öğretmenlerin kendi rol ve sorumluluklarını yerine getirebilmeleri için yaşam boyu öğrenme yeterliliklerine sahip olmaları gerekmektedir. Elde edilen sonuca dayalı olarak, bu çalışmada toplumun, öğrencilerin ve öğretmenlerin sürekli olarak gelişmesi ile ilişkili olan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri tartışılmıştır.

Karaman ve Kurfalı (2006) tarafından yapılan çalışmanın amacı, yapılandırmacı yaklaşıma g ore yeniden düzenlenen il  ğretim programında bilgi teknolojileri kullanımının öğretmenler tarafından uygulamaya ne derece ge irilebildiğini ortaya koymaktadır. Çalışmanın evrenini U ak il merkezinde ve merkez köylerinde bilgi teknolojisi sınıfı kurulan 29 il  ğretim okulunda birinci kademedeki g orev yapan 389 sınıf   ğretmeni olu tırmaktadır. Verilerin toplanmasında araştırmacı tarafından geliştirilen araştırma anketi kullanılmıştır. Kullanılabilir olarak geri dönen anket sayısı 303'tür. Verilerin analizi için bağımsız t-testi, korelasyon analizi ve tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır.

Analiz sonuçlarına g ore, öğretmenler bilgi teknolojilerini kullanmalarına engel olan birinci sebep olarak, bilgi teknolojilerinin kullanımında yeterli bilgi ve beceriye sahip olmadıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca evinde ve sınıfta kullanabileceği bir bilgisayar ve internet bağlantısı olan öğretmenler, diğer öğretmenlere g ore internette araştırma yapmak, eğitim CD'lerini derslerinde kullanmak gibi farklı amaçları gerçekleştirmek için bilgi teknolojilerinden daha fazla faydalanmaktadır.

Şahin (2000), 304 sınıf öğretmeni üzerinde yaptığı “Sınıf Öğretmenlerinin, Öğretim Sürecinde Eğitim Teknolojileri ve Uygulamalarına İlişkin Etkinlikleri Yerine Getirirken Karşılaştıkları Problemler” isimli araştırmasında, sınıf öğretmenlerinin istenilen nitelikte eğitim teknolojisinden yararlanamadıklarını ortaya koymuştur. Eğitim teknolojisi kullanımının istenen düzeyde olmamasının nedeni olarak, müfredatın özellikleri, müfettişlerin yeteri kadar rehberlik etmeyişi, araç-gereçlere ulaşmanın zorluğu ve Milli Eğitim Bakanlığı’nın ilgili birimlerinin çalışmalarının yetersiz oluşu vurgulanmıştır.

Dursun (1999), “Öğretmenlerin Bilgisayar Destekli Öğretime İlişkin Yeterlilikleri ve Eğitim İhtiyaçlarının Saptanması” konulu araştırmasını Eskişehir MLO’da görev yapan 80 öğretmen ve yönetici üzerinde yapmıştır. Araştırma sonucunda; öğretmenlerin %32.4’ü bilgisayar kullanma konusunda kendilerini yeterli görmediklerini, %70’i uzun süreli hizmet içi eğitim kurslarına katılmaları gerektiğini düşündüklerini ortaya koymuştur. Araştırmaya alınan öğretmenlerin hemen hemen tamamı hizmet içi eğitim kurslarına katıldıklarını fakat aldıkları eğitimin yetersiz olduğunu ifade etmiştir.

Uçar (1998), Uşak ili ilköğretim okullarında görev yapan 198 öğretmen üzerinde “İlköğretimde Ders Araç Gereçleri Kullanma Konusunda Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi” konulu araştırmasında, öğretmenlerin öğretim materyalleri kullanmanın önemini bildiklerini ancak, değişen teknolojiye haberdar olmadıklarını, % 91’nin materyal kullanmalarının düşük olduğunu ve ders aletleri sağlama merkezinden faydalanamadıklarını belirtmiştir.

Araştırmalara bakıldığında, çalışma grubunu çoğunlukla ortaokul ve lise öğretmenleri oluşturmaktadır. İlkokul çalışma grubuna sahip çok az araştırmaya rastlanmaktadır. Çalışmaların bazıları öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile ilgilidir. Ancak bu çalışmalar, öğretim materyalleri kullanımına ilişkin görüşleri içeren çalışmalardan bağımsız yapılmıştır. Bu araştırma da İran ve Türkiye’nin evren örneklem olarak seçilmesinde ki temel neden ise kültürel ve coğrafi yakınlıklarına rağmen kıyaslamalı ortak çalışmalara sahip olmamalarıdır. Her iki ülkede ise yaşam boyu öğrenme eğilimi ve materyal kullanımına ilişkin araştırmalara bakıldığında eksiklikler olduğu gözlemlenmiştir. Bu çalışma da ilköğretim öğretmenlerinin YBÖ eğilimlerinin ve eğitim materyalleri kullanımına ilişkin görüşleri bulgulanmaya çalışılmıştır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, verilerin toplanması, verilerin analizi alt başlıklarına yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Araştırma modeli en genel anlamda, araştırma amacına uygun ve ekonomik bir süreçle, verilerin toplanması ve analizi için gerekli koşulların düzenlenmesidir. Bu koşulların düzenlenmesinde Türkiye ve İran sınıf (ilkokul) öğretmenlerinin, yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile öğretim materyali kullanımlarına ilişkin görüşlerinin saptanması amaçlanan çalışmada karma yöntem kullanılmıştır.

Johnson ve Onwuegbuzie (2004) karma yöntem araştırmalarını, bir çalışmada nitel ve nicel araştırma tekniklerinin, yöntemlerinin, yaklaşımlarının araştırmada birleştirilmesi olarak tanımlamaktadır. Karma yöntem araştırmalarını, bir problemin çözümü için nitel ve nicel araştırma yaklaşımlarının, yöntem ve tekniklerinin birleştirilerek, problemin çözümünde daha etkili öneriler ortaya koymayı sağlayan araştırmalar olarak görmek mümkündür (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Çalışma Grubu

Bu araştırmada seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Seçkisiz olmayan örneklemede ulaşılabilirlik ve elverişlilik esastır ve bilgiler daha hızlı toplanabilmektedir (Berg, 2001). Araştırmada uygun örnekleme yönteminin tercih

edilmesinin nedeni, zaman, para, ulaşım ve işgücü açısından var olan sınırlılıklar nedeniyle uygulama yapılabilir birimlerden seçilmesidir. Araştırmanın çalışma grubunu Türkiye’de Ankara’nın farklı sosyo-ekonomik düzeyde iki bölge olduğu düşünülen Çankaya ve Altındağ ilçelerinde görev yapan sınıf öğretmenleri (125) ve İran Tebriz ili merkez ilçelerinde 3. bölge ve 4. bölgede görev yapan sınıf öğretmenleri (129) oluşturmuştur. Ankara’daki sosyo-ekonomik düzey belirlenmesinde; bölgelerdeki (ilçelerdeki) nüfus dağılımına, ilçelerin sosyal yardımlaşma ve dayanışma vakfından yardım alma durumuna ve okuryazarlık oranı baz alınmıştır. (Kalkınma Ajansı, 2017). İran’daki bölgelerin seçiminde de benzer özelliklere dikkat edilmiştir (iaut, 2017). Türkiye’deki eğitim sistemine göre, ilkokulda sınıf öğretmeni 1-4. sınıf arası öğrencilere öğretmenlik yapmaktadır. İran’da ise ilkokulda sınıf öğretmeni 1-3. sınıf arası öğrencilere öğretmenlik yapmaktadır.

Ülkelere, illere ve ilçelere göre çalışma grubu kapsamındaki ilkokullar ve öğretmen sayıları Tablo 1’de; öğretmenlere ilişkin demografik bilgiler de Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 1.

Çalışma Grubu Kapsamındaki Okullar ve Öğretmen Sayıları

İlçe	Okul	Erkek	Kadın	Toplam
Türkiye Ankara/Altındağ	Karapürçek	10	23	33
	Çocuk Sevenler Derneği	2	16	18
	Peyami Safa	2	16	18
Türkiye Ankara/Çankaya	Teğmen Kalmaz	0	14	14
	Çankaya	3	11	14
	Seyran Bağları	4	10	14
	Öğretmen Hüseyin Hüsnü Tekişik	2	6	8
	Özyurt	1	4	5
	Kütükçü Alibey	2	2	4
	Zemzem	5	12	17
İran Tebriz/3.Bölge	Ahmet Khomeyni	1	10	11
	Azadi	0	10	10
	Hoşyar	0	9	9
	Şohedaye Gomnam	0	7	7
	Merdani Azer	0	5	5
	Bağı Maruf	0	4	4
	Şahed	9	7	16
İran Tebriz/4.Bölge	Sizdeh Aban	5	10	15
	Belal	0	10	10
	Molasedra	0	8	8
	Bağçeban	0	7	7
	Panahi	0	5	5
	Khiyabani	0	4	4
	Semin	0	4	4

Tablo 2.

Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine İlişkin Betimsel İstatistikler

Demografik değişkenler		<i>n</i>	%
Türkiye Ankara	Çankaya	57	45.60
	Altındağ	68	54.40
	Toplam	125	100.00
İran /Tebriz	4. Bölge	69	53.50
	3. Bölge	60	46.50
	Toplam	129	100.00
Türkiye Kıdem	1-10 yıl	31	24.80
	11-15 yıl	27	21.60
	16-20 yıl	17	13.60
	21 ve üzeri yıl	50	40.00
	Toplam	125	100.00
İran Kıdem	1-10 yıl	13	10.10
	11-15 yıl	20	15.50
	16-20 yıl	10	7.80
	21 ve üzeri yıl	86	66.70
	Toplam	129	100.00
Türkiye Cinsiyet	Kadın	104	83.20
	Erkek	21	16.80
	Toplam	125	100.00
İran Cinsiyet	Kadın	108	83.70
	Erkek	21	16.30
	Toplam	129	100.00

Tablo 2’de çalışma grubuna dâhil edilen öğretmenlerin demografik bilgilerine ilişkin betimsel istatistikler sunulmuştur. Bu doğrultuda araştırma örnekleminde yer alan Türk öğretmenlerin okullarının bulunduğu sosyo-ekonomik durumuna göre, yaklaşık olarak benzer sayıda dağıldığı; öğretmenlerin çoğunluğunun 21 ve üzeri kıdeme sahip olduğu ($n = 50$); ayrıca kadın öğretmenlerin sayıca daha fazla olduğu görülmektedir ($n = 104$).

Yine Tablo 2’de çalışma grubuna dâhil edilen İranlı öğretmenlerin demografik bilgilerine ilişkin betimsel istatistikler sunulmuştur. Bu doğrultuda araştırma örnekleminde yer alan öğretmenlerin okullarının bulunduğu sosyo-ekonomik durumuna göre yaklaşık olarak benzer sayıda yer ayrıldığı; öğretmenlerin büyük çoğunluğunun 21 ve üzeri kıdeme sahip olduğu ($n = 86$); ayrıca kadın öğretmenlerin sayıca daha fazla olduğu görülmektedir ($n = 108$).

Aşağıda Tablo 3’te yarı yapılandırılmış görüşme yapılan öğretmenlerin demografik özellikleri yer almaktadır.

Tablo 3.

Görüşme Yapılan Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

Ülkeler			Türkiye	Iran
			F	F
Çalıştıkları okulun Sosyo-ekonomik durumu	Üst	Erkek	4	2
		Kadın	6	8
	Alt	Erkek	3	0
		Kadın	7	10
Eğitim Durumu	Lise		0	2
	Ön lisans		3	4
	Lisans		17	10
	Y.Lisans		0	4
Kıdem	1-10		6	2
	11-15		2	2
	16-20		1	1
	20+		11	15
Yaş	21-30		3	0
	31-40		6	5
	41-50		8	11
	51-60		3	4

Tablo 11 incelendiğinde, Türkiye’de Ankara ili merkez ilçelerinden üst sosyo-ekonomik düzeyde olan Çankaya ilçesinden 10 (4 erkek ve 6 kadın) ile alt sosyo-ekonomik düzeyde olan Altındağ ilçesinden 10 (3 erkek ve 7 kadın) sınıf öğretmeni görüşmeye katılmıştır. İran’ın Tebriz ili merkez ilçelerinden üst sosyo-ekonomik düzeyde olan 4. bölge ilçesinden 10 kişi (2 erkek ve 8 kadın) ile Tebriz ili merkez ilçelerinden alt sosyo-ekonomik düzeyde 3. bölge’de görev yapan toplam 10 kişi ile görüşülmüş ve bu görüşülen kişilerin tamamı da kadın sınıf öğretmenlerinden oluşmaktadır. Türkiye’deki öğretmenlerin 13’ü kadın, 7’si erkektir. İranda’ki öğretmenlerin ise 18’i kadın 2’si erkektir. İran eğitim sisteminde 1., 2., 3. sınıflarda kadın öğretmen tercih edilmektedir. Öğretmenlerin yarısından çoğunun mesleki kıdemi 20 yılın üzerindedir. Türkiye’deki öğretmenlerin yaşları ise 23 ila 60 arasındadır. İranlı öğretmenlerin yaşları ise, 30 ila 60 yaşları arasında değişmektedir. Türkiye’deki öğretmenlerin 17’si lisans ve 3’ü ön lisans mezunudur. İran’daki öğretmenlerin eğitim düzeyleri ise, Lise (2), Ön Lisans (4), Lisans (10), Yüksek Lisans (4) arasında dağılım göstermektedir.

Veri Toplama Araçları

Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği (YBÖEÖ)

Bu araştırmanın nicel verileri Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği (YBÖEÖ) ile toplanmıştır. Diker-Coşkun ve Demirel (2009) tarafından geliştirilen Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Belirleme Ölçeği, (1) Hiç Uymuyor ile (6) Çok Uyuyor arasında değişen 6'lı likert tipinde 27 maddeden oluşmaktadır. Ölçek geliştirilirken yapılan faktör analizi sonucunda ölçeğin dört alt boyuttan oluştuğu görülmüştür. Bu alt boyutlar “güdülenme” 1., 2., 3., 4., 5., 6. maddeleri, “sebat” 6.,7., 8., 9., 10., 11., 12. Maddeleri, “öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk” (13., 14., 15., 16., 17., 18. maddeler) ve “merak yoksunluğu” ise 19., 20., 21., 22., 23., 24., 25., 26., 27. maddeleri kapsamaktadır. Ölçeğin toplamı için Cronbach alpha güvenirlik katsayısı 0.89 olarak bulunmuştur. Bu çalışmada Cronbach alpha değerleri sırasıyla alt boyutlar ve toplam açısından sırasıyla merak yoksunluğu ; .85, sebat ; .87, motivasyon faktörü; .79 ve öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk ; .83 olarak bulunmuştur ve tümüne ait güvenirlik .91'dir. Güdülenme ve merak olumlu maddeleri kapsamakta, öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk ve merak yoksunluğu olumsuz maddelerden oluşmaktadır. Bu nedenle 3. ve 4. alt boyutlardaki maddeler ters puanlanmaktadır. Ölçeğin genel ortalamasından alınabilecek en düşük puan 27, orta puan 94.5 ve en yüksek puan 162'dir. Ölçeğin ilk üç alt boyutunda alınabilecek en düşük puan 6, orta puan 21 ve en yüksek puan 36, dördüncü alt boyutundan alınabilecek en düşük puan 9, orta puan 31.5 ve en yüksek puan 54'tür (Diker Coşkun ve Demirel, 2009). Ölçekten alınan yüksek puan bireylerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek olduğu biçiminde yorumlanmaktadır.

Bu araştırmanın Türkiye verilerinin Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) yapmak için uygunluğunu tespit etmek üzere KMO katsayısı ve Barlett Sphericity testi hesaplanmıştır. KMO değeri .82 olarak belirlenmiştir. Alanyazın incelendiğinde .50 veya .60 KMO değerinin alt değer olacağı belirtilmektedir. Bu kapsamda gözlenen .82'lik KMO değeri, kabul edilebilir bir düzeydedir. İkinci olarak Barlett Sphericity testi, araştırma verilerinin çok değişkenli normal dağılımdan gelip gelmediğini kontrol etmek için kullanılan istatistiksel bir tekniktir. Böylece chi-square test istatistiğinin anlamlı çıkması, verilerin çok değişkenli normal bir dağılımdan geldiğinin göstergesidir. Çalışma kapsamında

yapılan analizler sonucunda Barlett testi anlamlı bulunmuştur ($\chi^2 = 1693,294$; $p \leq .00$). Bu bağlamda ölçek verilerinin, AFA yapmaya uygun olduğu söylenebilir.

Açımlayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin özdeğeri 1'den büyük altı faktör altında toplandığı görülmüştür. Bu altı faktörün ölçeğe ilişkin açıkladığı varyans ise %63,34'tür. Faktörlerin kendileriyle yüksek ilişki veren maddeleri bulması ve faktörlerin daha kolay yorumlanması için (Tabachnick ve Fidell., 2001; Akt. Büyüköztürk, 2012) döndürme yapılmıştır. Faktör analizi varimax döndürme esas alınarak yapıldığında 27 maddenin 4 faktörde toplandığı görülmüştür. Faktör yük değerleri, açıklanan varyans ve Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı değerleri Tablo 4'te sunulmuştur. Diker-Coşkun ve Demirel'in (2009) AFA sonuçlarıyla benzer şekilde dört faktör ortaya çıkmıştır.

Tablo 4.

Faktör Yük Değerleri ve Ortak Faktör Varyansı

Faktör Adı	Madde	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3	Faktör 4	Cronbach Alpha (α): .91
1. Merak yoksunluğu	19	.483				.85
	20	.571				
	21	.667				
	22	.683				
	23	.651				
	24	.644				
	25	.677				
	26	.643				
	27	.649				
2. Sebat	7		.653			.87
	8		.840			
	9		.785			
	10		.737			
	11		.742			
	12		.586			
3. Motivasyon	1			.686		.79
	2			.770		
	3			.679		
	4			.475		
	5			.574		
	6			.346		
4. ÖDY	13				.711	.83
	14				.812	
	15				.573	
	16				.331	
	17				.315	
	18				.304	
	Özdeğer	8.35	3.65	1.58	1.36	
	Açıklanan Varyans	19.99	16.02	10.31	9.03	
	Açıklanan Varyans Toplam	55.34				

Tablo 4'te maddelere ilişkin faktör yükleri sunulmuştur. Bir maddenin bir faktörde gösterilmesi için faktör yükünün $|.30|$ değerinin sınır kabul edilmesi ileri sürülmektedir (Büyüköztürk, 2002). Tablo 3 incelendiğinde birinci boyut faktör yükü $|.48|$ ile $|.68|$ arasında değişen 9 maddeden; ikinci boyut faktör yükü $|.58|$ ile $|.84|$ arasında değişen 6 maddeden; üçüncü boyut faktör yükü $|.34|$ ile $|.77|$ arasında değişen 6 maddeden ve dördüncü boyut faktör yükü $|.30|$ ile $|.81|$ arasında değişen 6 maddeden oluşmaktadır. Tüm faktörlerin toplam varyansın %55.34'ünü açıkladığı görülmüştür. Birinci faktör toplam varyansın %19.99'unu; ikinci faktör toplam varyansın %16.02'sini; üçüncü faktör toplam varyansın %10.31'ini ve dördüncü faktör toplam varyansın %9.03'ünü açıklamaktadır.

Genel olarak, her bir faktöre ilişkin güvenilirlik katsayılarının .70 veya daha yüksek olması, güvenilirlik için yeterli olarak değerlendirilmektedir (Nunnally, 1978). Ölçeğin tümüne ait güvenilirlik .91 olarak tespit edilmiştir. Ayrıca merak yoksunluğu faktörüne ilişkin ; .85, sebat faktörüne ilişkin ; .87, motivasyon faktörüne ilişkin ; .79 ve öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk faktörüne ilişkin ; .83 olarak bulunmuştur. Tüm bu bulgular ölçeğin tatmin edici düzeyde güvenilirliğe sahip olduğunu göstermektedir.

Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği'nin (YBÖEÖ)Farsçaya Çevrilmesi

Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği'nin (YBÖEÖ)Farsçaya çevrisinin hazırlanışında geçirildiği yol ve süreç aşağıda açıklanmıştır.

Eğitim, ekonomi, sağlık ve birçok konuda araştırmacılar bazı zamanlar toplumu bilgilendirmek, hem de var olan durumu geliştirmek için çevirilere başvurmaktadır. Araştırmaların yanltıcılığını ve riskliliğini en aza indirmek için bir çok kriter ve standarda uygun çalışılması ve yorum yapılması gerekmektedir. Bu çalışmalarda çevirinin doğru bir şekilde hazırlanması, geçerli ve güvenilir olması elde edilen sonuçların hatalarını ortadan kaldıracaktır. “Çeviri yapıldığında hangi kuralların uygulandığı ve hangi yolların seçildiği yapılan araştırmanın geçerli olması için en önemli bir etkidir” (Brislin, Hansen ve Prieto'dan aktaran Hançer, 2003)

Araştırmanın İran verilerinin toplanmasında, “Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Belirleme Ölçeği” (YBÖEBÖ) Farsçaya çevrilmiştir. Bu ölçeğin Farsça'ya çevrilmesinde, ölçek çevirisinde en çok kullanılan yaklaşımlardan birisi olarak geleneksel yaklaşım kullanmıştır.

Bu üç ana unsurlu yaklaşımın birincisi, ölçeğin orijinal dilinden hedef kitlenin diline çevrilmesidir. Daha sonra çevrilen bu ölçeğin tekrar orijinal dile geri çevrilmesi ve son olarak iki çeviri arasındaki eşitliğin her iki dili de konuşan örneklemeler üzerinde denenmesi ve sınanması gelmektedir (Hançer, 2003).

Çeviride ilk adım, her iki dili de (Farsça ve Türkçe) konuşan kişilerin ölçeği Türkçe'den, Farsça'ya çevirmesi ile başlamıştır. Bu çeviriyi yapmak için bir ölçeğe değerlendirme uzmanı, bir eğitim bilimleri uzmanı ve 3 doktora öğrencisi (lisansa kadar Farsça okumuş, yüksek lisans ve doktora Türkçe yapmış öğrenciler) bir araya getirilerek bir takım oluşturulmuştur. Bu takım elemanları hep birlikte çeviriyi yaptıktan bir süre sonra ikinci aşama, yani geri çevirme aşamasında Farsça ölçeği tekrar Türkçe'ye çevirmiş ve her iki dildeki ölçek birbiriyle karşılaştırılmıştır.

Üçüncü adım, her iki dildeki biçimlerin eşitliğinin sağlanmasıdır. Bu eşitlik iki dili de konuşan ve yazıp okuyan örneklem kümesi ile çevirilerin sınanması sağlanmıştır.

Çevirilmiş ölçeğin geçerliliğinin sağlanması için gereken özelliklerine dikkat ederek onun niteliğini artırmaya göre geçerlik türlerinden “Yorumsal Geçerlik (Translation Validity)” yönteminden “Yüzeysel Geçerlik, diğer adı ile Görünüş Geçerliği olan” yöntem kullanılmıştır.

Yüzeysel Geçerlik ölçeğin ölçme aracındaki soruların net bir şekilde incelenen konu ile ilgili bilgiye yönelik olduğuna dair uzman görüşüdür (Tavşancıl'dan aktaran Karakoç ve Dönmez, 2014).

Hançer'in (2003) bahsettiği geleneksel yaklaşımda çıkabilecek zorlukları aşmak için değişik teknikler denenebilir şeklindeki görüşüdür. Bu yüzden yeni Farsça ölçeğin geçerlilik ve güvenilirliği doğrultusunda seçilmiş olan ölçeğin özelliklerine; kısa ve basit cümle ve 16 kelimeden az olması, etken çatı olması, zamir yerine isimlerin tekrarlanması ve olabildiğince iyelik zamiri kullanılmaması, ölçeğin Farsça dilinde tam karşılığı olmayan deyimler ve mecazi kullanımlardan kaçınılması, öznel anlatımlardan uzak durarak yer ve zaman belirtirken edat ve zarfların sıklıkla kullanımından sakınılması, genel terimlerden özel terimlerin tercih edilmesi (örn., hayvan yerine ördek), belirsizlik ifade eden sözcüklerin kullanımından uzak durulması, cümlede iki ayrı eylem olursa, iki eylemli tek cümle yerine iki farklı cümle kurulmasına dikkat ederek, farklı bir dile en az hatayla ve nitelikli bir çeviri olmasına çalışılmıştır (Brislin, 1990, s. 33).

Görüşme Formlarının Hazırlanması

Araştırmanın nitel verileri “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” ile toplanmıştır. Araştırmada katılımcılardan alınan görüşlerden daha derinlemesine veri elde edilebileceği için yarı yapılandırılmış görüşme formu tercih edilmiştir (Furlong ve Edwards, 1993; Yıldırım ve Şimşek 2006). Bu görüşme formunun hazırlanmasında ve uygulanmasında aşağıdaki yol izlenmiştir.

Konu ile ilgili ayrıntılı literatür taraması yapılmıştır. Öğretmenlerin materyal kullanımları ile ilgili “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Görüşme formlarını geliştirirken literatür taraması sonuçlarından yararlanılarak temel sorular hazırlanmıştır. Taslak form kapsam geçerliliği açısından 3 sınıf öğretmeni ve 1 eğitim bilimleri uzmanının görüşlerine sunulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda daha anlaşılır olması için bazı düzeltmeler yapılmış, bazı ifadeler değiştirilip bazıları formdan çıkarılmıştır. Görüşme formuna son şekli verilmeden önce 2 öğretmene okutulmuş anlaşılabilirlik ve yanıtlama zamanı açısından görüşleri alınmıştır. Öğretmenlerle görüşme zamanı ve soruları yüz yüze okunup yanıtlanma süresinin 1 ders saatini geçmediği görülmüştür.

Araştırmanın İran verilerinin toplanmasında, araştırmacı dördüncü alt problemin çözümü için toplanması gereken verileri; öğretmenlerin materyal kullanımları ile ilgili verileri “Öğretmen Görüşme Formu” Farsça çevrisi ile elde etmiştir. Bu görüşme formunun hazırlanmasında ve uygulanmasında aşağıdaki yol izlenmiştir.

Bu görüşme formu; araştırmacı tarafından Farsça’ya çevrilmiştir. 3 Sınıf öğretmeni, 1 ölçme değerlendirme uzmanı ve 1 eğitim bilimleri uzmanı olmak üzere toplam 5 uzman, taslak formu kapsam geçerliliği açısından incelemiştir. Böylece taslak form 5 uzmanın görüşlerine sunulmuştur. Onun ardından Farsça çevrisi tekrar Türkçe’ye çevrilmiştir. Bir süre geçtikten sonra Türkçe çevrisi tekrar Farsça’ya çevrilmiş ve hepsi uzman görüşüne sunulmuştur. Çeviriler uzmanlar tarafından dikkatlice incelenmiş ve eksiklikler giderilmiştir. Uzman görüşleri doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılmış, bazı ifadeler değiştirilip bazıları çıkarılmıştır.

Görüşme formunun son şekli verilmeden önce maddeler, 2 İranlı ve 2 Türk olmak üzere toplam 4 sınıf öğretmenine okutulmuş, anlaşılabilirlik ve yanıtlama zamanı açısından görüşleri

alınmıştır. Görüşmenin okunup yanıtlanma süresinin 20 ila 30 dakikayı geçmediği tespit edilmiştir.

Son şekli verilen “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu”nda yer alan sorular şunlardır:

1. Derslerinizde yardımcı öğretim materyalini kullanıyor musunuz?
2. Hangi materyalleri kullanıyorsunuz?
3. Sınıflarda internet erişimi var mı?
4. Eğitsel siteleri dersinizde kullanıyor musunuz?
5. Öğretmen el yapımı materyaller kullanıyor musunuz? Kullanıyorsanız örnek veriniz?
6. Derslerinizde öğretim materyali kullanma ile ilgili sorunlarınız var mı? Ne tür sorunlarla karşılaşıyorsunuz?
7. Araç gereç kullanımı öğrencilerin derse ve okula karşı ilgilerinde önemli değişikliğe neden oluyor mu? Örnek verebilir misiniz?
8. Derslerinizde araç gereç kullanmak başka ne gibi yararlar sağlamaktadır?

Verilerin Toplanması

Nicel Verilerin Toplanması

Veri toplama araçları araştırmacı tarafından 2017 yılının Mart ve Haziran ayları arasında uygulanmıştır.

Araştırma öncesinde araştırmacı, ölçekleri belirtilen okullarda araştırma yapmak için Ankara Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden izin istemiştir. İlgili kurumdan aldığı izin yazısıyla (Ek 1) okullara ölçeği bizzat kendisi götürmüştür. Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği (Ek 2) yanıtlamaya gönüllü olan öğretmenler ile özellikle dersi boş olan 1. ile 4. sınıf öğretmenlerine, erkeklere ve kadınlara dağıtılmıştır. Her ilçeden en az 50 öğretmen seçilerek 2016-2017 eğitim öğretim yılı 2. döneminin son 2 haftasında uygulama yapılmıştır. Eğitim öğretimi aksatmamak adına, araştırmacının okula ulaştığı aynı gün uygulanamayan ölçek formları, bazı okullarda okul idarelerine bırakılmış, müsait zamanlarda doldurtulması sağlanmış ve 1 hafta sonra araştırmacı tarafından geri

toplanmıştır. Öğretmenlere dağıtılan toplam 150 anketten 25 hatalı anket iptal edilerek 125 anket araştırmaya dahil edilmiştir.

Araştırmanın İran okullarında yapmak için ölçeği (Ek 3) yanıtlamaya gönüllü olan meslektaş öğretmenler ile özellikle dersi boş olan 1. , 2. ve 3. sınıf öğretmenlerine (erkek ve kadın) dağıtılmıştır. Her ilçeden en az 50 öğretmen seçilerek 2017 Mart ve Nisan ayında uygulama yapılmıştır. Eğitim öğretimi aksatmamak adına, araştırmacı, okulun sınav sonrası döneminde seçilen öğretmenlerin boş zamanlarına denk gelecek şekilde aynı gün ölçeği uygulamaya çaba göstermiştir. Öğretmenlere dağıtılan toplam 150 anketten 21 tanesi hatalı anket olduğu tespit edilerek iptal edilmiş, kalan 129 anket araştırmaya dahil edilmiştir.

Nitel Verilerin Toplanması

Görüşmeler 2016-2017 eğitim öğretim yılında Ankara ili merkez ilçelerinden Altındağ ve Çankaya’da görev yapan 20 sınıf öğretmeni ile Haziran ayında ve Tebriz ili merkez ilçelerinden 3. bölge ve 4. bölgeden 20 sınıf öğretmeni ile Mart ve Nisan tarihlerinde gerçekleştirilmiştir.

Görüşme formunu (Ek 4) yanıtlamaya gönüllü olan öğretmenler ile özellikle dersi olmayan sınıf öğretmenleri ile birebir yüz yüze görüşülmüştür. Türkiye’de her ilçeden en az 10 öğretmen olmak üzere toplam 20 öğretmenle, 2016-2017 eğitim öğretim yılının 2. döneminin bitimine son 2 hafta kala gerçekleştirilmiş olup, eksiklikler 2017-2018 eğitim öğretim yılının ilk aylarında yapılan görüşmelerle tamamlanmıştır. Görüşmeler yaklaşık 30- 40 dakika kadar sürmüştür. Görüşme sırasında not tutulmuş, izin veren görüşmecilerin ise bilgileri dahilinde ses kaydına başvurulmuştur.

İran’da görüşme sorularını (Ek 5) yanıtlamaya gönüllü olan meslektaş öğretmenler ile özellikle dersi olmayan 1. , 2. ve 3. sınıf öğretmenleri ile görüşülmüştür. Her ilçeden 10 öğretmen seçilerek 2017 Nisan ayında görüşmeler yapılmıştır. Eğitim öğretimi aksatmamak adına, araştırmacı, okulun sınav döneminde okula erişim sağlayarak, öğretmenlerin boş zamanlarındaki aynı gün içerisinde görüşmeleri uygulamaya özen göstermiştir. Görüşmeler yaklaşık 30- 40 dakika kadar sürmüştür. Görüşme sırasında not tutulmuş, izin veren görüşmecinin bilgisi dahilinde ses kaydı alınmıştır.

Verilerin Analizi

Nicel Verilerin Analizi

Toplanan nicel verilerin analizinde “Statistical Package For The Social Science (SPSS) 20.0” paket programı kullanılmıştır. Bu çalışmada, hangi tür analizlerin kullanılacağına karar vermek için öncelikle öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ilişkin puan dağılımlarının normalliği ve varyansların homojenliği kontrol edilmiştir. Dağılıma ilişkin basıklık ve çarpıklık değerleri incelendiğinde, dağılımın normallik varsayımlarını karşıladığı görülmektedir (Tablo 5). Bu veriler doğrultusunda, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ilişkin puan dağılımının normal bir dağılım gösterdiği söylenebilir.

Tablo 5.

Dağılıma İlişkin Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

Boyutlar	Skewness (Çarpıklık)	Kurtosis (Basıklık)
Motivasyon	-.85 / .22	-.06 / .43
Sebat	-.76 / .22	.85 / .43
Öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk	-1.22 / .22	.74 / .43
Merak yoksunluğu	-.68 / .22	-.27 / .43
Yaşam boyu öğrenme Genel	-.54 / .22	-.34 / .43

Araştırmalarda yapılan istatistiksel analizlerin uygulanabilmesi için elde edilen verilerin normal ya da normale yakın dağılımlar göstermesi beklenmektedir. Elde edilen verilerin çarpıklık katsayısı +3 ile -3 aralığında bulunuyor ise dağılımlar normal olarak kabul edilmektedir (Kalaycı, 2010). Bu araştırmada ise İRAN verilerinin analizlerine başlanmadan önce verilerin normallik testleri yapılmıştır ve bu test neticesinde, elde edilen veriler normal kabul edilmiş, bu doğrultuda istatistiksel analizleri yapılmıştır.

Araştırmanın birinci alt amacı Türkiye’deki ve İran’daki öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin düzeyini belirlemeye yöneliktir. Bunun için betimsel istatistik olarak aritmetik ortalama (AO) ve standart sapmadan (SS) yararlanılmıştır. Bu alt amaç doğrultusunda öğretmenlerin YBÖEBÖ toplam ortalama puanları ve standart sapmalar ile ölçekten alınmış minimum, orta ve maksimum puanlar verilmiştir. Altılı Likert tipi yazılmış 27 maddeye verilen yanıtların “motivasyon, sebat, öğrenmeyi düzenlemede

yoksunluk, merak yoksunluğu” alt boyutlarına yönelik ve yaşam boyu öğrenme eğilimi “genel” olmak üzere 5 ayrı boyut halinde tablolatırılmıştır.

Araştırmanın ikinci alt amacı Türkiye’deki ve İran’daki öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri “cinsiyet, kıdem, çalıştığı okulun sosyo-ekonomik düzeyi”ne göre farklılıklarını açıklamaktadır. Bu amaç doğrultusunda öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme düzeylerinin cinsiyet ve sosyo-ekonomik duruma göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için “Bağımsız Örneklemeler” için t-testi yapılmıştır. Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin mesleki kıdeme göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini açıklamak için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır. Gruplar arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla Dunnett C testi sonuçlarına başvurulmuştur.

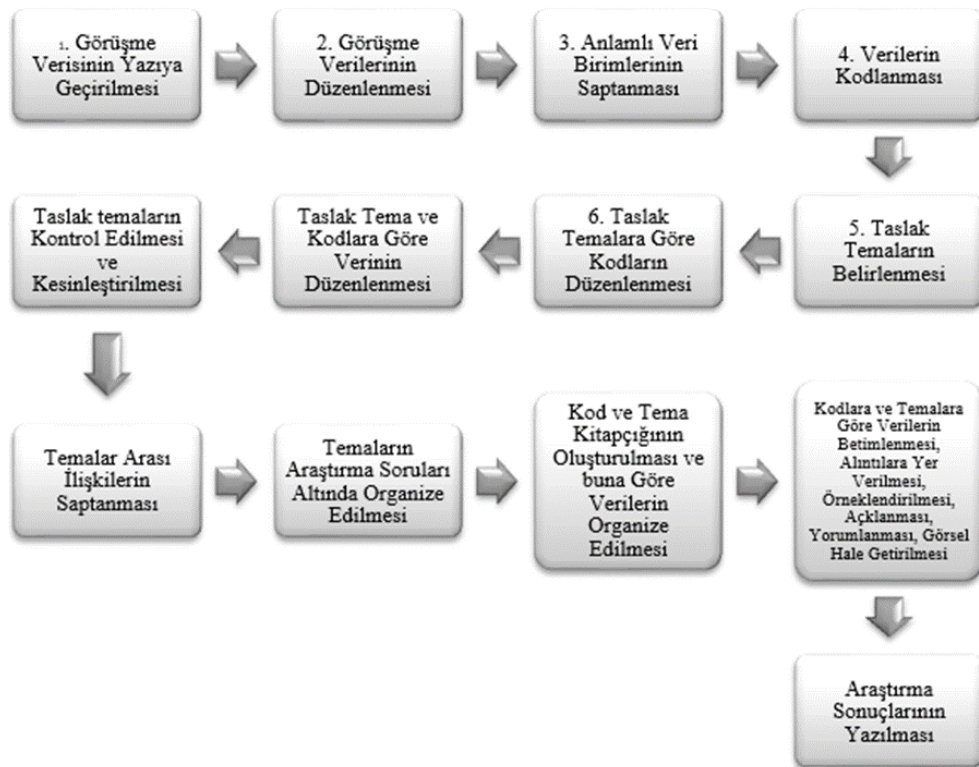
Araştırmanın üçüncü alt amacı Türkiye’deki ve İran’daki öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin karşılaştırılmasıdır. Bu amaç doğrultusunda öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme düzeylerinin ülke puanlarına göre “motivasyon, sebat, öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk, merak yoksunluğu ” boyutları ve yaşam boyu öğrenme genel puanı olmak üzere anlamlı farklılık gösterip göstermediğini test etmek için Bağımsız Örneklemeler için t-testi kullanılmıştır.

Nitel Verilerin Analizi

Araştırmanın son alt amacı için nitel verilerinin çözümlenmesinde şunlar yapılmıştır: Nitel veri olarak, öğretmenlerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşme notlarından yararlanılmıştır. “Betimsel Analiz Tekniğı” kullanılmıştır. Betimsel analizde toplanan verilerin önce kavramsallaştırılması, daha sonra ortaya çıkan kavramlara göre mantıklı bir biçimde düzenlenmesi ve buna uygun veriyi açıklayan temaların saptanması gerekmektedir (Yıldırım ve şimşek, 2013, s. 259). Betimsel analiz dört aşamadan oluşur (Altunışık, Coşkun, Yıldırım ve Bayraktaroğı, 2010, s. 322):

1. Betimsel analiz için bir çerçeve oluşturma,
2. Tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi,
3. Bulguların tanımlanması,
4. Bulguların yorumlanması.

Veri analizi çalışmasında öğretmenlerle yapılan görüşme notları satır satır incelenmiş ve verilerin kodlamaları yapılarak bir kod listesi oluşturulmuştur. Kod listelerinden birbirleriyle ilişkili olanlar bir araya getirilerek tematik kodlama yapılmıştır. Daha sonra katılımcıların görüşleri kod ve tema listesi göz önünde bulundurularak gruplanmıştır. Temalar ve aynı yönde görüş bildirme sıklığı ile düzenlenmiş, kodlar tablolastırılmış ve yorumlarda örnek alıntılara yer verilmiştir. Alıntılarda gerçek adlar yerine Türkiye’deki öğretmen için TÖ1, İran’daki öğretmen için İÖ1 biçimindeki kısaltmalarla kodlama yapılmıştır. Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak için öğretim elemanlarının ve öğrencilerin görüşme sorularına verdiği yanıtlar, iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı kodlanmıştır. Belirlenen kodlar araştırmacılar tarafından incelenerek “görüş birliği” ve “görüş ayrılığı” olan kodlar belirlenmiştir. Yapılan kodlamaların güvenilirlik hesaplamasında Miles ve Huberman’ın (1994) önerdiği güvenilirlik formülü kullanılmıştır. $Güvenirlik = \frac{Görüş\ Birliği}{Görüş\ Birliği + Görüş\ Ayrılığı}$. Hesaplamalar sonucunda araştırmanın güvenilirliği % 83 olarak belirlenmiş ve araştırmanın sonuçları güvenilir kabul edilmiştir. Şekil 1’de yapılan analizin aşamalarına ilişkin akış şeması verilmiştir.



Şekil 1. Veri analizinde izlenecek aşamalar. Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin, kaynağından alınmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırmanın bulguları ve yorumlarına yer verilmiştir. Bulgular ve yorumlar araştırma soruları sırasına göre sunulmuştur.

Türkiye’deki ve İran’daki Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerine İlişkin Bulgular

Tablo 6’da öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ilişkin dağılım yer almaktadır.

Tablo 6. *Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri*

Boyutlar	Ülke	n	Minimum	Maximum	$\bar{X}$	S
Motivasyon	Türkiye	125	24.00	36.00	32.48	2.93
	İran	129	25.00	36.00	33.33	2.63
Sebat	Türkiye	125	15.00	36.00	30.11	4.12
	İran	129	18.00	36.00	30.36	4.05
Öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk	Türkiye	125	24.00	36.00	33.28	3.12
	İran	129	24.00	36.00	31.49	3.00
Merak yoksunluğu	Türkiye	125	36.00	54.00	48.28	4.56
	İran	129	38.00	54.00	47.53	4.28
Yaşam boyu öğrenme	Türkiye	125	115.00	162.00	144.16	11.30
	İran	129	112.00	162.00	142.71	10.41

Tablo 6, incelendiğinde, her iki ülkedeki öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmeye ve alt boyutlarına ilişkin eğilim düzeylerinin oldukça yüksek olduğu görülmektedir. Her iki ülkedeki öğretmenlerin göreceli olarak en düşük YBÖ eğilimleri sebat alt boyutunda

görülmektedir. Türkiye $\bar{x} = 30.11$, İran $\bar{x} = 30.36$ 'dır. En yüksek YBÖ eğilimi düzeyi Türk öğretmenlerde öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk ($\bar{x} = 33.28$), İranlı öğretmenlerde ise motivasyon ($\bar{x} = 33.33$) boyutunda ortaya çıkmıştır. Burada “öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk” sonucu olumsuz algılanmamalıdır. İfade olumsuzluğu ölçeğin yapısından kaynaklanmaktadır. Bu alt boyuttaki maddeler tersine çevrilerek analiz edildiği için puanın yüksekliği öğretmenlerde böyle bir yoksunluk yoktur anlamında algılanmalıdır. YBÖ ölçeğinin puan olarak yorumlanma biçimi araştırmanın yöntem kısmında açıklanmakla birlikte bu ilk tabloda tekrar etmekte yarar vardır: YBÖ ölçeğinin genel puanı en düşük 27, orta 94,5, yüksek 162'dir. Motivasyon, sebat, ve öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk alt boyutlarının en düşük 6, orta 21 ve en yüksek 39'dır. Dördüncü alt boyut olan merak yoksunluğu ise en düşük 9, orta 31,5 ve en yüksek 54'tür. Öğretmenlerin genel anlamda YBÖ eğilimleri açısından olumlu yönde bir eğilime sahip oldukları yorumu yapılabilir.

Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Yaşam Boyu Öğrenme Düzeylerine İlişkin Bulgular

Tablo 7'de öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin cinsiyete göre karşılaştırılması yer almaktadır.

Tablo 7.

Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilim Düzeylerinin Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları

	Ülkeler	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	t	sd	p
Motivasyon	Türkiye	Kadın	104	32.57	2.79	.74	123	.46
		Erkek	21	32.05	3.57			
	İran	Kadın	108	33.43	2.56	.98	127	.33
		Erkek	21	32.81	2.98			
Sebat	Türkiye	Kadın	104	30.06	4.06	-.33	123	.74
		Erkek	21	30.38	4.46			
	İran	Kadın	108	30.44	3.92	.56	127	.58
		Erkek	21	29.90	4.74			
Öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk	Türkiye	Kadın	104	33.27	3.16	-.08	123	.94
		Erkek	21	33.33	2.96			
	İran	Kadın	108	31.66	3.05	1.46	127	.15
		Erkek	21	30.62	2.64			
Merak yoksunluğu	Türkiye	Kadın	104	48.20	4.63	-.42	123	.67
		Erkek	21	48.67	4.32			
	İran	Kadın	108	47.55	4.31	.07	127	.95
		Erkek	21	47.48	4.24			
Yaşam boyu öğrenme Genel	Türkiye	Kadın	104	144.10	11.42	-.12	123	.90
		Erkek	21	144.43	10.91			
	İran	Kadın	108	143.07	10.19	.91	127	.36
		Erkek	21	140.81	11.59			

Tablo7’ de Türk ve İranlı öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmeye ilişkin eğilim düzeylerinin hem alt boyutlar bazında, hem de genel ortalama açısından cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir. Buna göre, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmeye ilişkin eğilimleri üzerinde cinsiyetin anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

Öğretmenlerin Mesleki Kıdemine Göre Yaşam Boyu Öğrenme Eğilim Düzeylerine İlişkin Bulgular

Tablo 8’de öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin mesleki kıdemlerine göre dağılımı yer almaktadır.

Tablo 8.

Öğretmenlerin Mesleki Kıdemine İlişkin Betimsel İstatistikler

Boyutlar	Ülke	Kıdem	<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>S</i>
Motivasyon	Türkiye	1-10 yıl	31	31.26	3.39
		11-15 yıl	27	32.11	2.98
		16-20 yıl	17	31.47	3.26
		21 ve üzeri yıl	50	33.78	1.84
		Toplam	125	32.48	2.93
	İran	1-10 yıl	13	33.15	2.76
		11-15 yıl	20	33.75	2.90
		16-20 yıl	10	34.20	1.40
		21 ve üzeri yıl	86	33.15	2.66
		Toplam	129	33.33	2.63
Sebat	Türkiye	1-10 yıl	31	29.35	3.89
		11-15 yıl	27	30.11	3.08
		16-20 yıl	17	27.00	5.12
		21 ve üzeri yıl	50	31.64	3.73
		Toplam	125	30.11	4.12
	İran	1-10 yıl	13	31.15	2.67
		11-15 yıl	20	29.40	5.32
		16-20 yıl	10	32.20	1.93
		21 ve üzeri yıl	86	30.24	4.03
		Toplam	129	30.36	4.05
Öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk	Türkiye	1-10 yıl	31	32.99	3.34
		11-15 yıl	27	33.52	3.03
		16-20 yıl	17	32.40	3.75
		21 ve üzeri yıl	50	33.64	2.79
		Toplam	125	33.28	3.12
	İran	1-10 yıl	13	31.62	3.15
		11-15 yıl	20	32.45	3.14
		16-20 yıl	10	32.50	2.46
		21 ve üzeri yıl	86	31.13	2.97
		Toplam	129	31.49	3.00
Merak yoksunluğu	Türkiye	1-10 yıl	31	48.16	4.43
		11-15 yıl	27	48.22	3.81
		16-20 yıl	17	46.94	6.05
		21 ve üzeri yıl	50	48.84	4.49
		Toplam	125	48.28	4.56
	İran	1-10 yıl	13	47.85	4.62
		11-15 yıl	20	47.75	4.76
		16-20 yıl	10	50.50	2.88
		21 ve üzeri yıl	86	47.09	4.17
		Toplam	129	47.53	4.28
YBÖ Toplam	Türkiye	1-10 yıl	31	141.76	11.87
		11-15 yıl	27	143.96	8.70
		16-20 yıl	17	137.82	14.79
		21 ve üzeri yıl	50	147.90	9.65
		Toplam	125	144.16	11.30
	İran	1-10 yıl	13	143.77	9.57
		11-15 yıl	20	143.35	14.40
		16-20 yıl	10	149.40	6.72
		21 ve üzeri yıl	86	141.62	9.62
		Toplam	129	142.71	10.41

Tablo 8'e göre, örnekleme dâhil edilen Türk ve İranlı öğretmenlerin büyük çoğunluğunun 21 yıldan daha fazla mesleki kıdeme sahip olduğu görülmektedir. Bununla birlikte Türk öğretmenlerin motivasyona ilişkin eğilim düzeyleri en yüksek 21 yıl ve üzeri kıdemli öğretmenler ($\bar{x} = 33.78$) iken, en düşük eğilim düzeyleri ise 1-10 yıllık mesleki

kıdeme sahip nispeten göreve yeni başlayan öğretmenler olarak tespit edilmiştir ($\bar{x}$ = 31.26). Öte yandan İranlı öğretmenlerin motivasyona ilişkin eğilim düzeyleri ise en yüksek 16-20 yıl deneyime sahip öğretmenler ($\bar{x}$ = 34.20) iken, en düşük eğilim düzeyleri 21 ve daha fazla mesleki kıdeme sahip öğretmenler olarak tespit edilmiştir ($\bar{x}$ = 33.15).

Türk öğretmenlerin sebat davranışlarına ilişkin eğilim düzeyleri en yüksek 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler ($\bar{x}$ = 31.64) iken, en düşük eğilim düzeyleri ise 16-20 yıllık mesleki kıdeme sahip öğretmenler olarak tespit edilmiştir ($\bar{x}$ = 27.00). İranlı öğretmenlerin sebat davranışlarına ilişkin eğilim düzeyleri ise en yüksek 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenler ($\bar{x}$ = 32.20) iken, en düşük eğilim düzeyleri ise 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenler olarak tespit edilmiştir ($\bar{x}$ = 29.40).

Türk öğretmenlerin öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk alt boyutuna ilişkin eğilim düzeyleri en yüksek 21 yıl ve üzeri kıdemli öğretmenler ($\bar{x}$ = 33.64) iken, en düşük eğilim düzeyleri ise 16-20 yıllık mesleki kıdeme sahip çalışanlar olarak tespit edilmiştir ($\bar{x}$ = 32.40). İranlı öğretmenlerin öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk alt boyutuna ilişkin en yüksek eğilim düzeyleri 16-20 yıllık kıdeme sahip öğretmenler ($\bar{x}$ = 32.50) iken, en düşük eğilim düzeyleri ise 21 yıl ve üzeri kıdemli öğretmenler ($\bar{x}$ = 31.13) olarak tespit edilmiştir.

Türk öğretmenlerin merak yoksunluğu alt boyutuna ilişkin eğilim düzeyleri en yüksek 21 yıl ve üzeri kıdemli öğretmenler ($\bar{x}$ = 48.84) iken, en düşük eğilim düzeyleri ise 16-20 yıllık mesleki kıdeme sahip çalışanlar olarak tespit edilmiştir ($\bar{x}$ = 46.94). İranlı öğretmenlerin merak yoksunluğu alt boyutuna ilişkin eğilim düzeyleri en yüksek 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenler ($\bar{x}$ = 50.50) iken, en düşük eğilim düzeyleri ise 21 ve daha fazla kıdeme sahip öğretmenler olarak tespit edilmiştir ($\bar{x}$ = 47.09).

Türk öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmeye ilişkin eğilim düzeyleri en yüksek 21 yıl ve üzeri kıdemli öğretmenler ($\bar{x}$ = 147.90) iken, en düşük eğilim düzeyleri ise 16-20 yıllık mesleki kıdeme sahip çalışanlar olarak tespit edilmiştir ($\bar{x}$ = 137.82). İranlı öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmeye ilişkin eğilim düzeyleri en yüksek 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenler ($\bar{x}$ = 149.40) iken, en düşük algı düzeyleri ise 21 ve daha fazla kıdeme sahip öğretmenler olarak tespit edilmiştir ($\bar{x}$ = 141.71).

Tablo 9'da öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin mesleki kıdemlerine göre ANOVA sonuçları yer almaktadır.

Tablo 9.

Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Mesleki Kıdeme Göre ANOVA Sonuçları

Boyutlar	Ülkeler	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Anlamlı Fark (Dunnett C)
Motivasyon	Türkiye	Gruplar arası	151.78	3	50.59	6.72	.00*	4-1
		Gruplar içi	911.42	121	7.53			
		Toplam	1063.20	124				
	İran	Gruplar arası	14.25	3	4.75	.68	.56	-
		Gruplar içi	872.08	125	6.98			
		Toplam	886.33	128				
Sebat	Türkiye	Gruplar arası	299.15	3	99.72	6.70	.00*	4-3
		Gruplar içi	1801.28	121	14.89			
		Toplam	2100.43	124				
	İran	Gruplar arası	61.63	3	20.54	1.26	.29	-
		Gruplar içi	2035.96	125	16.29			
		Toplam	2097.60	128				
Öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk	Türkiye	Gruplar arası	23.71	3	7.90	.81	.49	-
		Gruplar içi	1181.49	121	9.76			
		Toplam	1205.20	124				
	İran	Gruplar arası	40.11	3	13.37	1.51	.22	-
		Gruplar içi	1110.12	125	8.88			
		Toplam	1150.23	128				
Merak yoksunluğu	Türkiye	Gruplar arası	46.68	3	15.56	.74	.53	-
		Gruplar içi	2536.52	121	20.96			
		Toplam	2583.20	124				
	İran	Gruplar arası	106.90	3	35.63	1.99	.12	-
		Gruplar içi	2241.20	125	17.93			
		Toplam	2348.09	128				
YBÖ Toplam	Türkiye	Gruplar arası	1562.95	3	520.98	4.42	.01*	-
		Gruplar içi	14258.94	121	117.84			
		Toplam	15821.89	124				
	İran	Gruplar arası	573.21	3	191.07	1.79	.15	-
		Gruplar içi	13309.60	125	106.48			
		Toplam	13882.81	128				

* $p \leq .05$

** Öğretmenleri mesleki kıdeme açısından 1 ;1-10 yıl , 2;11-15 yıl, 3; 16-20 ve 4;21 yıl ve üzeri olarak gruplara ayrılmıştır.

Tablo 9’da, Türk ve İranlı öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin mesleki kıdeme göre farklılaşma durumu sunulmuştur. Buna göre İranlı öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri (alt boyutlar dahil) mesleki kıdeme göre anlamlı bir farklılık

göstermemektedir. Bu kapsamda, İranlı öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri üzerinde mesleki kıdemin anlamlı bir farklılık oluşturmadığı yorumu yapılabilir.

Türk öğretmenlerin motivasyon alt boyutuna ilişkin eğilimleri mesleki kıdeme göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$F(3,121) = 6.72, p \leq .05$]. Gruplar arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla Dunnett C testi uygulanmıştır. Homojenlik testi sonuçları anlamlı çıktığı için bu test tercih edilmiştir. Bu testin sonuçlarına göre, göreve yeni başlayan 1-10 yıllık deneyime sahip öğretmenler ile 21 ve daha fazla kıdeme sahip deneyimli öğretmenlerin motivasyon eğilimleri birbirlerinden farklılaşmaktadır. Buna göre deneyimli öğretmenlerin motivasyona ilişkin eğilimleri deneyimsiz öğretmenlere göre daha yüksek düzeydedir.

Türk öğretmenlerin sebat alt boyutuna ilişkin eğilimleri mesleki kıdeme göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$F(3,121) = 6.70, p \leq .05$]. Gruplar arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla Tukey testinin testi uygulanmıştır. Homojenlik testi sonuçları anlamlı çıkmadığı için bu test tercih edilmiştir. sonuçlarına göre, 16-20 yıllık deneyime sahip öğretmenler ile 21 ve daha fazla kıdeme sahip deneyimli öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmenin sebat boyutuna ilişkin eğilimleri birbirlerinden farklılaşmaktadır. Buna göre 21 ve üzeri deneyime sahip öğretmenlerin sebat alt boyutuna ilişkin eğilimleri 16-20 yıllık deneyime sahip öğretmenlere göre daha yüksek düzeydedir.

Türk öğretmenlerin öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk ve merak yoksunluğu alt boyutlarına ilişkin eğilimleri mesleki kıdeme göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Buna göre, öğretmenlerin öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk ve merak yoksunluğu alt boyutlarına ilişkin eğilimleri üzerinde mesleki kıdemin anlamlı bir farklılık oluşturmadığı yorumu yapılabilir.

Türk öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri mesleki kıdeme göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$F(3,121) = 4.42, p \leq .05$]. Gruplar arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla Dunnett C testi uygulanmıştır. Homojenlik testi sonuçları anlamlı çıktığı için bu test tercih edilmiştir. Bu testin sonuçlarına göre, gruplar arasında istatistiksel farklılığa rastlanmamıştır. Bu durum genel olarak yaşam boyu öğrenmenin mesleki kıdeme göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık oluşturduğunu, ancak gruplar arasında istatistiksel farkın olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmenlerin Çalıştığı Okulun Bulunduğu Bölgenin Sosyo-Ekonomik Durumuna Göre Yaşam Boyu Öğrenme Eğilim Düzeylerine İlişkin Bulgular

Tablo 10'da öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin çalıştıkları okulun bulunduğu bölgenin sosyo-ekonomik durumuna göre karşılaştırılması yer almaktadır.

Tablo 10.

Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Düzeylerinin Okulun Bulunduğu Bölgenin Sosyo-Ekonomik Durumuna Göre t-Testi Sonuçları

	Ülke	İlçe	N	$\bar{X}$	S	t	sd	p
Motivasyon	Türkiye	Üst	57	33.35	2.36	3.23	121.490	.00*
		Alt	68	31.75	3.16			
	İran	Üst	69	33.10	2.76	-1.04	127	.30
		Alt	60	33.58	2.47			
Sebat	Türkiye	Üst	57	31.11	3.90	2.52	123	.01*
		Alt	68	29.28	4.14			
	İran	Üst	69	30.45	4.04	.28	127	.78
		Alt	60	30.25	4.09			
Öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk	Türkiye	Üst	57	33.44	2.88	.51	123	.61
		Alt	68	33.15	3.32			
	İran	Üst	69	31.48	2.76	-.04	127	.97
		Alt	60	31.50	3.28			
Merak yoksunluğu	Türkiye	Üst	57	48.89	4.78	1.38	123	.17
		Alt	68	47.76	4.35			
	İran	Üst	69	47.49	4.30	-.12	127	.91
		Alt	60	47.58	4.30			
Yaşam boyu öğrenme_Genel	Türkiye	Üst	57	146.79	10.79	2.43	123	.02*
		Alt	68	141.95	11.31			
	İran	Üst	69	142.52	10.21	-.21	127	.83
		Alt	60	142.92	10.73			

* $p \leq .05$

Tablo 10’ da Türk öğretmenlerin YBÖ eğilimlerine ilişkin düzeylerinin motivasyon ($t = 3.23, p \leq .05$) ve sebat ($t = 2.52, p \leq .05$) alt boyutları ile genel ortalama ($t = 2.43, p \leq .05$) açısından öğretmenlerin çalıştığı okulların sosyo-ekonomik düzeyine göre üst SED lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir. Buna göre, öğretmenlerin YBÖ’ye ilişkin genel eğilimleri ile motivasyon ve sebat alt boyutlarına ilişkin eğilimleri üzerinde sosyo-ekonomik düzeyin istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi bulunmaktadır. Öte yandan İranlı öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmeye ilişkin eğilim düzeyleri incelendiğinde, hem alt boyutlar bazında, hem de genel ortalama açısından sosyo-ekonomik duruma göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir. Buna göre, İranlı öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmeye ilişkin eğilimleri üzerinde okulun sosyo-ekonomik durumunun anlamlı bir etkisi bulunmamaktadır.

Türkiye’deki ve İran’daki Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Tablo 11’de Türkiye ve İran’daki öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilim düzeylerinin karşılaştırılması yer almaktadır.

Tablo 11.

Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Düzeylerinin Ülke Puanlarına Göre t-testi Sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	S	t	sd	p
Motivasyon	Türkiye	125	32.48	2.93	-2.42	252	.02*
	İran	129	33.33	2.6			
Sebat	Türkiye	125	30.11	4.12	-.48	252	.63
	İran	129	30.36	4.05			
Öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk	Türkiye	125	33.28	3.12	4.68	252	.00*
	İran	129	31.49	3.00			
Merak yoksunluğu	Türkiye	125	48.28	4.56	1.342	252	.18
	İran	129	47.53	4.28			
YBÖ Toplam	Türkiye	125	144.16	11.30	-1.06	252	.29
	İran	129	142.71	10.41			

Tablo 11 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin ülke puanlarına göre sadece motivasyon ($t = -2.42, p \leq .05$) ve öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk ($t = 4.68, p \leq .05$) alt boyutlarında anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir. Buna göre, İranlı öğretmenlerin motivasyon eğilimlerinin Türk öğretmenlere göre daha fazla olduğu; Türk öğretmenlerin ise İranlı öğretmenlere göre öğrenmeyi düzenlemede yoksunluğa daha az eğilim gösterdikleri yorumu yapılabilir.

Türkiye ve İran'daki Öğretmenlerin Öğretim Materyali Kullanımlarına İlişkin Görüşlerini Açıklayan Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi: “Türkiye’deki ve İran’daki öğretmenlerin öğretim materyali kullanımlarına ilişkin görüşleri nedir?” olarak belirlenmiştir.

Öğretmenlerin Derslerinde Öğretim Materyali Kullanma Durumları

Tablo 12’de öğretmenlerin derslerinde öğretim materyali olarak basılı materyal kullanma durumları verilmektedir.

Tablo 12.

Öğretmenlerin Derslerinde Basılı Materyal Kullanma Durumları

Basılı Materyaller		Ders kitabı	Yardımcı ders kitabı	Testler	Okuma kitapları	Zihin (kağıt üzerinde) oyunları	Etkinlik kitapları	Çalışma yaprağı
Türkiye	Alt	9	8	7	9	4	8	10
	Üst	10	8	10	10	7	6	8
	Toplam	19	16	17	19	11	14	18
İran	Alt	10	10	1	7	4	3	10
	Üst	9	7	3	4	8	9	9
	Toplam	19	17	4	11	12	12	19

Tablo 12 incelendiğinde; Türkiye’deki alt ve üst sosyo-ekonomik duruma sahip bölgelerde bulunan okullarda çalışan öğretmenler basılı materyal olarak ders kitabı, okuma kitapları, çalışma yaprağı, testler ve yardımcı ders kitapları kullanmaktadırlar. Bunların yanı sıra alt sosyo-ekonomik duruma sahip bölgede olan okullarda etkinlik kitapları öğretmenler tarafından zihin oyunlarına oranla daha fazlakullanılmaktadır. Ancak üst sosyo-ekonomik duruma sahip bölgede bulunan okullarda bu oranın tam tersi gözlemlenmektedir.

İran okullarındaki öğretmenler ders kitapları, çalışma yaprağı ve yardımcı ders kitapları kullanmaktadır. Bu arada üst sosyo-ekonomik düzeydeki okullarda görev yapan öğretmenler etkinlik kitapları ve kağıt üzerinde zihin oyunlarını alt sosyo-ekonomik düzeyde olan okulların öğretmenlerinden daha fazla kullanmaktadırlar. İran öğretmenleri test kitaplarından çok az yararlanmaktadırlar, zira İran eğitim sisteminde sınavlar, açık uçlu soru yöntemine dayalıdır.

İki ülkenin öğretmenlerinin kullandığı basılı materyalleri karşılaştırdığımızda ders kitabı, çalışma yaprağı ve yardımcı ders kitapları okulların hepsisinde de kullanılmaktadır. Her iki ülkenin eğitim sisteminin kurallarına göre yardımcı ders kitaplarının öğrencilere aldırılması istenmemektedir.

Tablo 13.

Öğretmenlerin Derslerinde İşitsel Araç Kullanma Durumları

		CD Çalar	Radyo	İnternet radyo
Türkiye	Alt	5	0	8
	Üst	8	0	6
	Toplam	13	0	14
İran	Alt	7	0	0
	Üst	5	0	0
	Toplam	12	0	0

Tablo 13 incelendiğinde; Türkiye’deki alt sosyo-ekonomik düzeydeki okulların öğretmenleri işitsel araç olarak birinci sırada internet radyo ve ikinci sırada CD çaları tercih etmektedirler. Türkiye’deki üst sosyo-ekonomik düzeydeki okulların öğretmenleri işitsel araç olarak öncelikle CD çaları, sonra internet radyo kullandıklarını belirtmişlerdir. Türk öğretmenler işitsel araçlarını İstiklal Marşı ve şarkı dinletmede kullanmaktadırlar.

İran’ın her iki sosyo-ekonomik düzeydeki okullarında sadece CD çalar cihazı özellikle Kuran-ı Kerim ayetlerini ve ders kitaplarında yer alan şiirleri dinletmek amacıyla kullanılmaktadır.

Tablo 14.

Öğretmenlerin Derslerinde Yansıtıcısız Materyal Kullanma Durumları

yansıtıcısız materyal	Türkiye			İran		
	Alt	Üst	Toplam	Alt	Üst	Toplam
Duvar panosu	9	8	17	5	10	15
Yazı tahtası	10	10	20	10	10	20
Bülten tahtası	4	5	9	5	7	12
Öğretim levhaları	10	8	18	10	9	19
Posterler,Resimler	10	9	19	10	6	16
Haritalar	7	9	16	5	8	13
Afişler	9	10	19	3	9	12
Manyetik tahta materyali	0	4	4	1	8	9
Duvar şeritleri	8	9	17	10	8	18
Kapı üstü materyaller	7	4	11	10	3	13
Tavan materyalleri	4	4	8	2	3	5
Yerde kullanılan materyaller	5	3	8	7	5	12

Tablo 14’te görüldüğü gibi Türkiye’nin alt ve üst sosyo-ekonomik durumunda olan okulların hepsinde öğretmenler yansıtıcısız materyalleri kapsamında en fazla yazı tahtası ve öğretim levhaları kullanmaktadırlar. Okullarda manyetik tahta materyali, bülten tahtası, tavan materyalleri ve yerde kullanılan materyaller eşit durumda ve çok az okulda kullanılmaktadır.

İran’ın alt ve üst sosyo-ekonomik duruma sahip okullarında da yazı tahtası, öğretim levhaları, duvar şeritleri, posterler, resimler, duvar panosu, haritalar ve kapı üstü materyalleri kullanılmaktadır. İran’ın üst sosyo-ekonomik duruma sahip okullarında manyetik tahta materyali diğer okullara göre daha kullanışlı görülmektedir. Her iki ülkede materyal kullanımı çok az farklılıkla eşit durumda kullanıldığı saptanmıştır ve hepsinde de yer ve tavan materyalleri çok az miktarda kullanılmaktadır.

Tablo 15.

Öğretmenlerin Derslerinde İnternet Temelli Materyal Kullanma Durumları

İnternet Materyaller		Türkiye			İran		
		Alt	Üst	Toplam	Alt	Üst	Toplam
İnternet erişimi	var	5	10	15	3	10	13
	yok	5	-	5	7	-	7
Eğitsel siteler kullanıyor	Evet	4	8	12	2	7	9
	Hayır	6	2	8	8	3	11
Türkiye eğitsel siteler	Morpa kampüs	5	9	İran eğitsel siteler	2	5	Aparat
	Eba	5	8		2	4	Roşd
	Vitamin	2	5		0	4	Pooya
	Eğitim hane	2	3		1	2	Tebyan

Tablo 15 incelendiğinde, Türkiye'nin üst sosyo-ekonomik düzeyine sahip okulların tamamında internet erişimi bulunmaktadır. Öğretmenlerin çoğunluğu eğitsel siteleri kullanmaktadırlar. Morpa kampüs, Eba, Vitamin ve Eğitimhane en çok kullanılan eğitim siteleridir. Türkiye'nin alt sosyo-ekonomik düzeye sahip okulların bir kısmında internet erişimi yoktur veya okulda internet vardır ancak sınıflarda internet bulunmamaktadır. Bazı sınıflarda internet erişimi olmasına rağmen internetin sürekli kesilmesi nedeniyle derslerde eğitsel sitelerden yararlanamayan öğretmenler söz konusudur. Bu okullar üst sosyo-ekonomik düzeyine sahip okullardaki gibi Morpa kampüs, Eba, Vitamin ve Eğitimhane eğitim siteleri kullanmaktadırlar. Bunların yanısıra her iki okul türünde de Ata, Okulestik, Testçöz ve Slayt izle gibi siteler öğretmenler tarafından çok az miktarda kullanılmaktadır.

İran'ın üst sosyo-ekonomik düzeydeki okulların tamamında internet erişimi mevcuttur. Ancak İran'ın milli internet erişimi, sadece tanımlanmış sitelere girişe açıktır. İran'ın alt sosyo-ekonomik düzeye sahip okullarının bazılarında internet erişimi yoktur, olan okullarda da çoğu zaman internete giriş mümkün değildir. İran'da Türkiye gibi resmi eğitim siteleri bulunmamaktadır. Ama öğretmenler diğer kurumlara ait Aparat, Roşd, Pooya ve Tebyan gibi sitelerin eğitsel videolarından yararlanmaktadırlar. İran'da internet erişiminin sıkıntılarından dolayı öğretmenlerin çoğu internet tabanlı eğitime uzak masafede yer almaktadırlar. Türkiye ve İran'ı internet temelli materyal kullanımını karşılaştırsak Türkiye, İran'a göre iyi duruma sahiptir, ama Türkiyede'de internet kullanımı öğretmenler tarafından çok yaygın değildir. Burada önemli olan açıklamalardan biri de, Türkiye ve İran'da öğretmenlerin çoğunluğu YouTube videolarını indirerek derslerinde kullanma yöntemini tercih etmektedirler. Aynı zamanda, İran Eğitim Bakanlığı tarafından Telegram,

YouTube ve WhatsApp kullanımı yasaktır. Ama ülkenin yasaklarına rağmen bu uygulamalar öğretmenler ve okul yöneticileri tarafından kullanılmaktadır. Öğretmenler farklı farklı dijital uygulamalara ve gruplara üye olarak, eğitim amacı yanında, okul içi iletişim ve bilgi edinme amaçlı da bu uygulamalardan yararlanmaktadırlar.

Tablo 16.

Öğretmenlerin Derslerinde Eğitim Amaçlı Yazılım Kullanma Durumları

Eğitim amaçlı yazılımlar			Türkiye			İran		
			Alt	Üst	Toplam	Alt	Üst	Toplam
Eğitim CDsi kullanımı	Evet		3	7	10	10	9	19
	Hayır		7	3	10	0	1	1
Eğitim CDsi	Etkileşimli		1	2	3	3	3	6
	Düz anlatım		1	6	7	10	5	15
CD den ödev	Evet		0	0	0	3	0	3
	Hayır		10	10	20	7	10	17
Zeka oyunları			2	9	11	5	10	15
Çevrim dışı oyunlar			0	1	1	0	3	3

Tablo 16’da öğretmenlerin derslerinde eğitim amaçlı yazılım kullanma durumları açıklanmıştır. Türkiye’de üst sosyo-ekonomik düzeye sahip okulların öğretmenleri alt sosyo-ekonomik düzeydeki okulların öğretmenlerine göre daha çok eğitim yazılımları kullanmaktadırlar. Bunların çoğu, sade ve düz anlatım cd’lerini ders anlatma veya konuyu derinleştirme amacıyla kullanmaktadırlar. Hiçbir okulda derste kullanılan cd’lerden ödev verilmemektedir. Üst sosyo-ekonomik düzeydeki okullarda cd’lerle zeka oyunları öğretmenler tarafından kullanılmaktadır.

İran okullarının hepsinde öğretmenler ders anlatım ve konu derinleşmesinde eğitim cd’lerinden yararlanmaktadırlar. Öğretmenlerin çoğu cd’den ödev vermemektedir. Zeka oyunları üst sosyo-ekonomik okulların tamamı tarafından kullanılmaktadır.

İki ülkenin durumunu karşılaştırdığımızda, İran’daki öğretmenler Türkiye’deki öğretmenlere göre daha çok eğitim yazılımlarından faydalanmaktadırlar. Her iki ülkenin öğretmenleri zeka oyunlarından yararlanmaktadırlar ve çevrimdışı oyunların her ikisinde de pek yaygın kullanılmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 17.

Öğretmenlerin Derslerinde Bilgisayar, Projeksiyon, Sunu Materyali Ve Video Kullanma Durumları

Projeksiyonlu Materyaller ve Bilgisayar kullanımı	Türkiye			İran		
	Alt	Üst	Toplam	Alt	Üst	Toplam
Bilgisayar	10	10	20	10	10	20
Dizüstü bilgisayar	5	8	13	4	8	12
Power point sunumu	4	10	14	7	6	13
Tepegöz	1	0	1	2	0	2
Video	9	10	19	10	10	20

Tablo 17’de Türkiye ve İran öğretmenlerinin derslerinde bilgisayar, projeksiyon, sunu materyali ve video kullanma durumlarını açıklanmaktadır. Türkiye okullarının tümünde bilgisayar bulunmaktadır. Üst sosyo-ekonomik okulların çoğunda dizüstü bilgisayar mevcuttur. Üst sosyo-ekonomik okulların öğretmenleri derslerinde power point sunularından, alt sosyo-ekonomik okulların öğretmenlerine göre daha çok yararlanmaktadırlar. Öğretmenler harflerle ilgili çizgi film, şarkı ve şiir dinleti videoları derslerinde izletmektedirler. Prezi, Emazi gibi sunu programları öğretmenler tarafından tanınmamaktadır.

İran okullarının tamamında bilgisayar bulunmaktadır. İran alt ve üst-sosyo ekonomik düzeydeki okulların bazılarında dizüstü bilgisayarı okula aittir veya öğretmenlerin kendilerine ait bulunmaktadır. Öğretmenlerin çoğu kendi hazırladığı veya hazır bulunan power point sunularından yararlanmaktadırlar. Öğretmenler Prezi ve Emazi sunu programlarını tanınamamaktadırlar. Öğretmenler derslerinde Kuran-ı Kerim’in hikayelerini, İstiklal Marşı ve harflerle ilgili videoları izletmektedirler.

İki ülkenin durumunu karşılaştırsak, öğretmenler videolar, sunular ve bilgisayardan yararlanma konusunda eşit duruma sahiptirler. Aynı zamanda her iki ülkenin de öğretmenleri eğitim teknolojilerinin yeniliklerinden çok uzak mesafede yer almaktadırlar.

Tablo 18.

Öğretmenlerin Derslerinde Gerçek Eşya, Model Ve Diğer Materyaller Kullanma Durumları

Gerçek eşya, model ve diğer materyaller	Türkiye			İran		
	Alt	Üst	Toplam	Alt	Üst	Toplam
Küre	8	8	16	6	8	14
Organlar tanıtan modeller	7	9	16	5	8	13
Matematik araç gereçleri	8	9	17	10	10	20
Kedi	0	2	2	0	0	0
Yaprak	8	6	14	10	9	19
Balık	1	3	4	2	2	4
Meyve	8	6	14	10	10	20
Yiyecekler	7	7	14	10	10	20
Beyin	1	0	1	0	2	2

Tablo 18 incelendiğinde, Türkiye’nin öğretmenleri her iki türlü okullarda da birbirine yakın durumda çoğu zaman küre, organları tanıtan modelleri, matematik araç gereçleri, yaprak, meyve ve yiyecekleri derslerinde kullanmaktadırlar. Öğretmenlerin çok az kısmı balık, beyin, böbrek veya kalp gibi gerçek eşyadan yararlanmaktadır. Bazı öğretmenler gerçek eşya kullanımları ile ilgili şu açıklamalarda bulunmaktadırlar:

T. Ö. 5: “gerektiği zaman hangisini getirebilirsem kullanıyorum”.

T. Ö. 11: “konuyu ilgilendiren ve kolay temin edilen tüm materyalleri kullanıyorum”.

T. Ö. 12: “Ders içeriğine uygun evden getiririz”.

İran okullarında da küre, organlar tanıtan modelleri, matematik araç gereçleri, yaprak, meyve ve yiyecekleri en çok kullanılan materyaller arasında sayılmaktadır. Balık, beyin, böbrek veya kalp gibi gerçek eşya öğretmenler tarafından çok az ve nadir miktarda kullanılmaktadır.

İki ülkenin öğretmenlerinin de gerçek eşyadan eşit düzeyde yararlanmakta olduğu görülmüştür.

Her iki ülkenin de öğretmenleri ders anlatırken basılı ve elektronik materyallerin yanında levhalar, resimler ya da model vb. materyallerden faydalanmaktadır. Bunların yanı sıra öğretmenler sınıf ortamını ders içeriğine uygun el yapımı materyallerle veya öğrencilerin el işleri ile donatmaktadır. Öğretmenlere kullandıkları el yapımı materyaller sorulduğunda sayımlar, harflerle, ilgili kartondan el yapımı tablolar, ping pong topu ve pet şişesi gibi

eğlence amaçlı kelimeler, çarpma evi, toplama çubukları, geometrik şekiller, Türkçe harfleri ile ilgili şekiller, ritmik sayma tablosu, mevsim tablosu, milli mücadele treni, sayı şeritleri, saat, mevsim şeriti, hecelerle tombala, renkli kartlar, gazetelerden kesilmiş fotoğraflar, kelime kartları, sınıf düzeyine uygun hazırlanan matematik ve Türkçe anlatım tabloları, cetveller, tahtadan yapılmış geometrik cisimler, toplama terazi, dünya maketi, dünya atmosferi, tarih şeridi, ritmik sayma levhaları, sayı kartları, fen etkinlikleri, J5 bellek kartları, ondalık sayıların toplama evi, kesirler, açılar, el yapım levhalar, para bankosu, Farsça kelime kartları, Farsça yazma kuralları kartı, matematik sayma kartları, bellek ve görsel algı resimleri, işitme-duyma ses oyuncakları, kelime merdiveni, birleşmiş kelimeler sayfası, koordinat, toplama ve çıkarma makinesi, pazzıllar, domino çeşitleri gibi materyalleri kendi yaratıcılık, zevk ve becerilerine göre yararlandıklarını açıklamışlardır.

Öğretmenlerin Derslerinde Öğretim Materyali Kullanma İle İlgili Yaşadıkları Sorunlar

Okulların tamamında öğretmenler materyal temini konusunda bazı sorunlar ve problemlerle karşı karşıya gelirler ve katlanmak zorunda kalırlar. Burada öğretmenlerin materyal kullanma ile ilgili karşılaştıkları sorunlar açıklanmıştır.

Tablo 19.

Öğretmenlerin Derslerinde Öğretim Materyali Kullanma İle İlgili Yaşadıkları Sorunlar

Sorunlar		Türkiye			İran		
		Alt	Üst	Toplam	Alt	Üst	Toplam
Yönetim desteği sorunları var	Evet	7	7	14	8	7	15
	Hayır	3	3	6	2	3	5
Aile desteği sorunları var	Evet	7	5	12	8	5	13
	Hayır	3	5	8	2	5	7
Ekonomi kaynaklı sorunlar var	Evet	9	7	16	9	8	17
	Hayır	1	3	4	1	2	3
Yenilikleri izleme sorunu var	Evet	0	2	2	1	2	3
	Hayır	10	8	18	9	8	17

Tablo 19 Türkiye ve İran öğretmenlerinin derslerinde öğretim materyali kullanma ile ilgili yaşadıkları sorunları ortaya koymaktadır. Türkiye öğretmenlerinin her iki düzeyde de olan okullarında eşit durumda öğretim materyali kullanımında yönetim desteğinde sıkıntılar

yaşamakta olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin bazıısı bu soruyu kısa yanıtlarla cevaplamışlardır:

T. Ö. 2: “ *Yönetim desteği var ama desteklemeye bütçe yok*”,

T. Ö. 3: “ *Çok yetersizdir*”,

T. Ö.12: “ *Maddi imkanlardan dolayı sınırlıdır*”,

T. Ö.15: “ *sınırlı destek veriyorlar, çoğunu kendimiz hazırlıyoruz*” şeklinde yanıtlar alınmıştır.

Türkiye öğretmenlerinin aile desteği ile ilgili sorunlar, materyal kullanma konusunda da çoktur ancak yönetici desteğine göre biraz iyi sayılmaktadır. Öğretmenler ailelerin öğretim materyali hazırlama konusunda verdikleri desteğe göre şu açıklamaları yapmaktadırlar:

T. Ö. 5: “ *veliler destek verirler, ama yetersizdir*”,

T. Ö. 6: “ *Sorun yok istediğimi getiriyorlar*”,

T. Ö. 8: “ *Aile desteği çok az, istenen malzemeler gönderilmiyor*”,

T. Ö. 9: “ *Aile desteği de alamıyorum*”,

T. Ö. 10: “ *Çok az destekliyorlar*”,

T.Ö. 15: “ *Aile desteği var, öğretmenle birlikte hazırlıyorlar*”,

T.Ö.20: “ *Aile desteği biraz var, her veli katılamayabiliyor*”.

Türkiye öğretmenlerinin materyal kullanımıyla ilgili sorunların çoğu, aileler ve okulların ekonomisinden kaynaklanmaktadır. Burada bu sorun alt sosyo ekonomiye sahip olan okullarda çok fazladır. Öğretmenlerin bir kaçı şu şekilde açıklamalarda bulunmaktadırlar:

T. Ö. 4: “ *Ekonomik kaynaklı sorunlar var, durum bundan daha da iyi olabilirdi*”,

T. Ö.5: “ *Ekonomik kaynaklı sorunları çok sorun olarak görmüyorum, çünkü kendi cebimden çok harcarım*”,

T. Ö. 6: “ *Ancak evde hazır bulunan malzemeler istendiğinde aileler temin ediyor*”,

T. Ö. 8: “ *Bu tarz sorunlar çok fazladır, etkinlik yapmakta zorlanıyoruz*”,

T. Ö. 9 : “ *Okul ve aile ekonomi durumu çok düşüktür*”,

T. Ö. 10: “ *Çevrenin ekonomik sıkıntıları çok fazladır*”,

T. Ö. 12: “*Ekonomik kaynaklı sorunlar var, istediklerimizin sınırları var*”,

T. Ö.1 5: “*Maaşlar sınırlıdır çok fazla kendi cebimizden harçayamıyoruz*”.

Türkiye öğretmenlerinin bir çoğu yenilikleri izleme ve kendilerini yetiştirme konusunda sorun yaşamamaktadırlar. Öğretmenler bu sorunu ortadan kaldırmak için şu şekilde çözüm getirmektedirler:

T. Ö. 6: “*Yenilikleri takip etme problemim yok, her şey internette*”.

T. Ö. 10: “*Yenilikleri takip etme problemim yok, her şey akıllı telefonlarda, youtube’da, whatsApp’ta*”.

T. Ö.1 2: “*Elimden geldiği kadar yenilikleri takip ediyorum*”,

T. Ö. 13: “*Yenilikleri takip etme problemim yok, internet elimizin altında*”,

Türkiye öğretmenlerinin biri ise yenilikleri takip etme konusunda sıkıntı yaşadığını şu sözlerle belirtmiştir:

T. Ö. 13: “*Yenilikleri takip etmede problemim var, hizmet içi eğitim çalışmalarına yeterince katılamıyorum. Yenilikler zamanında paylaşılmıyor. Uygulama alanları sınırlıdır*”.

İran öğretmenlerinin materyal kullanımıyla ilgili yönetim desteğinde sorun yaşamaktadırlar ve bunları şu şekilde ifade etmektedirler:

İ. Ö. 1: “*Yönetim okulun mali ve bütçe sıkıntılarından dolayı destekleyemiyor*”.

İ. Ö. 2: “*Müdür desteklemek istiyor, ama okulun mali durumu izin vermiyor*”.

İ. Ö. 3: “*Müdür elinden gelen kadar destekliyor*”.

İ. Ö. 18: “*Yönetim desteği var,ama ders kitaplarının hızla değişiminden dolayı okuldaki öğretim materyalleri ile derslerde istenilen malzemeler birbirine uymuyor ve sıkıntı çıkıyor*”.

İran öğretmenlerinin alt sosyo ekonomisi olan okulda çalışanları materyal kullanımında aile desteği alma konusunda diğer okullarda olanlara göre daha çok sorun yaşamaktadırlar. Öğretmenlerin materyal kullanma ile ilgili yaşadıkları sorunları şöyle açıklamaktadırlar:

İ. Ö. 2: “*Aileler çok fazla desteklemiyorlar*”,

İ. Ö. 8: “*Aile desteği var, sadece evlerinde olanlardan isterim*”,

İ. Ö. 13:” *Aile çok az önem veriyor*”,

İ. Ö.14: “ *Bazı konularla ilgili ebeveynler yeterince bilgi sahibi değiller, bu yüzden materyallin olmasını önemsemiyorlar*”.

İran öğretmenlerinin materyal temininde en çok sorunları aileler ve okulların ekonomi durumundan kaynaklanan sorunlar olarak görünmektedir. Bu konuyla ilgili öğretmenlerin çoğu, sıkıntı çok fazladır diyerek görüşlerini şu şekilde açıklamaktadırlar:

İ. Ö. 9: “*Ekonomik kaynaklı sorunlar var, ama işimi engellemiyor. Basit eşya ile ders anlatırım*”,

İ. Ö. 10: “*Ailelerin mali sıkıntıları fazladır*”,

İ. Ö.1 6: “*Okul ve ailelerin ekonomik sorunları çok fazladır*”,

İ. Ö. 18: “*Hem okulun, hem ailelerin mali sıkıntısı çoktur*”,

İ. Ö .19: “*Öğrencilerin ailelerinin ve okulun mali ve ekonomik sorunlarından dolayı internet ve bilgisayar tabanlı materyallar okulda olmaması nedeniyle daha az dikkat çekmesine sebep olmuştur*”,

İ. Ö. 20: “*Ekonomik kaynaklı sorunlar var, ancak çok sade ve basit malzemelerle dersi anlattığım için sıkıntı çıkmıyor. Benim düşünceme göre, öğrenciler basit ve somut eşyalarlarla daha iyi iletişim kuruyor ve öğrenmeyi önemsiyor*”.

İran öğretmenleri yenilikleri takip etmekte ve kendilerini yetiştirme konusunda sorun yaşamamaktadırlar. Öğretmenlerin bu soruya pozitif ve negatif şu cevapları vermektedirler:

İ. Ö. 3: “*Yenilikleri takip etmede problemim yok, her şey internette*”,

İ. Ö. 7: “*Yenilikleri takip etmede problemim yok, ne türlü olursa kendimi geliştirmeye çalışıyorum*”.,

İ. Ö. 9: “*Yenilikleri takip etmede problemim var, her şey hızla değişiyor takip edemiyorum*”.

İ. Ö. 11: “*Yenilikleri takip etme problemim yok, hangi yoldan olursa olsun işim ile ilgili yenilikleri takip ederim*”,

İ.Ö. 13: “*Yenilikleri takip etme problemim var, bazı elektronik konularda öğrenciler o kadar bilgiye sahipler ki kendi bilgilerimi onlarınkine göre yetersiz bulurum*”,

İ.Ö. 14: “*Yenilikleri takip etme problemim yok , her şeyi internette bulabiliyorsun*”,

İ. Ö. 16: “*Yenilikleri takip etme problemim yok internette her sorunun cevabı bulunur. Kitap okumaya da meraklıyım*”.

İ.Ö. 18: “Yenilikleri takip etme problemim yok, kendimi geliştirmeye çok önem veriyorum”,

İ. Ö. 19: “Yenilikleri takip etme problem var, eğitim bakanlıkları çalıştayları, konferanslar ve seminerler düzenleyerek öğretmenlerin bilgi ve becerilerini güncellemeyi destekleyebilirler, maalesef bu tür eğitimler az ve sayılı kişilere sunulur ve çoğu zamanlar öğretmenlerin kendi yöntemlerini önemsemeleri ve yeniliklere kapalı olmaları bu çalışmalarını olumsuz yönde etkilemektedir”.

Türkiye ve İran öğretmenlerinin eğitim materyali kullanım sorunları karşılaştırmasında her iki ülkenin de sorunları aile ve okulların ekonomik durumları, yönetim desteği sorunları ve aile desteği sorunları olarak sıralanmaktadır. Her iki ülkenin de öğretmenleri yenilikleri internet yoluyla takip etmektedirler ve hizmet içi eğitim öğretmenlerin yetiştirmesinde yer almamaktadır.

Öğretmenlerin Araç Gereç Kullanımının Yarattığı Farklı Etkiler

Herkesin bildiği gibi öğretmenlerin ders anlatım sırasında kullandığı materyallerin öğrencilerin dersi anlama ve dinlemelerinde büyük bir rolü vardır. Bu arada Türkiye ve İran öğretmenlerinin araç gereç kullanımının öğrencilerin ders ve okula karşı olan ilgilerinde nasıl değişikliklere yol açtıklarını Tablo 20 açıklamıştır.

Tablo 20.

Türkiye Ve İran Öğretmenlerinin Araç Gereç Kullanımının Etkileri

Kodlar	Görüşler	Türkiye	İran
Öğrencinin Öğrenmesi açısından	Verimli, kalıcı ve zengin öğrenme sağlıyor	16	18
	İlgilerini ve dikkatlerini çekiyor	15	7
	Öğrencileri öğrenmede aktif kılıyor	8	0
	Öğrenci ve öğretmenin motivasyonunu artırıyor	7	11
	Öğrenmeye eğlence ve farklılık katıyor	4	5
	Özel eğitim öğrencilerinin öğrenmelerinde büyük ve olumlu katkı sağlıyor	2	0
	Öğrenme hedeflerine ulaşmak kolaylaşıyor	1	0
	Öğrendiklerini hayatla ilişkilendirebiliyorlar	1	1
	Öğrencinin özgüveni artıyor	1	0
Öğretmenin işi ile ilgili	Öğretmenin işini kolaylaştırıyor, öğretmenin ders anlatımında enerji tasarrufu sağlıyor	7	4
	Hızlı ve tam öğrenmeyi sağlıyor	7	10
	Ders anlatımı canlı ve neşeli oluyor	5	3
	Matematik öğretimi materyal olmadan olmaz	2	0
	Bilgisayar çok ilgi çekiyor ve öğrenmeye motive ediyor	2	2
	Görsel ve soyut eşyalarla konuyu içten ve tam öğreniyor	1	2
Öğrencilerin hayatlarına katkısı	Ders anlatımında ne kadar görsel eşya kullanılırsa verimlilik artıyor	0	5
	çocuğun düşünce ve hayal gücü kapasitesi artıyor	1	0
	Öğrencinin dil bilgisi artıyor	1	0
	Öğrencilerin farklı zeka türlerine hitap ediyor	1	0
	Eğitim ile yaşam arası bağ kuruyor	1	1
	Tasarruf bilinci geliyor	1	0

Türkiye ve İran öğretmenlerinin araç gereç kullanımının öğrencilerin ders ve okula karşı olan ilgilerinde önemli değişikliklerine göre tespit edilen bulguları Tablo 20’de açıklanmaktadır. Araç gereç kullanımı, öğrencilerin ders ve okula karşı ilgilerinde, öğretmenlerin işlerinde ve öğrencilerin hayatlarında bazı faydalar sağlamaktadır. Örneğin, öğrenme açısından ilgi ve dikkat çekmesi, öğrenmeyi eğlenceli kılması, öğrenmede ve öğretmede kolaylık sağlaması, motivasyon sağlayarak hem öğrenci açısından, hem de öğretmen açısından zamansal, bedensel, ruhsal, zihinsel ve enerji tasarrufu sağlama açısından araç gereç kullanımının eğitimdeki yararlarını bu şekilde sıralayabiliriz. Bu arada öğretmenlerin araç gereç kullanımı ile ilgili verdikleri yanıtlardan bazıları aşağıdadır :

T.Ö. 2: “Öğrencilerin dersi direkt anlamalarını sağlıyor. Değişiklik oluyor. Öğrenciye moral veriyor. Motivasyon artırıyor. Bir öğrenci bilgisayarla çalışmak için 6 ders sınıfta kaldı ve ödev yaptı”.

T. Ö. 5: “ Daha dikkat çekici oluyor. Daha keyifle çalışma sağlanıyor. Daha kalıcı öğrenme sağlıyor. Benim işimi kolaylaştırarak benim için ders anlatırken enerji tasarrufu sağlıyor”.

T. Ö. 6: “Öğrenciler yaşlarından dolayı görselleri daha iyi öğreniyorlar. Öğrendikleri kolaylıkla akıllarında kalıcı oluyor. İlgi çekici oluyor. Öğrenmeyi hızlandırır”.

T. Ö. 13: “Öğrendiklerini hayatla ilişkilendirir. İlgilerini çekiyor. Öğrencilerin öz güvenlerini artırıyor. Yapararak yaşarak öğrendiği için daha kalıcı oluyor”.

T. Ö. 15: “ Yaparak yaşarak öğrendiğinde ilgisini çekiyor. İlgilerini artırıyor çabuk öğreniyorlar. Konuyu rahat sunmasını sağlıyor. Öğrencilerin hızlı ve kalıcı öğrenmelerini sağlıyor”.

T. Ö.16: “Öğrenmeyi olumlu etkiliyor. Filmler ve sunumlar daha çok dikkat çekici oluyor. Öğrenciyi motive ederek öğrenmede kalıcılığı sağlıyor”.

İ. Ö. 6: “Merak uyandırır. Ders anlatımını canlı ve neşeli kılıyor. Öğrenimi güçlendiriyor”.

İ.Ö. 14: “Çocuklar yazma ve okumadan hoşlanmıyorlar ama bilgisayar ve yazılımlarla çok iyi çalışıyorlar. Görsel ve soyut eşyalarla konuyu içten ve tam olarak öğreniyorlar”.

İ. Ö. 15: “Bilgisayar ilgi çekiyor derse motive ediyor. Öğrenimin niteliğini (kalitesini) arttırarak hızlandırır”.

İ. Ö.16: “Bilgisayar ve elektronik materyallerin bazı evlerde olmadığından dolayı çocukların derse motive etme ve ilgi çekmelerinde çok önemlidir. Öğrenmenin kalıcılığını arttırıyor. Konunun iyi ve hızlı öğrenmesini sağlıyor”.

İ. Ö. 20: “Öğretmenin ders anlatımında kolaylık sağlıyor. Öğrencilerin ders anlamalarını kolaylaştırıyor. Öğretim görsellerle zenginleştirildiğinde akıllarında daha kalıcı oluyor”.

Öğretmenlerin kullandıkları araç gereç, ders esnasında bir çok yönden etkili olmaktadır. En önemli etkilerinden bazıları; öğrencileri derse motive ederek konuyu daha iyi anlamalarını sağlamak, öğrendiklerinin derinliği ve kalıcılığını arttırmak, ders anlatımını canlı, neşeli, başarılı ve kolay kılmak, öğretmenin işinde rahatlık sağlamak ve öğrencilerin öğrendikleri bilgi ve beceri ile hayatları arasında bağ kurarak öğrenmenin lezzetini arttırmaktır. Materyalsiz ders

anlatımı ise öğrencilerin motivasyonlarını kaybetmelerine neden olduğu için derse olan ilgilerini kaybetmelerini sağlamakta ve öğretmenin işini daha zor ve kalıcı düşük bir hale getirmektedir.

Öğretmenlerin Derste Materyal Kullanımına İlişkin Önerileri

Burada Türkiye ve İran öğretmenlerinin derste materyal kullanımı ile ilgili görüşleri, düşünceleri, önerileri ve her iki ülke öğretmenlerinin hem klasik materyal kullanımı, hem yeni eğitimsel bilgisayar tabanlı öğretim materyalleri tercihlerinin karşılaştırılmasına yer verilmektedir.

Tablo 21 .

Türkiye ve İran öğretmenlerinin derste materyal kullanımına ilişkin önerileri

Öğretmenlerin önerileri ve karşılaştırmaları	Türkiye	İran
Öğretmen el yapımı materyal gereklidir.	9	8
Her klasik hem teknolojik, her iki materyal türü de gereklidir.	7	13
Yeni teknolojiler ile öğretimde öne çıkarılmalıdır.	5	
Yaparak yaşarak daha iyi öğreniyorlar.	4	
El yapımı ve klasik yöntemlerin yararı az olsa da zararları yoktur.	3	2
Eğitici CD'ler ve videolar konuyu tamamlama ve hızlı olmak açısından oldukça faydalıdır.	2	4
Klasik yöntemlerden vazgeçilmemelidir.	2	
Yeni teknolojiler çocuklar için son derece ilgi çekicidir.		
Elektronik öğrenme, yararlarının yanı sıra öğrenciyi antisosyallığe itmektedir.	2	
Basılı materyaller gereklidir.	1	5
Görsellerle desteklenen her öğrenme daha kalıcıdır.	1	
Teknoloji ile somut kavramları daha basit öğreniyorlar.	1	
Öğretmenin doğru materyalli seçme ve doğru kullanmasına bağlıdır.		1
Teknolojiyi sadece gerekli durumlarda kullanmak ve öğrencileri kendileri üretebilecekleri çalışmalarda yönlendirmelidir.	1	
Elektronik çok tasvip etmiyorum, öğretmen hangisini iyi kullanıyorsa o kadar verimliliği iyi oluyor.	1	2
Yaparak yaşarak öğrenmeyi daha olumlu ve pozitif yapmaktadır.	1	
Zamana göre hangisi pratik o kadar iyidir.	1	
Eski labratuvarlar kaldırılmış yeni elektronik ortam hazır değil, bu öğretme öğrenmeyi negatif etkiliyor.	1	5
El yapımı sunulardan daha kalıcıdır.	1	1
Öğrencilerin yaratıcılık ve yeteneklerini geliştirmek için öğrencilerin kendileri material hazırlasınlar.		4
Sınıflarda gerekli olan materyaller bulundursun.		2

Tablo 21’de Türkiye ve İran öğretmenlerinin derste materyal kullanımınlarına ilişkin önerileri ve karşılaştırmaları ile ilgili bulgular yer almaktadır. Öğretmenlerin kimisi teknolojik ortamı ve kimisi de eski klasik yöntemleri yani el yapımı materyalleri tercih etmektedirler. Bazı öğretmenler ise, bir arada kullanılmasını tavsiye etmektedirler. Bu durumu öğretmenler şu şekilde açıklamaktadırlar:

T. Ö.1 : *“İkisi de gerekli. Teknolojiyi geri plana atamayız. Artık teknoloji çağındayız. Çocukların da buna son derece ilgisi var. Bu yüzden teknolojiyi ön planda tutmak gerekir. Tabiki klasik yöntemleri göz ardı etmemek gerekir”*.

T. Ö. 2 : *“Elektroniğin yararlarının yanında zararları da var (anti sosyalleşme).El yapımı bu kadar yararlı olmasa bile zararı yoktur. Elektronik materyallere ne evet, ne hayır denilebilir”*.

T. Ö. 4 : *“ Öğretmen ve öğrencilerin birlikte yaptıkları eğitim araç-gereçleri, modeller ya da etkinlik çalışmaları hazır materyal ve uygulamalara göre daha kalıcı ve faydalı olmaktadır. Yapararak ve yaşarak öğrenmeyi sağlamaktadır. Bireyler üzerinde olumlu ve pozitif etki yaratmaktadır”*.

T. Ö. 6 : *“Çocukların kendi yaptıkları daha kalıcı oluyor”*.

T. Ö. 7 : *“Ders araç-gereçlerinin temini sadece öğretmenin sorumluluğu olmamalı. Nasıl kitaplar sene başından alınıyorsa; araç gereçler de, her öğrenciye set olarak verilmeli. Okulda 3-4 ders saati boyunca öğrencinin araç-gereç sürekli elinin altında olur”*.

T. Ö.11 : *“El eşyaları yani somut hazırlanmış materyaller görüp canlı kullanıldığı için kalıcılığı tabiki daha yüksek benim için. Ancak eğitici cd’ler videolarda tamamlama ve hızlı olmak açısından oldukça faydalıdır. Biri, diğerine göre arka planda tutularak verimin yüksek seviyede olabileceğini düşünmüyorum”*.

T. Ö.15 : *“Eski matematik ve fen bilimleri laboratuvarları okullardan kaldırılmış yeni elektronik ortamlara tam olarak aktarılamamıştır. Yapararak yaşarak öğrenme alanlarının azlığı, uygulama alanlarının sınırlı olması eğitim programlarını olumsuz etkilemektedir”*.

İ. Ö. 3 : *“Konuya bağlı her iki türlü materyaller lazımdır. Sınıflar içinde her kıdeme ait malzemelerin olması gereklidir”*.

İ. Ö. 7 : *“Bence ilk okulda çocukların kendileri geliştirdikleri el yapımı materyallerin etkisi iki kat daha fazla olabilir. Konuya bağlı materyallerin etkisi değişmektedir”*.

İ. Ö. 13 : “Öğretmenlerin hizmet içi eğitim programlarının nicelik ile nitelik açısından artırılmasını istiyorum. Yeni teknolojilerle ilgili verimli çalışmalar başlatılmalıdır”.

İ. Ö. 14 : “Her ikisi bir arada olmalıdır. Konu görsel ve soyut eşyalarla anlatılarak videolar, filmlerle zenginleştirilmelidir”.

İ. Ö. 16 : “Her ikisi iyidir. Öğretmenlerin teknolojik bilgilerini geliştirmesi gereklidir”.

Öğretmenlerin açıklamalarına bakıldığında ders anlatırken kullanılan materyallerin seçimi çok önemlidir. Her birisinin faydalarının yanısıra eksiklikleri veya zararlı yönleri de vardır. Bir materyal ne kadar faydalı ya da yararlı olursa olsun bazı özelliklere sahip olan öğrenciler için ilginç ve çekici olabilir. Bu nedenle öğretmen bir konuyu bir kaç tür materyal kullanarak anlatırsa, hem her zeka türüne sahip öğrenciye hitap ederek işinin verimliliğini artırır hem de iki taraf açısından başarıyı olumlu yönde etkileyeceği bir ortam oluşturabilir.

Türkiye ve İran öğretmenlerinin derste materyal kullanımı ile ilgili tercihleri, yaşadıkları sorunlar, sıkıntılar, görüşler, düşünceler, öneriler ve her iki ülke öğretmenlerinin klasik materyal kullanımı, yeni eğitimsel bilgisayar tabanlı öğretim materyalleri tercihlerinin karşılaştırılmasına yönelik bu araştırma sonucunda; her iki ülkenin de öğretmenlerinin materyal kullanımı ile ilgili olumlu düşünceye sahip oldukları görülmektedir. Ancak materyal kullanımında bazı dış faktörlerin yan etkileri eğitim ve öğretim çabalarını son derece olumsuz etkilemektedir. Çağdaş eğitim sisteminin gerektirdiği yeniliklere açık öğrencilerin öğretmenleri ise, bu eğitim amaçlarını takip etme ve onlar doğrultusunda öğrencileri yetiştirme çabalarında tek başına olamaz, belki güçlü bir eğitim sistemi ve devlet desteği gerektirmektedir. Zira tüm gelişmiş ülkelerin eğitimdeki başarı sırları araştırılırken eğitim sistemlerinin başarısından kaynaklandığı ortaya çıkmaktadır.

BÖLÜM V

SONUÇ TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma bulgularından ve yorumlarından elde edilen sonuçlara, tartışmalara ve bu sonuçlara ilişkin geliştirilen önerilere yer verilmiştir. Uygulamaya ve gelecek çalışmalara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada, Türkiye ve İran'daki öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve öğretim materyali kullanımlarına ilişkin görüşleri karşılaştırılmıştır.

Araştırmanın birinci alt amacı doğrultusunda varılan sonuca göre; her iki ülkedeki öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmeye ve alt boyutlarına ilişkin eğilimlerinin oldukça yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Her iki ülkedeki öğretmenlerin göreceli olarak en düşük YBÖ eğilimleri “sebat” alt boyutunda görülmektedir. En yüksek YBÖ eğilimi düzeyi Türk öğretmenlerde “öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk”tur (Bu boyuttaki ilgili maddeler ters çevrilerek puanlandığı için öğretmenlerin diğer deyişle öğrenme düzenlemede yoksun olmadıkları anlamına gelmektedir). İranlı öğretmenlerde ise bu durum, “motivasyon” boyutunda ortaya çıkmıştır. Bu sonuçlarda öğretmenlerin en genel anlamda YBÖ eğilimleri açısından olumlu bir eğilime sahip oldukları yorumu yapılabilir. İran'da denetimlerde başarılı bulunan öğretmenlerin özlük haklarındaki iyileştirmelerin öğretmen motivasyonuna etkisi olmuş olabilir (Asrîran, 2018). Öğretmenlerin Türkiye ve İran öğretmenlerinin YBÖ eğilim ve yeterlik düzeylerine ilişkin literatürde farklı bulgular ile karşılaşılmaktadır. Literatür taramasına bakıldığında bu çalışmaya benzer araştırma az sayıdadır. Türkiye'deki ve İran'daki araştırmalar gözönüne alındığında, İran'da Türkiye'ye göre çok az sayıda araştırma bulunmaktadır. Bazı çalışmalarda öğretmenlerin

ve öğretmen adaylarının YBÖ eğilimlerinin yeterli ve yüksek düzeyde (Erdamar, Demirkan, Saraçoğlu, Alpan, 2017; Özçiftçi ve Çakır, 2015; İzci ve Koç, 2012; Ersoy ve Yılmaz, 2009; Selvi, 2011; Kılıç, 2015; Karaoğlu –Yılmaz ve Binay- Eyuboğlu, 2018), bazılarında ise düşük (Berberoğlu, 2010; Diker Coşkun ve Demirel, 2012; Amani , Abdolmaleki ve Ahaninjan, 2017) düzeylerde olduğu bulgulanmıştır. Bu tür farklı sonuçlar araştırmalarda seçilen örneklem gruplarının farklılığından kaynaklanmış olabilir.

Ulusların kendini geliştiren, yaşam boyu öğrenme eğilimine sahip öğretmenlere sahip olması, o ulusun eğitim sistemlerindeki düzenlemeleri ve toplumsal kalkınma çabaları için ayrıca önemlidir.

Araştırmanın ikinci alt amacı doğrultusunda varılan sonuca göre; ilk olarak, Türk ve İranlı öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmeye ilişkin eğilim düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir. Buna göre, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmeye ilişkin eğilimleri üzerinde cinsiyetin anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenebilir. Bu çalışma, Şahin ve Arcagök (2014) ve Karaoğlu –Yılmaz ve Binay- Eyuboğlu, (2018) çalışmalarıyla benzer olarak cinsiyetin öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri düzeyinin alt boyutlarında etkili bir değişken olmadığı ile örtüşmüştür. Erdamar vd., (2017), Babanlı ve Akçay (2018) çalışmalarında tam tersi bir sonuca ulaşmışlardır. Kadın öğretmenlerin YBÖ eğilimi ölçeğinin alt boyutları ve toplamına ilişkin ortalamaları, erkek öğretmenlerin ortalamalarından daha yüksektir. Kadın ve erkek öğretmenlerin YBÖ eğilimleri arasında .05 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır. Kılıç'ın (2015) bulgularına göre ise, kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Cinsiyete ilişkin sonuçların farklılığı, bu konuda genelleme yapılmasının zor olduğunu göstermektedir. Bu çalışmada ise, her iki ülkenin farklı iki bölgelerinde, farklı demografik özelliklere sahip (kıdem, okulun sosyo-ekonomik durumu ve cinsiyeti) öğretmenlerle çalışılmıştır. Bu durum, cinsiyet değişkeninde öğretmenler arasında YBÖE yönünden fark çıkmamasını açıklayabilir.

Türk öğretmenlerin YBÖ'ye ilişkin eğilim düzeylerinin “motivasyon” ve “sebat” alt boyutları ile genel ortalama açısından öğretmenlerin çalıştığı okulların sosyo-ekonomik düzeyine göre üst SED lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir. Buna göre, öğretmenlerin YBÖ'ye ilişkin genel eğilimleri ile “motivasyon ve sebat” alt boyutlarına ilişkin eğilimleri üzerinde sosyo-ekonomik düzeyin istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi

bulunmaktadır. Öte yandan İranlı öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmeye ilişkin eğilim düzeyleri incelendiğinde, hem alt boyutlar bazında, hem de genel ortalama açısından sosyo-ekonomik duruma göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir. Buna göre, İranlı öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmeye ilişkin eğilimleri üzerinde okulun sosyo-ekonomik durumunun anlamlı bir etkisi bulunmamaktadır.

Çalışma grubuna dahil edilen Türk ve İranlı öğretmenlerin büyük çoğunluğunun 21 yıl daha fazla mesleki kıdeme sahip olduğu görülmektedir. Türk öğretmenlerin “motivasyon” ve “sebat” alt boyutuna ilişkin eğilimleri mesleki kıdeme göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Göreve yeni başlayan 1-10 yıllık deneyime sahip öğretmenler ile 21 ve daha fazla kıdeme sahip deneyimli öğretmenlerin motivasyon eğilimleri birbirlerinden farklılaşmaktadır. Buna göre, deneyimli öğretmenlerin “motivasyon” alt boyutunda YBÖ eğilimleri, deneyimsiz öğretmenlere göre daha yüksek düzeydedir.

Türk öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmeye ilişkin eğilim düzeyleri en yüksek 21 yıl ve üzeri kıdemli öğretmenler iken, en düşük eğilim düzeyleri ise 16-20 yıllık mesleki kıdeme sahip çalışanlar olarak tespit edilmiştir. Bu araştırmada 21 ve daha fazla kıdeme sahip deneyimli öğretmenlerin YBÖ eğilimlerinin “motivasyon” alt boyutunda diğer kıdemlerden daha yüksek olmaları, Şahin ve Arcagök (2014) ve Babanlı ve Akçay (2018) yaptıkları çalışmaların sonuçları ile örtüşmemektedir. Şahin ve Arcagök’a (2014) göre mesleki kıdem değişkeninin bilgiyi elde etme ve dijital yeterlikler boyutlarında en düşük yeterlik düzeyine sahip olan öğretmenler 31 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerdir. Kılıç’ın (2015) çalışmasında da 20 yıl ve üzerindeki öğretmenlerin diğer kıdemlerdeki öğretmenlere göre yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin daha düşük olduğu belirlenmiştir. Erdamar vd. (2017) çalışmalarında öğretmenlerin YBÖ eğilimlerinin branş ve kıdemlerine göre değişiklik göstermediği sonucunu elde etmişlerdir.

İranlı öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmeye ilişkin eğilim düzeyleri en yüksek 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenler iken, en düşük algı düzeyleri ise 21 ve daha fazla kıdeme sahip öğretmenler olarak tespit edilmiştir. İranlı öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri üzerinde mesleki kıdemin anlamlı bir farklılık oluşturmadığı yorumu yapılabilir. Türkiye testinin sonuçlarına göre, 16-20 yıllık deneyime sahip öğretmenler ile 21 ve daha fazla kıdeme sahip deneyimli öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmenin sebat boyutuna ilişkin eğilimleri birbirlerinden farklılaşmaktadır. Buna göre 21 ve üzeri deneyime sahip

öğretmenlerin sebat alt boyutuna ilişkin eğilimleri 16-20 yıllık deneyime sahip öğretmenlere göre daha yüksek düzeydedir.

Araştırmanın üçüncü alt amacı doğrultusunda varılan sonuca göre; öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin ülke puanlarına göre sadece “motivasyon” ve “öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk” alt boyutlarında anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir. Buna göre, İranlı öğretmenlerin motivasyon eğilimlerinin Türk öğretmenlere göre daha fazla olduğu ve Türk öğretmenlerin İranlı öğretmenlere göre öğrenmeyi düzenlemede yoksunluğa daha az eğilim gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın dördüncü alt amacı doğrultusunda varılan sonuçlara göre; iki ülkenin öğretmenlerinin kullandığı öğretim materyali olarak “basılı materyalleri” ders kitabı, çalışma yaprağı ve yardımcı ders kitapları kullanıldığı görülmüştür. Kaveh (2015) araştırmasında öğretmenlerin çoğunun yazılı materyal kullandığını açıklamıştır.

Türkiye’de üst sosyo-ekonomik yapıya sahip okullarda çalışma grubundaki öğretmenler okullarında internet erişimi bulunduğunu söylemişlerdir. Öğretmenlerin çoğunluğu eğitsel siteleri kullanmaktadırlar. Morpa kampüs, Eba, Vitamin ve Eğitimhane en çok kullanılan eğitim siteleridir. Öğretmenlere göre; Türkiye’nin alt sosyo-ekonomik olan okullarının bir kısmında internet erişimi yoktur veya okulda internet vardır ama sınıfların içinde internet bulunmamaktadır. Bazı sınıflarda internet erişim olmasına rağmen internetin sürekli kesilmesinden dolayı derslerde eğitsel sitelerden yararlanmak güç olmaktadır. Bu okullarda da Morpa kampüs, Eba, Vitamin ve Eğitimhane eğitim siteleri kullanılmaktadır. Bunların yanısıra her iki türdeki okullarda Ata, Okulestik, Testçöz ve Slayt izle gibi siteler öğretmenler tarafından az miktarda kullanılmaktadır.

İran’da üst sosyo-ekonomik yapıya sahip okulların tamamında internet erişimi mevcuttur. Ama İran’ın “milli” internet erişimi sayesinde, sadece tanımlanmış ve Eğitim Bakanlığı tarafından izin verilen sitelere girilebilmektedir. İran’ın alt sosyo-ekonomik yapıya sahip okullarının bazısında internet erişimi yoktur. Ancak varolan okullarda da çoğu zaman internete giriş mümkün değildir (Talaie vd., 2016). İran öğretmenleri İRMEB sitesi Roşddun’un yanısıra diğer kurumlara ait Aparat, Pooya ve Tebyan gibi sitelerin eğitsel videolarından yararlanılmaktadır. İran’da internet erişiminin sıkıntılarından dolayı öğretmenlerin çoğu internet tabanlı eğitime uzakt mesafede yer almaktadır (Talaie vd., 2016; Abdul Wahabi vd., 2016).

Talae vd., (2016) araştırma sonucunda öğrencilerin araştırma ve performans ödevleri için kullandıkları kısıtlanmış sitelerin onları olumsuz etkilediğini saptamıştır. Yapılan diğer araştırmaların sonuçlarına bakıldığında ise; okulların gerekli teknolojik donanımlara sahip olmadığı ve öğretmenlerin birçok siteye erişimlerinin olmamaları nedeniyle eğitimin istenilen düzeyde ve doğrultuda gerçekleşmediği ve öğrencilerin bu durumdan olumsuz etkilendikleri gözlemlenmiştir (Abdul Wahabi vd., 2016; Kaveh, 2015).

Türkiye ve İran “internet temelli öğretim materyali” kullanımı açısından karşılaştırıldığında Türkiye, İran’a göre daha iyi durumdadır. Ancak Türkiye’de de eğitsel anlamda internetin kullanımı öğretmenler açısından gerektirdiği kadar yaygın değildir.

İran’daki öğretmenler Türkiye’deki öğretmenlere göre, çoğunlukla çevrimdışı eğitim yazılımlarından daha çok faydalanmaktadırlar. Her iki ülkenin öğretmenleri zeka oyunlarından yararlanmaktadır ve çevrim dışı oyunlar her ikisinde de pek yaygın değildir.

İki ülkenin öğretmenleri de videolar, sunular ve bilgisayardan yararlanma konusunda eşit duruma sahiptirler. Aynı zamanda her iki ülkenin öğretmenleri eğitim teknolojilerinin yeniliklerine uzak mesafede durmaktadırlar. Kaveh’in (2015) araştırmasında öğretmenlerin 3 boyutlu eğitim materyalleri, yeni eğitim paneli ve durumsal eğitim materyali konusunda bilgi edinmeleri planlanmıştır.

İki ülkenin de öğretmenleri öğretimde gerçek eşyadan eşit durumda yararlanmaktadırlar. Literatür taramasında Türkiye ve İran’a ilişkin ilkökulda araç gereç kullanımına yönelik çok fazla araştırma bulunmamaktadır (Kolburan ve Gökdaş, 2014; Pamuk, Ergun, Çakır, Yılmaz ve Ayas, 2013; Cüre ve Özdenler, 2008; Dinçer, Şenkal, Sezgin, 2014 ; Chelmardi, 2016; Ehsani, 2018; Jalilian, Azimpoor, Mohammadi ve Mohammadzade, 2017; Sattari ve Mohamedi, 2011). Bu araştırmalara göre ise, okulun bulunduğu bölgenin sosyo-ekonomik durumunun öğretmenlerin materyal kullanımında etkisi (Kolburan ve Gökdaş, 2014) e- içerikli zenginleştirilmiş kitapların yetersizliği ve teknolojilerdeki kısıtlamalar (Pamuk vd., 2013, Genç ve Genç, 2013), BİT’i eğitim-öğretim faaliyetlerine entegrasyonunda başarısızlığı ve etkileşimli tahtada var olan yazılımların öğretmenler tarafından etkin kullanılamaması (Dinçer vd., 2014, Pamuk vd., 2013), öğrencilerin sahip oldukları tabletleri ders sırasında dersin amacı dışında kullanmaları (Pamuk vd., 2013), üçer haftalık hizmet içi eğitim ile öğretmenlerden beklenen bilgi ve beceri düzeylerinin bilgisayar, akıllı tahta, eğitim yazılımları ve z-book (zenginleştirilmiş kitap) kullanacakları anlaşılması

(Dinçer vd., 2014), öğretmenlerin ilkokul çağında çekici ve neşeli bir ortam yaratma becerisine sahip olmadıkları, öğretmenlerin eğitsel yazılımlar oluşunda ve uygulamasında başarısız olmaları, bir eğitim CD'sini çalıştırabilme ve CD üzerindeki bir eğitsel yazılımı bilgisayara yükleyebilme davranışlarını gerçekleştirmede kısmen başarılı olmaları (Cüre ve Özdener, 2008) ve daha birçok faktörün teknoloji kullanımını engellediği söylenmesi gibi sonuçlar elde edilmiştir. Bu sonuçlar olumlu ve olumsuz olsa da, birkaç örnek dışında bir çoğu bu araştırmanın sonuçları ile paralellik göstermektedir.

Türkiye ve İran'daki sınıf öğretmenlerinin öğretim materyali kullanma ile ilgili sorunlarının aile ve okulların ekonomik durumları, yönetim ve aile desteği eksikliğinden kaynaklandığı görülmüştür. Her iki ülkenin öğretmenleri yenilikleri internet yoluyla takip etmektedirler. Ancak öğretmenler, yenilikleri izleme ve kendilerini geliştirmede hizmet içi eğitimin yetersiz kaldığını düşünmektedirler. Literatür taramasında elde edilen sonuçlar bu araştırmanın sonuçları ile örtüşmektedir (Tuncer, 2011; Pamuk vd., 2013; Genç ve Genç, 2013; Dinçer, Şenkal, Sezgin, 2014; Chelmardi, 2016). Rastlanan araştırmalarda hizmet içi eğitimlerin plansız ve programsız uygulanması, kazandırılması gereken bilgi ve becerinin yetersiz olması (Abdul Wahabi vd., 2016; Kaveh, 2015, Cüre ve Özdener, 2008), kısa süreli eğitimlerle öğretmenlerin meslekleri için teknoloji entegrasyonu sağlanamaması, öğretmenlerin YBÖ eğilimlerinin yetersiz olması ve mesleki gelişimleri basından duymaları gibi, MEB'in öğretmenlerin bilgilendirilmesinde yeterince ilgili davranmaması (Genç ve Genç, 2013), hizmet içi eğitimlerin sürekliliğinin sağlanıp, geliştirilmemesi ve devamlı eğitimlere yer verilmemesi (Kolburan ve Gökdaş, 2014), bu kursların sayısal olarak ve nitelik olarak arttırılmasının gerekliliğini (Cüre ve Özdener 2008) ortaya çıkarmıştır.

Türkiye ve İran'daki öğretmenler sınıfta öğretim materyali ya da araç gereç kullanmanın öğrencilerin derse ve okula karşı olan ilgilerinde bir kaç yönden yararlı olduğunu açıklamışlardır. Bu yararlılardan başlıcaları şöyledir: Öğretmenlerin ders anlatmasını kolaylaştırma (Sharifi vd., 2012), öğrencilerin öğrenmesinde kolaylık sağlama (Hassanzadeh ve Motamed 2013) ve onların öğrenme motivasyonunu artırma (Sharifi vd., 2012; Naderi ve Abdullahzadeh 2014; Kaveh, 2015).

Türkiye ve İran'daki öğretmenlerin sınıfta öğretim materyali ya da araç gereç kullanmaya ilişkin önerilerine bakıldığında; bazı öğretmenlerin teknolojik ortamın, geleneksel yöntemlerin ve öğretmen el yapımı materyallerin kullanımını önemsedikleri

görülmektedir. Bazı öğretmenler ise tümünün bir arada kullanılmasından yana bir tavır sergilemişlerdir.

Uygulamaya Yönelik Öneriler

1. Gelecek nesillerin yetiştirmesinde ve toplumun yönlendirmesinde öğretmenlere düşen pay çok büyüktür. Bu nedenle öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmede ve eğitim teknolojileri kullanımında yenilikçilik, aktif ve yeni gelişimlere açık olması son derece önemlidir. Bundan dolayı, özellikle her iki ülkenin MEB'i tarafından öğretmenlerin ilgi ve ihtiyaçlarına yönelik yaşam boyu öğrenme ve eğitim teknolojileri ile ilgili çeşitli hizmet içi etkinliklerin düzenlenmesi ve bu etkinliklere öğretmenlerin aktif katılımlarının sağlanması önerilebilir.
2. Alt sosyo-ekonomik yapıya sahip olan okullarda çalışan öğretmenlerin motivasyonlarını yükseltmek amacıyla araç gereç, materyal bağlamında gereken destek, İran ve Türkiye MEB'i tarafından sağlanabilir.
3. Her iki ülkede de öğretmenlerin yeni fikirler üretmelerine olanak sağlayacak çeşitli program ve projeler geliştirilmeli; üretilen uygun fikirlerin hayata geçirebileceği ve diğer meslektaşlarla paylaşabileceği ortamlar yaratılmalıdır.
4. Her iki ülkede de öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin desteklemek için çevrimiçi çeşitli uzaktan eğitim programları geliştirilebilir.
5. İran'da öğretmenlerin internetten yararlanma koşullarının yükseltmesine çalışılmalı ve her iki ülkede de eğitsel sitelerden yararlanmaya teşvik edilmelidir.
6. Her iki ülkede de ilköğretim öğretmenlerinin karşılaştıkları teknolojik sorunları çözmek için, okullara eğitim teknolojisi uzmanı veya tekniker atanması önerilebilir.
7. Türkiye'de öğretmenlerin yeni öğretim materyalleri ve öğretim teknolojileri ile ilgili bilgi ve becerilerinin güncellenmesi için MEB ve YÖK işbirliği içerisinde olmalıdır.

Gelecek Çalışmalara Yönelik Öneriler

1. Yapılacak boyamsal araştırmalarla öğretmenlerin çalışma koşulları incelenerek, yaşam boyu öğrenmelerine yönelik ve eğitim teknolojileri kullanımı ile ilgili engeller belirlenebilir.
2. Her iki ülke öğretmenlerinin eğitim teknolojileri kullanma ve yaşam boyu öğrenme özellikleri üzerine etkili olabileceği düşünülen çeşitli faktörlerle olan ilişkisini

betimleyen farklı çalışmalar yapılabilir. Bu çalışmaların konusu; Eğitim teknolojilerinin kullanımı ve yaşam boyu öğrenme ile ilgili gerçekleştirilen hizmet içi uygulamaların etkililikleri veya hizmetten yararlananların görüşlerini nitel bir yaklaşımla ortaya çıkarmak olabilir.

3. Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile teknoloji kullanma üzerinde etkisi düşünülen hizmet öncesi ve hizmet içi eğitime ilişkin çalışmalar yapılabilir. Bu çalışmalar, son 5 yılda hizmet içi ve hizmet öncesi eğitimleriyle ilgili yapılan değişiklikler, onların etkisi, verimliliği ve öğretim yöntemleri hakkında olabilir.
4. Sosyal çevre, aile yapısı, toplumsal normlar gibi sosyolojik konuların, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme ve yenilikçilik üzerindeki etkilerini inceleyen çalışmalar yapılabilir.
5. Farklı sosyal çevrelerde veya farklı okul türlerinde ve farklı ülkelerde görev yapan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve teknoloji kullanma durumlarını inceleyen çalışmalar ve karşılaştırmalar yapılabilir.
6. Sınıf öğretmenlerinin eğitim teknolojileri kullanımına ilişkin eylem araştırmaları düzenlenebilir.
7. Öğretmenlere yönelik hazırlanan hizmet içi eğitim programlarının niteliği ile ilgili araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Abdul Wahabi, M., Mehr Alizadeh, Y. & Parsa, E (2016). *Berresiye Mevanee Estegrare Medarese Hoşmend Der Debirestanhaye Dokhteraneye Ahwaz Ez Didgahe Moelleman ve Modiran*) Ahwaz Şehiri'nde Kız Liseleri'nde Akıllı Okul Kurulumu Önündeki Engellerin Araştırılması Öğretmenler ve Yöneticiler Açısından Mecelleye Ulume Terbiyete Danşkahe Şehid Çemran Ahwaz, 23(1), 55-80.
- Akkuş, N. (2008). *Yaşam boyu öğrenme becerilerinin göstergesi olarak 2006 pisa sonuçlarının Türkiye açısından değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Alkan, C. (2005). *Eğitim teknolojisi*. (7. Baskı) Ankara: Anı.
- Alkan, C. (2011). *Eğitim teknolojisi*. Ankara: Anı.
- Altunışık, R., Coşkun, R., Yıldırım, E. & Bayraktaroğlu, S. (2010). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Adapazarı: Sakarya.
- Amani, M., Abdolmaleki, J. & Ahaninjan, A. (2017). “*Berresiye vezeyete yadgiriye adamolomre moelemane medarese hoşmande mentegeye 5 şehre tehran ve ebade An*” (Tahran'ın 5. bölgesi'nde bulunan öğretmenlerin hayat boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi) *Evvelin Hemayeşe Melli Ruykerdhaye Novine Amozeşi ve Pejoheşi Der Telim ve Terbiyet* https://www.civilica.com/Paper-TRECONF01-TRECONF01_170.html sayfasından erişilmiştir.
- Ankara Kalkınma Ajansı. (2017). İstatistiklerle Ankara. www.ankara.org.tr.
file:///C:/Users/User/Downloads/%C4%B0statistiklerle-Ankara-2017.pdf
adresinden 23 Temmuz 2018 tarihinde erişilmiştir.
- Argon, T & Öztürk, Ç. (2008). Sınıf öğretmenleri öğretmen adaylarının bilgi okur-yazarlığı becerileri üzerin bir durum çalışması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 1-8.

- Arıkan, R. (2013). *Araştırma yöntem ve teknikleri*. Ankara: Nobel.
- Asririan (n.d.). Öğretmenlerin eğitimdeki derecelendirmelerinin detayları + tablo <https://www.asriran.com/fa/news/419379> sayfasından 26 Haziran 2018 tarihinde erişilmiştir.
- Avrupa Komisyonu. (2003). *What is lifelong learning?* Retrieved from http://europa.eu.int/comm/education/policies/lil/life/what_islil_en.html.
- Aybek, Ş. (2018). *İran'da yaşanan olayları bir de böyle okuyun*. <https://odativ.com/iranda-yasanan-olaylari-bir-de-boyle-okuyun-0301181200.html> sayfasından erişilmiştir.
- Babanlı, N. & Akçay, R.C. (2018). Yetişkin eğitimindeki kursiyerlerin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 5,(9), 87-104.
- Berberoğlu, B. (2010). Yaşam boyu öğrenme ile bilgi ve iletişim teknolojileri açısından Türkiye'nin Avrupa Birliği'ndeki konumu. *Bilgi Ekonomisi ve Yönetimi Dergisi* Cilt: V Sayı: II.
- Berg, B.L. (2001). *Qualitative research methods for the social sciences* (Fourth edition). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Brislin, R. W., Lanner, W. J. & Thorndike, R. M. (1973). *Questionnaire wording and translation. Cross cultural research methods* (1. Baskı) içinde (32-58). Chicago: John Willey & Sons, Inc.
- Bülbül, S. (1991). *Türkiye'de halk eğitimi*. Eskişehir: Açık Öğretim Fakültesi.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). Faktör analizi: Temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 1(32), 470-483.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2014), *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- Can, T. (2011). *Yaşam boyu öğrenme bağlamında yabancı dil olarak İngilizce ders kitaplarında strateji kullanımı*. Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Chelmardi, H. (2016). *tasire dorehaye tehigati ber maharethaye herfeieye moelemane ebtedai. Araştırma kurslarının sınıf öğretmenlerinin akademik ve mesleki*

- yeterliliklerine etkisi. https://www.civilica.com/Paper-CPHE02-CPHE02_090.html sayfasından erişilmiştir.
- Cheragani (2004). *İran milli eğitim dokümanı belgesi. Yüksek Öğretim Kurulu*, <http://moein.net/viewblog.asp?bid=149> Mart. 1383. sayfasından erişilmiştir.
- Coşkun, Y. D., & Demirel, M. (2012). Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(42), 108-120.
- Darvishi, M. (2016). *İran'ın eğitimi*. <http://educated.blogfa.com/post/,2> sayfasından erişilmiştir.
- Demir, S., Özmantar, M. F., Bingölbalı, E. & Bozkurt, A. (2011). *Sınıf öğretmenlerinin teknoloji kullanımlarının irdelenmesi*. 5. Uluslararası Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Sempozyumu'nda sunulmuş bildiri, Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Demirel, M. (2009). *Yaşam boyu öğrenme ve teknoloji*. 9th International Educational Technology Conference (IETC2009), Ankara.
- Dinçer, S., Şenkal, Ö. & Sezgin, M. (2013) *Fatih projesi kapsamında öğretmen, öğrenci ve veli koordinasyonu ve bilgisayar okuryazarlık düzeyleri*. Akademik Bilişim Konferansı'nda sunulmuş bildiri, Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- Dursun, F. (2006). Öğretim sürecinde araç kullanımı. *İlköğretmen Dergisi*, 1, 8-9.
- Ehsani, H. (2018). Investigating the effectiveness of information and communication technology in learning English. *Journal of Science and Engineering Elites*, Cilt 3, Sayı 2 .
- Ercan, İ. & Kan, İ. (2004). Ölçeklerde Güvenirlilik ve Geçerlik, *Uludağ Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 30(3) 211-216.
- Erdamar, G., Demirkan, Ö., Saraçoğlu, G., & Alpan, G. (2017). Lise öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve eğitsel internet kullanma öz-yeterlik inançları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 636-657.
- Ersoy, A. & Yılmaz, B. (2009). Yaşam boyu öğrenme ve türkiye'de halk kütüphaneleri. *Türk Kütüphaneciliği Dergisi*, 23, 4 803-834.
- Ersoy, Y. (1997). Okullarda Matematik Eğitimi: Matematikte Okur-Yazarlık. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 115-120.

- Fatma Cüre, F. & Özdenler, N. (2008). Öğretmenlerin bilgi ve iletişim teknolojileri (BİT) uygulama başarıları ve BİT'e yönelik tutumları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 34: 41-53.
- Furlong, V. J. & Edwards, A. D. (1993). Language in classroom interaction. In M. Hammersley (Eds.) *Controversies in classroom research*. Buckingham, Open University Press.
- Genç, M. & Genç, T. (2013). Öğretmenlerin mesleki gelişmeleri takip etme durumları: Fatih projesi örneği. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 61-78.
- Ghasemi, M. & Azeri, H. (2017). *(Berresiyê Rabeteye Beyne Modiriyete Daneş Ve Emelkerde Şogliye Moellemane Medarese Motevesseteye Evvele Doktoraneye Sircan)* Bilgi Yönetimi ve Okul Öğretmenlerinin İş Performansı Arasındaki İlişki Sirjan şehrinin Kız Lisesi. Do Feslnameye Elmi Pejoheşi Motaleate Amozeşi Ve Amozeşgahiye Daneşgahe Ferhengiyan 5.Yıl, No: 15 ten erişilmiştir.
- Gönder.. (1388) Tebriz ilköğretim okulu müdürlerinin performans standartlarının açıklaması ve önceliği. *E veitim ve Değerlendirme Dergisi (Aç Aylık)* , 2 (8), 85-106. http://jinev.iaut.ac.ir/article_521582.html sayfasından 14 Mayıs2017 tarihinde erişilmiştir.
- Günüç, S., Odabaşı H.& Kuzu, A. (2012). Yaşam boyu öğrenmeyi etkileyen faktörler. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(2), 309-325.
- Hake, B. (2005). Düünden bugüne yaşam boyu öğrenme. F. Sayılan ve A. Yıldız (Yay. Haz.), *Yaşam boyu öğrenme: sempozyum bildirileri ve tartışmalar: I. Yaşam boyu öğrenme sempozyumu* 9-10 Aralık 2004 Ankara içinde (s. 15 - 30).
- Hançer, M. (2003). Ölçeklerin yazım dilinden başka bir dile çevirileri ve kullanılan değişik yaklaşımlar. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(10), 47-61.
- Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi (TASLAK) (2007). Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi MEGEP.
- IRUNESCO (2016). <http://fa.irunesco.org/> *نشستی تخصصی-بررسی جایگاه معلمان و-ار* sayfasından erişilmiştir.

- İzci, E & Koç, S. (2012) Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmeye ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* Issn: 1308-9196.
- Jalilian, S. Azimpoor, E. Mohammadi, Sh & Mohammadzade, R. (2017) (Mizane Berkhordariye Moellemane Medarese Hoşmend Az Meharethaye Morede Niyaze Tedris Ba Estefade Az FAVA) Akıllı Okul Öğretmenlerinin BİT Kullanımıyla İle İlgili Bilinmesi Gereken Beceriler. *Feslnameye Elmi Pejoheşi Tedris Pejohi, Vol 5, No 1, Spring 2017* sayfasından erişilmiştir. *Bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımı ile öğretmenlerin öğretme ve öğrenme sürecinde performansı arasındaki ilişki.* Feslnameye Fenaveriye Ettelaat ve Ertebatat Der Ulume Terbiyeti 2.Yıl, No:4, sayfa145 ten erişilmiştir.
- Kalaycı, Ş. (2010). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Ankara. Asil.
- Kaptan, S. (1998). *Bilimsel araştırma ve istatistik teknikleri*. Ankara: Tekışık.
- Karakoç, F.Y. & Dönmez, L. (2014). Ölçek geliştirme çalışmalarında temel ilkeler. *Tıp Eğitimi Dünyası*, 13(40), 39-49.
- Karaman Kemal, M. & Kurfalı, H. (2008). Sınıf öğretmenlerinin bilgi ve iletişim teknolojilerini öğretim amaçlı kullanım düzeyleri. *Kuramsal Eğitimbilim*, 1(2), 43-56.
- Karaoğlu -Yılmaz,F-G & Binay- Eyuboğlu, F.A. (2018) Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme tutumları, dijital yerli olma durumları ve teknoloji kabulü arasındaki ilişkinin birbirleri ile ve çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 4 (1), 1-17.
- Karasar, N. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Kaveh, Z. (2015). (berresiye mizan,ehdaf, merahel ve mevaneae behregiri ez resanehayeye amozeşi der ferayende yaddehi_yadgiri ez dide moellemane doreye ebtedayiye tehran). Tahran'da ilköğretim okulu öğretmenlerinin bakış açısından Eğitim medyası kullanımının etkisi öğretimi sürecinde eğitim sistemlerinin aşamaları, amaçları ve yöntemlerinin araştırılması.*Pejoheşhaye Amozeş ve Yadgiri, Daneşkahe Şahed*, 22(7), 1-4.
- Kaya, Z. (2006). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. Ankara: Pegem.

- Kaya, Z., & Önder, H. (2002). İnternet yoluyla öğretimde ergonomi. *Sakarya University Journal of Education*, 2(3), 34-48.
- Kılıç, H & Ayvaz Tuncel. (2015). *İlköğretim branş öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeyleri ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri*. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Kolburan-Geçer, A. & Gökdaş, İ. (2014). Öğretmenlerin bilgi ve iletişim teknolojilerinden yararlanma durumlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, <http://dx.doi.org/10.12973/jesr.2014.41.5> sayfasından erişilmiştir
- Koşar, E. & Çiğdem, H. (2003). *Eğitim ortamı tasarımı, araç-gereç ve materyal özellikleri*. Ankara: Öğreti Pegem A.
- Koşar, E. & H. Çiğdem. (2003). *Eğitim Ortamı tasarımı, Araç-Gereç ve Materyal özellikleri. Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. Ankara: Öğreti Pegem A.
- Kurtdede Fidan, N. (2008). İlköğretimde araç gereç kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri. *Kuramsal Eğitimbilim*, 1 (1), 48-61. https://www.civilica.com/Paper-TRECONF01-TRECONF01_170.html
- Mansouri, V, Zolghadri, P. (2015) (*berresiye negereşe moelleman der rastaye karbeste fenaveriye ettelaat ve ertebatat der ferayende amozeş*) Öğretmenlerin bilgi ve iletişim teknolojilerinin eğitim sürecinde uygulanmasına yönelik tutumlarının incelenmesi. <http://www.bbc.com/persian/iran-features-39835884> sayfasından erişilmiştir.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. New York: Sage.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2014). *Türkiye hayat boyu öğrenme strateji belgesi*. <http://www.alomaliye.com/2014/07/16/turkiye-hayat-boyu-ogrenme-strateji-belgesi-ve-eylem-plani-2014-2018-ile-ilgili-yuksek-planlama-kurulunun-1352014-tarihli-ve-20147-sayili-karari/> sayfasından erişilmiştir.
- Naderi, N., Khanifar, H., & Ghofrani, A. (2019). (*Asib Şenasiye Medarese Ebtedaiye Hoşmende Şehre Qom Ber Esase Modele Sisteme Fenni- Ejtemai*) Qom Şehrindeki Akıllı İlköğretim Okullarının Patolojisi, Sosyal-Teknik Sistem Modeline Dayalı.

- Feslnameye Fenaveriye Ettelaat Ve Ertebatat Der Ulume Terbiyeti No:136 dan erişilmiştir.
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric testing*. New York: McGraw-Hill.
- Okumoto, K. (2008). Lifelong learning in England and Japan: Three translation. *Comapre*, 38 (2), 173-188.
- Özçiftçi, M & Çakır, R. (2015). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve eğitim teknolojisi standartları özyeterliklerinin incelenmesi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 5(1), 2-8.
- Pamuk, S., Çakır, R., Ergun, M., Yılmaz, H. B., & Ayas, C. (2013). Öğretmen ve öğrenci bakış açısıyla tablet PC ve etkileşimli tahta kullanımı: FATİH Projesi değerlendirmesi. *Kuram ve Eğitim Bilimleri*, 1, 1799-1825.
- Porkerimi, M. (2011). *Resmi halk eğitim sisteminin stratejik dönüşümünde genç elitlerin eleştirisi*. Tahran: Öğrenci İslam Birliği Stratejik Araştırmalar Merkezi.
- Saeedi, Y, Salehi Omran, İ, Shabani, F, & Faramarzi, Z. (2017). (*Negereşeh Moelleman Nesbet Be Karborde Teknolojiye Amozeşi Der Tedris ve Rabeteye An Ba Rezayete Şogli Der Medarese Hoşmend*) Öğretmenlerin eğitimde eğitim teknolojisini uygulamaya yönelik tutumu ve akıllı okullarda iş tatmini ile ilişkisi. *Feslnameye Fenaveriye Ettelaat Ve Ertebatat Der Ulume Terbiyeti*, 7(2), 1-4.
- Sattari, S. & Mohamedi, P. (2011). (*Berresiye Rabeteye Mizan Estefade Az Fenaveriye Ettelaat Ve Moveffegiyete Amozeşiye Daneşamozane Megtee Motevessete*) Bilgi teknolojisi kullanımının etkisi Lise öğrencilerinin eğitim başarılarının üzerine bir araştırma. *Feslnameye Fenaveriye Ettelaat Ve Ertebatat Der Ulume Terbiyeti den* erişilmiştir.
- Selvi, K. (2011). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri. *Anadolu University Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 1(1), 1-5.
- Sharifi, A., Mohammad, D. A., & Eslamieh, F. (2012). Relationship between the amount of using ICT by teachers with their performance in learning and teaching process. *Information And Communication Technology In Educational Sciences*, 4(8), 145 - 167.

- Şahin, Ç, & Arcagök, S. (2014). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri düzeyinin, çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(16), 1-8.
- T.C. Kalkınma Bakanlığı, (2013). *10. Kalkınma Planı*. <http://hayatboyu.meb.gov.tr/hayat-boyu-ogrenme> (MEB1). Ankara: MEB.
- Talae, E, Anssary, N, Pahlavan, M, & Abootalebi, Z. (2016). (*Hoşmendsaziye Medares Der Iran Ez Siyasetgozari Ta Emel, Motaleeye Morediye Çendgane*). İran’da Akıllı okullar Politikadan Uygulamaya: Çoklu Bir Vaka Çalışması. *Feslnameye talim ve terbiyet dergisinden* 32. Yıl, No:3, (127)
- Tuncer, C. (2011). *Yaşam boyu öğrenme bağlamında yabancı dil olarak İngilizce ders kitaplarında strateji kullanımı*. Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- UNESCO (2018). <http://www.unesco.org.tr/Pages/48/10/E%C4%9Fitim> sayfasından erişilmiştir.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (8. baskı). Ankara: Seçkin.
- Yüksel, S. (2003). *“Öğretim Teknolojisi” öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. Ankara: Pegem.

EKLER

EK 1: Araştırma İzni ve Okulları Listesi

 T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 14588481-605.99-E.7543682
Konu : Araştırma İzni

25.05.2017

GAZİ ÜNİVERSİTESİNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)

İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2012/13 nolu Genelgesi.
b) 02/05/2017 tarihli ve 17609 sayılı yazınız.

Enstitünüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Teknolojisi Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Leila ASSADZADEH'in "Türkiye ve İran'daki öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin ve Öğretim Materyali Kullanımlarına İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırılması " konulu tez kapsamında uygulama talebi Müdürlüğümüzce uygun görülmüş ve uygulamanın yapılacağı İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bilgi verilmiştir.

Görüşme formunun (9 sayfa) araştırmacı tarafından uygulama yapılacak sayıda çoğaltılması ve çalışmanın bitiminde bir örneğinin (cd ortamında) Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme (1) Şubesine gönderilmesini rica ederim.

Vefa BARDAKCI
Vali a.
Milli Eğitim Müdürü

Güvenli Elektronik İmza
Aslı ile Aynıdır.
25.05.2017 01:00:00
Y. K. B. S.

Konya yolu Başkent Öğretmen Evi arkası Beşevler ANKARA
e-posta: istatistik06@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için
Tel: (0 312) 221 02 17/135-134

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 0669-4cc7-3bf8-b0f3-d2b5 kodu ile teyit edilebilir.

Ankara Çankaya'dan seçilen İlkokulların Listesi

1. Teğmen Kalmaz İlkokulu
2. Özyurt İlkokulu
- 3.Çankaya İlkokulu
4. Seyran bağları İlkokulu
5. Dr.Reşit Galip İlkokulu
6. Öğretmen Hüseyin Hüsnü Takışık İlkokulu
7. Kütükçü Alibey İlkokulu
8. Hamdullah Suphi İlkokulu
9. Nebahat Keskin İlkokulu
10. Ulubatlı Hasan İlkokulu
11. Özbirlik İlkokulu
12. Mithatpaşa İlkokulu
13. Mehmet Hikmet Ayberk İlkokulu
14. Kurtuluş İlkokulu
15. Kılıçali Paşa İlkokulu
16. Boztepe İlkokulu
17. Cebesoy İlkokulu
18. Gökçe Karataş İlkokulu
19. Reşatbey İlkokulu
20. Yenilik İlkokulu
21. Süleyman Uyar İlkokulu
22. Turhan Dökmeci İlkokulu
23. Türkan Yamantürk İlkokulu
24. Dedeman İlkokulu

25. Kıymet Necip Tesal İlkokulu

Ankara Altındağ'dan seçilen İlkokulların Listesi

1. Peyami Safa İlkokulu

2. Fatih Sultan Mehmet İlkokulu

3. Kaşgarlı Mahmut İlkokulu

4. Nazife Hatun İlkokulu

5. Uluğbey İlkokulu

6. Karapürçek İlkokulu

7. Çocuk Sevenler Derneği İlkokulu

8. Karacakaya İlkokulu

9. Atam İlkokulu

10. Altındağ İlkokulu

11. Çalışkanlar İlkokulu

12. Gülpınar İlkokulu

13. İhsan Sungu İlkokulu

14. Milli Müdafaa İlkokulu

15. Sıdıka Kinaki İlkokulu

16. Solfasol İlkokulu

17. Şehit Albay İbrahim Karaoğlanoğlu İlkokulu

18. Türkerler İlkokulu

19. Katip Çelebi İlkokulu

20. Kaşgarlı Mahmut İlkokulu

21. Yeni Hayat İlkokulu

22. İnönü İlkokulu

23. Telsizler İlkokulu

EK 2: Türkiye’de uygulanan Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği

Sevgili Öğretmenler,

Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Teknolojileri Bilim Dalı’nda yüksek lisans öğrencisiyim. Tez çalışmamın amacı; sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ilişkin görüşlerini belirlemektir. Vereceğiniz cevapların içtenlikli olması çalışmanın geçerliğini artıracaktır. 27 Maddeden oluşan ölçeği dikkatlice okuyarak cevaplamanız önemlidir. Elde edilecek veriler yalnızca bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacak, herhangi bir kuruma verilmeyecektir. Katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.

Leila ASSADZADEH

Tel. No : 05386189886

E-Posta :Leila.assadzadeh@gmail.com

Danışman : Doç. Dr. Gülgün BANGİR ALPAN

KİŞİSEL BİLGİLER

1. Adınız Soyadınız
2. Çalıştığınız okulun bulunduğu ilçe
3. Çalıştığınız Okulun adı
4. Bu yıl kaçınıcı sınıfı okutuyorsunuz?.....
5. Mesleki kıdeminiz : ()1-5 () 6-10 ()11-15 ()16-20
()20 +
6. Cinsiyet : () Kadın () Erkek
7. Eğitim düzeyiniz : ()Lisans ()Yüksek Lisans () Doktora
() Diğer

	Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği Lütfen aşağıdaki ifadeleri dikkatle okuyup size ne derecede uyduğunu işaretleyiniz.	Hiç Uymuyor	Kısmen Uymuyor	Çok Az Uymuyor	Az Çok	Kısmen	Çok Uyuyor
1.	Kendimi geliştirmek için farklı alanlarda yeni bilgi ve beceriler geliştirmek tam bana göredir.						
2.	Kişisel gelişimimi sağlayacağına inanırsam her türlü bilgiyi kolaylıkla öğrenebilirim.						
3.	Hayattaki öncelikli hedeflerimden birisi de sürekli yeni bilgi ve beceriler kazanarak kişisel gelişimimi sağlamaktır.						
4.	Yeterli maddi olanaklara sahip olsam da, kişisel gelişimim için yeni bilgi ve beceriler kazanmaya devam ederim.						
5.	Sürekli yeni şeyler öğrenmek benim için bir tutkudur.						
6.	Yeni bilgi ve beceriler öğrenme konusunda arkadaşlarımdan daha istekliyim.						
7.	Zamanımın büyük bir kısmını öğrenmek amacıyla araştırma yapmaya harcamak hoşuma gider.						
8.	Programım yoğun olsa bile, kendi kendime yeni bilgi ve beceriler öğrenmek için fırsatlar yaratırım.						
9.	Yeni bilgi ve beceriler öğrenebilmek için özel harcamalarımdan pay ayırıyorum.						
10.	Herhangi bir zorunluluk olmadan yeni bilgi ve beceriler kazanmak için kendiliğimden çabalarım.						
11.	Öncelikli hedeflerimi gerçekleştirirken bunlarla ilgili olmayan yeni bilgi ve beceriler de kazanmaya çalışırım.						
12.	Öğrendiğim konu zor ve karmaşık da olsa onu en iyi biçimde öğrenmek için çabalarım.						
13.	Mesleğimle ilgili olmayan konularda yeni bilgi ve beceriler kazanmanın bana yararı olacağına inanmam.						
14.	Sadece kişisel gelişimimi sağlamak için sürekli yeni bilgi ve beceriler kazanmak bana anlamsız gelir.						
15.	Çevremdekilerin öğrenme sürecime yapacakları katkıları önemsemem.						
16.	Zorunlu haller dışında mesleğimle ilgili bilgi kaynaklarını (kitap, internet vb) kullanmam.						

17.	Mesleğimle ilgili yeni karşılaştığım bir bilgi veya beceriyi öğrenmekte zorlanacağımı düşünüyorum.						
18.	Öğrendiklerimle ilgili olarak kendi kendimi değerlendirmem yeni konuları öğrenmeme engel olur.						
	Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği Lütfen aşağıdaki ifadeleri dikkatle okuyup size ne derecede uyduğunu işaretleyiniz.	Hiç Uymuyor	Kısmen Uymuyor	Çok Az Uymuyor	Çok Az uyuyor	Kısmen Uyuyor	Çok Uyuyor
19.	Zorunlu değilsem (proje vb için) zamanımı araştırma yaparak kaybetmek istemem.						
20.	Kişisel gelişimim için harcayacağım zamanı sevdiğilerimle birlikte geçirmeyi tercih ederim.						
21.	Öğrendiğim konudan sorumlu değilsem (sınav vb. olmayacaksam) eksiklerimi tamamlamak için çaba harcamayı gerekli görmem.						
22.	Zorunlu olmadıkça sadece yeni şeyler öğreneceğim diye kurs ve seminerlere katılmanın bana zaman kaybettireceğini düşünürüm.						
23.	Sadece merak ediyorum diye bir konuyu öğrenmek için vakit ayırmam.						
24.	Kütüphanelerin sıkıcı yerler olduğunu düşünürüm.						
25.	Zorunlu haller dışında yeni şeyler öğrenmek için çaba harcamak yerine, hobilerimle ilgilenmeyi tercih ederim.						
26.	Eğer beni maddi olarak sıkıntıya düşürecekse yeni bilgi ve beceriler öğrenmek için çaba harcamak istemem.						
27.	Sürekli yeni bilgi ve beceriler öğrenmek zorunda hissetmek beni rahatsız eder.						

Varsa yaşam boyu öğrenme konusu ile ilgili diğer görüşlerinizi Lütfen yazınız:

EK 3: İran'da 'de uygulanan Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği

بسمه تعالی

همکار گرامی

با سلام

اینجانب لیلا اسدزاده در راستای پایان نامه کارشناسی ارشد خود تحت عنوان مقایسه تطبیقی روند یادگیری مادام العمر معلمان ابتدایی ایران و ترکیه و دیدگاه آنها نسبت به استفاده از تکنولوژی آموزشی که در گروه تکنولوژی آموزشی دانشگاه قاضی آنکارا در حال انجام هست نیازمند دریافت نظرات شما همکار عزیز می باشم. از انجایی که این تحقیق شامل دو مرحله می باشد بنابراین استدعا دارم برای دسترسی مجدد به شما همکار گرامی مشخصات خود را در قسمت مربوطه درج فرمایید و جهت اطمینان خاطر شریفتان فرم نظرخواهی را در پاکتی که به همراه فرمها تقدیم حضور می گردد قرار دهید. از محرمانه ماندن اطلاعات شخصی و نظرات وزین تان کاملاً مطمئن باشید. پیشاپیش از همکاری صمیمانه شما نهایت تشکر و قدردانی را دارم.

با تشکر اسدزاده

نام و نام خانوادگی: نام مدرسه: آموزگار پایه ی

.....

سال 20 □ تا 20 سال 16 □ تا 15 سال □ 11 تا 10 سال □ 6 □ سابقه خدمت : 1 تا 5 سال □

□ به بالا

جنسیت : زن □ مرد □ میزان تحصیلات : فوق دیپلم □ لیسانس □

□ فوق لیسانس

لیلا اسدزاده اطلاعات تماس :

تلفگرام : 00989144053237

ای میل : leila.assadzadeh@gmail.com

مقیاس اندازه گیری یادگیری مادام العمر	خیلی موافقم	تا حدودی موافقم	کمی موافقم	خیلی کم موافقم	تأخوری موافقم نیستم	اصلاً موافقم نیستم
همکار گرامی لطفا جملات و عبارات زیر را با دقت خوانده و گزینه مناسب را انتخاب کنید .						
1- دست یابی به اطلاعات و مهارت های جدید در رشته های مختلف برای پیشرفتم موثر است .						
2- اگر باور کنم که افزایش اطلاعات در رشته ای موجب پیشرفت شخصی من است هر نوع دانش و اطلاعاتی را به راحتی یاد می گیرم.						
3- یکی از اهداف من برای پیشرفت در زندگی، کسب مداوم و پیوسته دانش و مهارت های جدید است .						
4- در صورت داشتن امکانات مالی مناسب و بی نیازی اقتصادی، برای پیشرفت شخصی خویش به یادگیری دانش و مهارت های جدید ادامه می دهم .						
5- برای یادگیری مداوم و پیوسته چیزهای تازه ، شور و انگیزه خاصی دارم .						
6- در مقایسه با دوستانم نسبت به یادگیری و به دست آوردن مهارت های جدید انگیزه بیشتری دارم .						
7- برای یادگیری بیشتر و بهتر دوست دارم زمان زیادی صرف مطالعه و تحقیق کنم .						
8- در صورت داشتن برنامه ریزی سنگین کاری و مشغولیت های فراوان برای یادگیری مهارت جدید فرصت ایجاد می کنم .						
9- مقدار مشخصی از هزینه های شخصی خود را برای یادگیری اطلاعات و مهارت های جدید کنار می گذارم .						
10- بدون هرگونه تعهد و اجباری برای بدست آوردن مهارت های جدید سعی و تلاش می کنم .						

						11- در حین تلاش برای رسیدن به اهداف اصلی خودم، سعی می‌کنم دانش و مهارت های غیر مرتبط با هدفم رانیز یاد بگیرم .
						12- حتی در صورت دشوار و پیچیده بودن موضوع مورد یادگیری، سعی می‌کنم آن را به بهترین شکل یاد بگیرم .
						13- معتقدم بدست آوردن دانش و مهارت های جدید خارج از شغل حرفه ای من ، فایده ای برای من نخواهد داشت .
						14- به نظر من به دست آوردن دانش و مهارت های جدید و مداوم فقط به منظور پیشرفت شخصی شغلی بی معنی و بیهوده است .
						15- به همکاری و کارهایی که اطرافیانم در مدت یادگیری من انجام می‌دهند اهمیتی نمی‌دهم .
						16- منابع و اطلاعات موجود در کتاب ها و اینترنت و غیره مرتبط باشغل خود را به غیر از موارد اجباری استفاده نمی‌کنم .
						17- من فکر می‌کنم در یادگیری اطلاعات جدید و مهارت های مربوط به حرفه خود با مشکل مواجه می‌شوم .
						18- خود ارزیابی از آموخته هایم ،مانع یادگیری چیزها و مطالب جدید می‌شود .
						19- نمی‌خواهم وقتم را برای تحقیق و پژوهش به جز در موارد اجباری مثل امتحان، پروژه و غیره صرف کنم .
اصلا موافق نیستم	ناحدودی موافق نیستم	خیلی کم موافق نیستم	کمی موافقم	ناحدودی موافقم	خیلی موافقم	ادامه مقیاس اندازه گیری یادگیری مادام العمر

					20- ترجیح می دهم زمانی را که برای پیشرفت شخصی خودم لازم است را صرف وقت گذرانی با دوستان و اطرافیان نزدیک کنم .
					21- اگر در مورد موضوعی که یاد گرفته ام مسئولیتی نداشته باشم (امتحان و ...) برای تکمیل نواقصات خود لزومی برای سعی و تلاش نمی بینم .
					22- به نظر من به غیر از موارد اجباری ،حضور در دوره ها و سمینارها برای یادگیری چیز های تازه هدر دادن بیهوده زمان است .
					23- فقط به خاطر کنجکاوی برای یادگیری یک موضوع زمان صرف نمی کنم .
					24- به نظر من کتاب خانه ها جایی کسل کننده است .
					25- ترجیح می دهم به جای سعی و تلاش برای یادگیری موضوعات تازه (به جزء موارد فوق العاده خاص و اجباری) وقتم را با سرگرمی های دلخواهم پر کنم .
					26- اگر یادگیری مطالب و مهارت های جدید از لحاظ مالی برای من مشکلی ایجاد کند نمی خواهم در این مورد سعی و تلاش کنم
					27- احساس نیاز به یادگیری مداوم و مستمر اطلاعات و مهارت های جدید باعث ناراحتی من می شود

EK 4: Türkiye’de uygulanan öğretmen görüşme formu

ÖĞRETMEN GÖRÜŞME FORMU

Tarih: Başlama saati: Bitirme saati:
Ülke :
İlçe :
Okul:
Cinsiyet: Erkek • Kadın •
Kıdem:
Yaş:
Ad, Soyad :
Eğitim seviyeniz: Lise • Ön lisans • Lisans • Y.Lisans • Doktora •

Merhaba sevgili meslektaşlarım,

Benim adım, Leila ASSADZADEH, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri, Eğitim Teknolojisi programında yüksek lisans yapmaktayım. Aynı zamanda sınıf öğretmeniyim. Öğretmenlerin sınıflarında öğretim materyali kullanımlarına ilişkin görüşleri üzerine çalışmaktayım. Sizin konuyla ilgili duygu ve düşünceleriniz, araştırmam için çok önemlidir.

- ☐ Bana görüşme sürecinde söyleyeceklerinizin tümü gizli tutulacaktır. Ayrıca görüşme yaptığım kişilerin adları araştırmada yer almayacaktır.
- ☐ Başlamadan önce bana sormak istediğiniz bir soru ya da belirlemek istediğiniz bir düşünce var mı?
- ☐ Görüşmeyi izin vererseniz kaydetmek istiyorum. Sizce bir sakıncası var mı?
- ☐ Bu görüşmenin yaklaşık 45 dakika süreceğini tahmin ediyorum. İzin vererseniz sorulara başlamak istiyorum .

Leila ASSADZADEH

Tel. No: 05386189886

E-Posta:Leila.assadzadeh@gmail.com

Danışman: Doç. Dr. Gülgün BANGİR ALPAN

- 1) Derslerinizde yardımcı öğretim materyeli kullanıyor musunuz? Hangi materyalleri kullanıyorsunuz?

Basılı Materyaller

- Ders kitabı
- Yardımcı ders kitabı
- Testler
- Okuma kitapları
- Zihin oyunları (kağıt üzerinde)
- Etkinlik kitapları
- Çalışma yaprağı

Yansıtıcısız Materyaller

Duvar panosu

Yazı tahtası

Bülten tahtası

Öğretim levhaları

Posterler, Resimler

Harıtarlar

Afişler

Manyetik tahta materyali

Duvar şeritleri

Kapı üstü materyaller

Tavan materyalleri

Yerde kullanılan materyaller

İşitsel araçlar

CD çalar

Radyo/internet Radyo

Projeksiyonlu Materyaller ve bilgisayar vb.

Bilgisayar,

Tablet,

Dizüstü bilgisayar

Power pointsunumu

Tepegöz

Prezi

Emaze

Video (ne tür videolar)

İnternet Materyaller

Sınıflarda internet erişimi var mı?

Eğitsel siteleri dersinizde kullanıyor musunuza?

EBA,

Vitamin,

Morpakampüs , v.d.....

Eğitim Amaçlı Yazılımlar

Eğitim CD'si • kullanıyor musunuz? Etkileşimli mi?

CD'lerden ödevlerde mi? Sınıfta ders anlatım için nasıl kullanıyor sunuz?

Zeka oyunları

Zihinsel oyunlar

Çevrim içi ve çevrim dışı oyunlar

Gerçek Eşya ve Materyaller

Küre

Organları tanıtan modeller

Haritalar

Matematik araç gereçleri

Levhalar

Öğretmenin hazırladığı el yapımı materyaller, • örnek veriniz?

Gerçek eşya olarak neler kullanırsınız? Kedi , yaprak, balık , meyve, yiyecekler, beyin,böbrek, kalp vb,...

2) Derslerinizde öğretim materyali kullanma ile ilgili sorunlarınız var mı? Ne tür sorunlarla karşılaşıyorsunuz?

Yönetim desteği

Aile desteği

Ekonomik kaynaklı sorunlar

Yenilikleri takip etme problem

- 3) Araç gereç kullanımı öğrencilerin derse ve okula karşı ilgilerinde önemli değişikliğe neden oluyor mu? Örnek verebilir misiniz?
- 4) Derslerinizde araç gereç kullanmak başka ne gibi yararlar sağlamaktadır?
- 5) Varsa eklemek istedikleriniz ve önerileriniz lütfen...

EK 5 : İran'de uygulanan öğretmen görüşme formu

فرم مصاحبه معلمان

: تاریخ : ساعت شروع : ساعت پایان

کشور:

ناحیه:

مدرسه:

جنسیت: ☐ زن ☐ مرد

: سابقه تدریس

: سن

: نام و نام خانوادگی

☐ دکترا ☐ فوق لیسانس ☐ لیسانس ☐ فوق دیپلم ☐ میزان تحصیلات: دیپلم

همکار گرامی

با سلام

اینجانب لیلا اسدزاده در راستای پایان نامه کارشناسی ارشد خود تحت عنوان مقایسه تطبیقی روند یادگیری مادام العمر معلمان ابتدایی ایران و ترکیه و دیدگاه آنها نسبت به استفاده از تکنولوژی آموزشی که در گروه تکنولوژی آموزشی دانشگاه قاضی آنکارا در حال انجام هست نیازمند دریافت نظرات شما همکار عزیز می باشم. از محرمانه ماندن اطلاعات شخصی و نظرات وزین تان کاملاً مطمئن باشید. پیشاپیش از همکاری صمیمانه شما نهایت تشکر و قدردانی را دارم .
با تشکر اسدزاده

1- آیا در تدریس خود از لوازم کمک آموزشی استفاده می کنید؟ کدام یک از موارد زیر را به کار می برید؟

لوازم آموزشی چاپی

☐ کتاب درسی

☐ کتاب های کمک درسی

☐ کتاب های تست

☐ کتابهای خواندنی

☐ بازی های ذهنی بر روی کاغذ

☐ کتاب های جنبی

☐ ورقه های آموزشی

لوازم کمک آموزشی ساده

☐ بولتن دیواری

☐ تخته سیاه

☐ تابلوهای آموزشی دیواری

☐ لوحه های آموزشی

☐ پوسترو عکس

☐ نقشه

☐ آگهی ها

☐ لوازم کمک آموزشی مغناطیستی

☐ نوارهای آموزشی کاغذی نصب بر دیوار

☐ وسایل کمک آموزشی نصب بر در کلاس

☐ وسایل کمک آموزشی نصب بر سقف کلاس

☐ وسایل کمک آموزشی نصب بر سطح کلاس

لوازم کمک آموزشی شنیداری

☐ CD دستگاه

☐ رادیو و رادیو اینترنت

☐ لوازم کمک آموزشی وابسته به پروژکتور

☐ کامپیوتر

☐ لب تاپ

☐ تبلت

☐ پاورپوینت

☐ پروژکتور اورهد

☐ پرزی

☐ ایمری

☐ ویدیو

لوازم کمک آموزشی اینترنتی

آیا شما در کلاس خود امکان دسترسی به اینترنت دارید؟

آیا از سایت های آموزشی آن لاین استفاده می کنید؟

..... رشد و آپارات و

نرم افزارهای آموزشی

☐ خیر ☐ آیا از سی دی های آموزشی استفاده می کنید؟ بلی

نرم افزارهای ساده یا تعاملی؟

از سی دی ها تکلیف تعیین می کنید ؟

آیا برای تدریس و تفهیم موضوع از نرم افزار استفاده می کنید چگونه ؟

☐ بازی های ذهنی الکترونیکی

☐ بازی های هوش

☐ بازی های آن لاین و آفلاین اینترنتی

اشیا و لوازم حقیقی

☐ کره

☐ مدل ها و ماکت های آموزشی قسمت های مختلف بدن

☐ نقشه ها

☐ لوازم کمک آموزشی ریاضی

☐ لوحه ها

☐ لوازم کمک آموزشی دست ساز معلم

. آیا می توانید برای آن (دست ساز معلم) نمونه ای مثال بزنید

به عنوان اشیا و لوازم حقیقی کدام یک از لوازم زیر را به کلاس می برید

..... و ☐ ، کلیه ☐ ، قلب ☐ ، مغز ☐ ، نوشیدنی ها ☐ ، خوردنی ها ☐ ، میوه ☐ ، ماهی ☐ ، برگ ☐ گربه

2. آیا در تهیه وسایل کمک آموزشی مرتبط با تدریستان مشکلاتی دارید؟ با چه موانع و مشکلاتی روبرو هستید؟

عدم همکاری و هماهنگی مدیریت

عدم همکاری خانواده ها

مشکلات مالی و اقتصادی

مشکلاتی در خصوص هماهنگی وبه روزرسانی اطلاعات و دانسته های خود

3. آیا استفاده از لوازم کمک آموزشی در ایجاد انگیزه و علاقه دانش آموزان نسبت به درس و مدرسه اهمیتی دارد؟ مثالی بزنید

4- استفاده از لوازم کمک آموزشی علاوه بر موارد گفته شده چه فواید دیگری در تدریس دارد؟

5- آیا در خصوص استفاده از وسایل کمک آموزشی نظرو پیشنهاد خاصی دارید؟

به نظر شما استفاده از لوازم کمک آموزشی الکترونیکی و فیلم ها در آموزش موثرتر است یا لوازم کمک آموزشی چاپی
ودست ساز



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR..