iojes
www.iojes.net

International Online Journal of Educational Sciences

ISSN: 1309-2707

Investigation of Preschool Teacher Candidates' Attitudes Towards Learning and Their Entrepreneurship Levels

Gamze Yavuz Konokman[1] and Tuğba Yanpar Yelken[2]

[1, 2] *Mersin University, Faculty of Education, Educational Sciences, Turkey*

ARTICLE INFO

Article History:
Received 25.10.2013
Received in revised form 14.01.2014
Accepted 23.01.2014
Available online 02.12.2014

ABSTRACT

Since learning to learn and entrepreneurship as lifelong learning competencies get importance, it is expected from teacher candidates to have positive attitudes towards learning and to be entrepreneur. Owing to this, it was aimed to investigate preschool teacher candidates' attitudes towards learning and their entrepreneurship levels in terms of various variables in addition to determine the effect of their attitudes towards learning on their entrepreneurship levels. The research was carried out via participation of 170 teacher candidates having been educated at department of preschool education at Mersin University. "Atitude Scale towards Learning" developed by Kara (2010) to determine teacher candidates' attitudes towards learning and "Entrepreneurship Scale for Undergraduate Students" developed by Yılmaz and Sünbül (2009) to determine their entrepreneurship levels were used. Descriptive statistics was done to determine preschool teacher candidates' attitudes towards learning and their entrepreneurship levels. Tests of differentiation among means was carried out to define whether differentiation occurs in preschool teacher candidates' attitudes and perceptions on entrepreneurship levels according to such variables as gender, grade and the frequency of use of ICT for learning. Path analysis was carried out to state the effect of preschool teacher candidates' attitudes towards learning on their perception about entrepreneurship levels by using Lisrel Program. The findings of the study indicated preschool teacher candidates' positive attitudes towards learning and high perceptions on entrepreneurship. Moreover, it was concluded that attitude towards learning wasn't a variable affecting entrepreneurship level.

© 2014 IOJES. All rights reserved

Keywords:
learning, attitude, entrepreneurship, pre-school teacher candidate

Extended Abstract

Purpose

It is neccessary for individuals to have such knowledge, skills and attitudes defined as lifelong learning competencies in order to overcome their learning needs. Entrepreneurship and self learning are skills individuals are expected to have (European Commission, 2007). First of all, Individual is expected to have positive attitudes towards learning with regard to lifelong learning concept emphasizing learning is going on during life. Since attitudes are significant in humans' life, their professions, in the process of solving problems and achieving a goal (Kara, 2010). In other words, negative attitudes towards learning play a disincentive role in self learning and becoming entrepreneur. When it is thought needs are regarded in education, instruction should be designed to provide individuals to be entrepreneur and have positive attitudes towards learning. Since learning to learn and entrepreneurship as lifelong learning competencies get importance, it is expected from teacher candidates to have positive attitudes towards learning and to be

[1] Corresponding author's address: Mersin University, Faculty of Education, Educational Sciences Department, Turkey
Telephone: +90 324 341 2815-18/2022
e-mail: yavuz.gamze@hotmail.com
DOI: http://dx.doi.org/10.15345/iojes.2014.03.013

© 2014 International Online Journal of Educational Sciences (IOJES) is a publication of Educational Researches and Publications Association (ERPA)

entrepreneur. Owing to this, it has been aimed to investigate preschool teacher candidates' attitudes towards learning and their entrepreneurship levels in terms of such variables as gender, grade and the frequency of use of ICT for learning in addition to determine the effect of their attitudes towards learning on their entrepreneurship levels.

Method

Correlational survey model as a descriptive research method has been used in the research. Population of the research consists of teacher candidates being educated at preschool education program at Mersin University during 2012-2013 instruction year. Because of population's being limited and reached easily, sampling methods haven't been used and getting the data from the population has been purposed. Therefore, the research has been carried out via participation of 170 teacher candidates being educated at department of preschool education at Mersin University. In the research "Atitude Scale towards Learning" developed by Kara (2010) to determine teacher candidates' attitudes towards learning and "Entrepreneurship Scale for Undergraduate Students" developed by Yılmaz and Sünbül (2009) to determine their entrepreneurship levels have been used. Descriptive statistics has been done to determine preschool teacher candidates' attitudes towards learning and their entrepreneurship levels. While Mann Whitney U test is carried out to determine whether teacher candidates' attitudes towards learning and their entrepreneurship levels differ as regards gender, Kruskal Wallis H test is done to state whether grade as well as frequency of ICT use for learning lead to difference in their attitudes and entrepreneurship levels. Path analysis has been carried out to state the effect of preschool teacher candidates' attitudes towards learning on their perception about entrepreneurship levels by using Lisrel Program.

Results

Findings of the research indicate that preschool teacher candidates' attitudes and their entrepreneurship levels are nearly high. Similarly, in the study carried out by Sünbül and Yılmaz (2009) it is stated that undergraduate students have high level of entreprenership. Based on the finding that gender isn't a variable leading to differentiation in teacher candidates' attitudes and their entrepreneurship levels, it can be infered that males and females have similar attiudes and entrepreneurship levels. In contrast, it is observed that grade makes differentiation in teacher candidates' attitudes and their entrepreneurship levels. Therefore, it can be stated that first grade teacher candidates' expectation is higher and fourth grade teacher candidates' anxiety level is higher and they are eager to learning. The use of ICT plays important role in lifelong learning (Günüç et al., 2012). However, in the research it is observed that preschool teacher candidates' attitudes and entrepreneurship levels don't differ according to the frequency of use of ICT for learning. Moreover, it is found that attitude towards learning isn't a variable affecting entrepreneurship level.

Conclusion and Discussion

According to the data collected, we can conclude that preschool teacher candidates have positive attitudes towards learning and high perceptions on entrepreneurship. Moreover, attitude towards learning isn't a variable affecting entrepreneurship level is found. In order to train human in 21th century it is necessary for academic staff, teachers and teacher candidates to have lifelong learning competencies and to make students to be aware of lifelong learning. Therefore, instruction environment should be designed to give chance to the students to be entrepreneur and effective ICT user in teacher training programs. Moreover, an activity in which students get chance to generate their own project, present it and committee for evaluation select the best project can be organized in each year. Therefore with the help of this organization it is posibble to train such individuals having more positive attitudes towards learning and being much more entrepreneur.

Okul Öncesi Öğretmeni Adaylarının Öğrenmeye İlişkin Tutumlarının ve Girişimcilik Düzeylerinin İncelenmesi

Gamze Yavuz Konokman[1] ve Tuğba Yanpar Yelken[2]

[1, 2] *Mersin Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Türkiye*

MAKALE BİLGİ

Makale Tarihçesi:
Alındı 25.10.2013
Düzeltilmiş hali alındı 14.01.2014
Kabul edildi 23.01.2014
Çevrimiçi yayınlandı 02.12.2014

ÖZ

Yaşam boyu öğrenme becerilerinden öğrenmeyi öğrenme yeterliğinin ve girişimciliğin önem kazanması nedeniyle öğretmen adaylarından öğrenmeye yönelik olumlu tutuma sahip olmaları ve girişimci bireyler olmaları beklenmektedir. Bu nedenle bu çalışmada okul öncesi öğretmeni adaylarının öğrenmeye ilişkin tutumları ile girişimcilik düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi ve öğrenmeye ilişkin tutumlarının girişimcilik düzeylerine etkisinin saptanması amaçlanmıştır. Araştırma Mersin Üniversitesi Okul Öncesi Öğretmenliği Programı 1., 2., 3. ve 4. sınıfta öğrenim gören 170 öğretmen adayının katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Öğretmen adaylarının öğrenmeye ilişkin tutumlarının belirlenmesi için Kara (2010) tarafından geliştirilen "Öğrenmeye İlişkin Tutum Ölçeği" ve girişimcilik düzeylerinin belirlenmesi için Yılmaz ve Sünbül (2009) tarafından geliştirilen "Üniversite Öğrencileri İçin Girişimcilik Ölçeği" kullanılmıştır. Okul öncesi öğretmeni adaylarının öğrenmeye ilişkin tutumlarının ve girişimcilik düzeylerinin belirlenmesinde betimsel istatistikler kullanılmıştır. Okul öncesi öğretmeni adaylarının öğrenmeye ilişkin tutumlarının ve girişimcilik düzeylerine ilişkin algılarının cinsiyet, sınıf düzeyi, bilgi ve iletişim teknolojilerinin öğrenim amaçlı kulanım sıklığı değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla ortalamalar arası fark testleri gerçekleştirilmiştir. Okul öncesi öğretmeni adaylarının öğrenmeye ilişkin tutumlarının girişimcilik düzeylerine ilişkin algılarına etkisinin belirlenmesi için Lisrel Programı kullanılarak Path analizi yapılmıştır. Çalışmanın bulguları okul öncesi öğretmeni adaylarının öğrenmeye ilişkin tutumlarının olumlu ve girişimcilik düzeylerine ilişkin algılarının yüksek olduğunu göstermektedir. Ayrıca öğrenmeye ilişkin tutumun girişimcilik düzeyini etkileyen bir değişken olmadığı görülmektedir.

© 2014 IOJES. Tüm hakları saklıdır

Anahtar Kelimeler:
öğrenme, tutum, girişimcilik, okul öncesi öğretmen adayı

Giriş

Bilgi ve teknolojide hızlı değişimin yaşandığı günümüz toplumunda öğrenme ihtiyacı artmakta ve yaşam boyu öğrenme becerileri önem kazanmaktadır. Yaşam boyu öğrenme becerilerine sahip bireylerin bilgi çağı toplumunun ihtiyaç duyduğu insan tipi olduğu düşünülebilir (Atkin, 2000; Baptiste, 1999; Bagnall, 2006; Şahin, Akbaşlı ve Yanpar Yelken, 2010). Yaşam boyu öğrenmenin önem kazandığı günümüz toplumunda bireylerin öğrenmeye yönelik olumlu tutuma sahip olması, öğrenmeye yönelik olumsuz tutumlarının olumluya dönüştürülmesi gerekmektedir. Aktürk (2012) bireylerin yaşamları süresince karşılaşacakları problemleri çözebilmeleri için öğrenmeye açık olmalarının, öğrenmeye karşı düşük kaygı düzeyine ve öğrenmeye ilişkin olumlu tutuma sahip olmalarının gerekliliğinden söz etmiştir. Öğrenmeye yönelik olumlu tutumun öğrenme faaliyetini etkilediği birçok araştırmacı tarafından vurgulanmıştır. Bu nedenle insanlar sürekli öğrenmeye açık olmalı, öğrenmeye karşı olumlu tutumlar geliştirmeye çalışmalı ve böylece yaşamı boyunca karşılaştıkları sorunları çözebilmek için öğrenmeye karşı bir kaygı durumu yaşamaktan da uzak olmalıdır. Çünkü insanların bir konuyu öğrenmeye ilişkin yaklaşımları öğrenme ürünlerini de etkilemektedir (Duarte, 2007; Aktürk, 2012).

Bireylerin öğrenme ihtiyaçlarının giderilmesinde bireylerin "yaşam boyu öğrenme becerileri" olarak bazı bilgi, beceri ve tutumlara sahip olmaları gerekmektedir. Avrupa Komisyonu (2007) tarafından yaşam

[2] Sorumlu yazarın adresi: Mersin Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Türkiye
Telefon: +90 324 341 2815-18/2022
e-posta: yavuz.gamze@hotmail.com
DOI: http://dx.doi.org/10.15345/iojes.2014.03.013

© 2014 International Online Journal of Educational Sciences (IOJES) is a publication of Educational Researches and Publications Association (ERPA)

boyu öğrenme becerileri "ana dilde iletişim yeterliği", "yabancı dil/dillerde iletişim yeterliği", "matematiksel düşünme ile bilim ve teknolojideki temel beceriler", "dijital yeterlik", "öğrenmeyi öğrenme yeterliği", "sosyal vatandaş olma bilinci ve girişimcilik" ile "kültürel bilinç ve ifade yeterliği" olarak belirtilmiştir. Girişimcilik ve öğrenme sorumluluğunu üstlenme bireylerden sahip olmaları beklenen yaşam boyu öğrenme becerilerindendir (Avrupa Komisyonu, 2007). Öğrenmenin bireyin yaşamı boyunca devam edeceğinin vurgulandığı yaşam boyu öğrenme kavramında öncelikle bireyin öğrenmeye ilişkin olumlu tutuma sahip olması beklenmektedir. Çünkü öğrenmeye ilişkin tutumlar, insanların yaşamlarında, giriştikleri işlerde, amaçlarına ulaşmada karşılaştıkları sorunları çözmede ve gelişmelere uyum sağlamada önemlidir (Kara, 2010). Bir başka deyişle öğrenmeye ilişkin olumsuz tutumlar, öğrenme sorumluğunu üstlenmede, kendi öğrenmelerini gerçekleştirmede ve girişimci olmalarında engelleyici rol oynamaktadır. Eğitimin ihtiyaçlara göre şekillendirildiği düşünüldüğünde, eğitimin bireylere girişimci olmalarını ve öğrenmeye yönelik olumlu tutuma sahip olmalarını sağlayacak şekilde tasarlanması gerekmektedir.

Bilgi çağında yaşam boyu öğrenme çerçevesinde girişimcilik, girişimci birey, girişimcilik eğitimi, öğrenen toplum, öğrenmeye ilişkin tutum vb. kavramların alan yazında birçok araştırmacı tarafından araştırılan popüler kavramlar olduğu görülmektedir. Bu kavramlara ilişkin alan yazında farklı tanımlamalar yer almaktadır. Morris, Kuratko ve Covin (2011) girişimciliğin örgüt kurma, değişim ve yenilik üretmek olduğuna değinmiştir. Stevenson ve Jarillo-Mossi (1986) ise girişimciliği fırsatların kullanılarak kaynakların diğerlerinden farklı biçimde bir araya getirilmesi girişimiyle daha önceden olmayan değerleri üretmek olduğunu belirtmiştir. Mueller ve Thomas (2001) girişimciliği, "bir fırsat algılama ve o fırsatı ele geçirmek için bir organizasyon yaratma faaliyeti" olarak tanımlamıştır. Organizasyon becerisine sahip, kaynakları değerlendiren, risk alan, fırsatları görebilen ve değerlendirebilen, değer yaratan, oyunun kuralını baştan yazan, vb. özelliklere sahip bireylerin girişimci bireyler olarak nitelendirilebileceği belirtilmiştir (Odabaşı, 2004). Girişimci bireylerin ortak özelliği kendilerini yeniliğe adamış olmalarıdır (Odabaşı, 2004; Arslantaş, 2001). Çetinkaya Bozkurt (2011) da girişimci bireyin yeni fikirler üreterek, fikirlerini projeye dönüştürerek insanların yaşamını kolaylaştırabileceğini ileri sürmektedir. Girişimci bireylerin özellikleri arasında yenilikçi olma (Herron, 1992; Geisler, 1993; Drucker, 1998; Daft, 2005; Hisrich, Peters ve Shepherd, 2005; İrmiş ve Özdemir, 2011), risk alma (Geisler, 1993; Johnson ve Hayes, 1996; Drucker, 1998; Hisrich vd., 2005; Zhao, Seibert ve Hills, 2005), değişime açık olma (Herron, 1992; Hisrich vd., 2005), yaratıcı olma (Daft, 2005), iletişim becerisine (Hitt, Black ve Porter, 2005) ve başarı güdüsüne (Daft, 2005) sahip olma yer almaktadır. Başer ve Büber (2012) girişimci bireylerin çoğunun kendilerini girişimci olmaya yönlendiren özelliklerinin, yenilikçilik, liderlik, otokontrol, risk alma, kendine güven, iyimserlik ve başarı ihtiyacı olduğunu belirtmiştir. Yapılan tanımlarda girişimcilik kavramına ilişkin olarak genellikle yenilik yapma, risk alma, yaratıcılık olgularına vurgu yapıldığı açıkça görülmektedir. Bu bağlamda girişimci olmanın yenilik üretmeyi gerektirdiği, yenilik üretmenin girişimciliği tetiklediği düşünülebilir.

Girişimciliğin, genetik bir özellik olmanın yanında eğitim ve öğrenme sonucunda edinilen bir davranış değişikliği olduğu ileri sürülmüştür (Tağraf ve Halis, 2008). Bu varsayıma dayanarak Tağraf ve Halis (2008) girişimcilik eğitimi almayan bireylerin girişimcilik özelliklerini farkında olmalarının mümkün olamayacağını vurgulamıştır. Bu farkındalığın sağlanmasında girişimcilik eğitiminin önemli olduğu görülmektedir. Girişimcilik eğitimine ilişkin farklı yaklaşımlar olsa da, alanyazında girişimcilik eğitimiyle üç temel amaca odaklanıldığı konusunda ortak anlayışın olduğu görülmektedir. Bu amaçların; bireylere yaşamlarının, kariyerlerinin ve kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu üstlenmeleri için gerekli bilgi, beceri ve tutumları kazandırmak, bireylerin dış dünyaya, ekonomiye ve fırsatlara farkındalıklarını arttırmak ve girişimcilik davranışını edinmelerini sağlamak olduğu belirtilmektedir. Souitaris ve diğerleri (2007) girişimcilik eğitiminin bireylerin girişimciliğe karşı tutumlarının daha olumlu olmasını, girişimciliği kariyer hedefi olarak görmelerini sağladığını belirtmektedir. Girişimcilik eğitiminin eğitim programlarından bağımsız olmayacağı, ülkelerin eğitim programlarında girişimcilik eğitimine yer vermelerinin gerekli olduğu düşünülmektedir. Girişimcilik eğitimini eğitim programlarının bir parçası olarak gören ve girişimcilik eğitimine ulusal eğitim programlarında yer veren ülkelerin sayısının giderek arttığı belirtilmiştir (Avrupa Komisyonu, 2011). Bu durumda girişimcilik eğitimini ulusal eğitim programlarının bir parçası haline getiren ülkelerin girişimci bireyler yetiştirmeyi önemsedikleri görülmektedir. Örneğin, Amerika'da ve Avrupa'da girişimcilik eğitiminin önemsendiği, ilk ve orta dereceli okullarda da girişimcilik eğitimine yer verildiği görülmektedir (Karadeniz, 2010). Türkiye'de lise ile üniversite düzeyinde ve meslek sahibi yetişkinler arasında girişimciliğe olan ilginin sorgulandığı çalışmada, lise düzeyindeki öğrencilerden

%22'sinin, üniversite düzeyinde %5'inin, meslek sahibi yetişkinlerde %2'sinin girişimciliği bir kariyer hedefi olarak görüp, ilgi duydukları saptanmıştır (Elçi, 2011). İnovatif fikirler üretme açısından ilköğretim düzeyindeki öğrencilerin tamamının inovatif fikirler geliştirdikleri, lise düzeyinde öğrencilerin %7'sinin, üniversite düzeyindeki öğrencilerin %12'sinin hiç fikir üretmedikleri belirtilmiştir (Elçi, 2011). Bu bulgulara dayanarak eğitim seviyesindeki artışın bireylerin inovatif fikirler üretme ve girişimci olma düzeylerinde düşüşe neden olduğu ileri sürülebilir. İlköğretim düzeyinden yükseköğretim öğretim düzeyine gidildikçe öğrenenlerin girişimcilik ve inovasyon becerilerindeki düşüşün eğitim sistemimizin sorgulanmasını gerektirmektedir. Raichaudhuri (2005) teorik olarak edinilen bilginin uygulamayla desteklenmesi sonucunda bireylerin girişimcilik becerisinin ortaya çıkmasının sağlanacağını vurgulamaktadır. Ancak girişimcilik eğitimi konusunda düzenlenen eğitim programlarının teorik ağırlıklı olarak oluşturulması uygulamaya yeterince yer verilmemesi girişimcilik davranışının kazanılmasını engellemektedir. Çünkü teorik olarak verilen bilginin davranışa dönüşmesinde uygulamanın önemi fazladır. Bu durumda, ulusal ve uluslararası düzeyde eğitim sistemlerinin girişimci yetiştirme açısından değerlendirilmesi ve geliştirilmesi gerekmektedir.

Girişimcilik eğitiminin başarılı uygulanmasında öğretmenin rolü yadsınamaz (Avrupa Komisyonu, 2011). Bu nedenle, öğretmen eğitiminin niteliği gözardı edilmeyerek, öğretmenlerin öğrenme sorumluluğunu alabilen, girişimci bireyler yetiştirmeleri için gerekli bilgi, beceri ve tutumlara sahip olmaları sağlanmalıdır. Peltonen (2008) bireylerin girişimci olmalarını sağlamanın yolunun girişimcilik ve girişimsel öz yeterlik algısına sahip öğretmenler tarafından eğitilmeleri olduğunu belirtmektedir. Ancak yapılan araştırmalarda öğretmenlerin girişimciliğe ilişkin tutumları ve özyeterlik algılarının belirlenmesine yönelik yeterli bilginin olmadığı vurgulanmıştır (Adedoyin, 2010; Bayraktar, 2011). Lope Pihie ve Bagheri (2011) tarafından gerçekleştirilen çalışmada ise ortaöğretim öğretmenlerinin girişimcilere benzer tutumlara sahip oldukları, ancak girişimcilere kıyasla inovasyon üretme davranışı konusunda elde ettikleri puanlarının düşük olduğu saptanmıştır. Seikkula-Leino, Ruskovaara, Ikävalko, Mattila and Rytkölä (2009) öğretmenlerin girişimcilik eğitimi, girişimcilik eğitiminin amaçları ve eğitimde kullanılan stratejiler hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıklarını belirtmiştir. Ancak öğretmenlerin girişimci öğrenenler yetiştirmesi için inovatif öğretim metodlarını kullanmaları, girişimcilik becerisini kazandıracak öğrenenleri etkin kılan sosyal etkileşimli öğrenme ortamlarının düzenlenmesi gerektiği vurgulanmıştır (Adedoyin, 2010; Heinonen ve Poikkijoki, 2006; Smith ve diğerleri, 2006). Bu durumda toplumun ihtiyaç duyduğu öğrenen ve girişimci insan tipinin yetiştirilmesinde önemli role sahip olan öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının gerekli bilgi, beceri ve tutumlara sahip olmaları gerekmektedir. Türkiye'de eğitim seviyesindeki artışın bireylerin inovatif fikirler üretme ve girişimciliği kariyer hedefi olarak belirleme ve girişimci olma düzeylerinde düşüşe neden olduğu düşünüldüğünde (Elçi, 2011), eğitim sisteminde özellikle de yükseköğretimde öğretim programların girişimci, öğrenme sorumluluğunu üstlenen, yenilikçi bireyler yetiştirmesi hususunda yeniden yapılandırılması gerekmektedir. Eğitim düzeyindeki artışın girişimcilik becerilerinin gelişimine olumsuz etkilemesi nedeniyle (Elçi, 2011) girişimcilik düzeyindeki olası düşüklüğün giderilmesi ve öğrenmeye yönelik olumsuz tutumların ortadan kaldırmaya ve olumluya dönüştürmeye yönelik önlemlerin alınması gerekmektedir. Ancak öncelikle formal eğitimin başlangıcı olarak görülen okul öncesi eğitiminin sorumlusu öğretmen adaylarının girişimcilik düzeylerinin ve öğrenmeye ilişkin tutumlarının belirlenmesine ihtiyaç vardır. Bu nedenle okul öncesi öğretmeni adaylarının öğrenmeye ilişkin tutumlarının ve girişimcilik düzeylerinin belirlenmesinin amaçlandığı çalışmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Okul öncesi öğretmeni adaylarının öğrenmeye ilişkin tutumları ve girişimcilik düzeylerine ilişkin algıları nasıldır?
2. Okul öncesi öğretmeni adaylarının cinsiyet, sınıf düzeyi, bilgi ve iletişim teknolojilerini öğrenme amaçlı kullanma sıklığı değişkenleri,
   a- öğrenmeye ilişkin tutumlarında anlamlı fark ortaya çıkarmakta mıdır?
   b- girişimcilik düzeylerine ilişkin algılarında anlamlı fark ortaya çıkarmakta mıdır?
3. Okul öncesi öğretmeni adaylarının öğrenmeye ilişkin tutumları girişimcilik düzeylerini etkilemekte midir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Okul öncesi öğretmeni adaylarının öğrenmeye ilişkin tutumları ile girişimcilik düzeylerine ilişkin algılarının belirlenmeye ve öğrenmeye ilişkin tutumlarının girişimcilik düzeyine etkisinin saptanmaya çalışıldığı bu araştırmada betimsel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

Evren ve Örneklem

Çalışmanın evrenini 2012-2013 öğretim yılında Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği Programında öğrenimine devam eden öğretmen adayları oluşturmaktadır. Evrenin sınırlı ve kolay ulaşılabilir olması nedeniyle evrenden örneklem belirleme yöntemi kullanılmamış olup evrenin tamamına ulaşılması amaçlanmış ve uygulamanın yapıldığı sürede kurumda bulunan tüm okul öncesi öğretmeni adaylarıyla çalışma gerçekleştirilmiştir. Araştırmada Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği Programı 1., 2., 3. ve 4. sınıfta öğrenim gören 190 öğretmen adayına ulaşılmış olup, yapılan uçdeğer analizi sonucunda 170 öğretmen adayıyla çalışma gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının 137'si (%80,6) kadın, 33'ü (%19,4) erkektir. Öğretmen adaylarından 52'si (%30,6) birinci sınıfta, 46'sı (%27,1) ikinci sınıfta, 41'i (%24,1) üçüncü sınıfta ve 31'i (%18,2) dördüncü sınıfta öğrenim görmektedir. Katılımcıların 3'ü (%1,8) bilgi ve iletişim teknolojilerini öğrenme amaçlı olarak asla kullanmadıklarını, 73'ü (%42,9) ara sıra kullandıklarını, 71'i (%41,8) sık sık kullandıklarını ve 23'ü (%13,5) daima kullandıklarını belirtmişlerdir.

Veri Toplama Aracı

Kişisel bilgi formu. Okul öncesi öğretmeni adaylarının öğrenmeye ilişkin tutumlarını ve girişimcilik düzeylerine ilişkin algılarını etkileyebileceği düşünülen cinsiyet, sınıf düzeyi ile bilgi ve iletişim teknolojilerini öğrenme amaçlı kullanma sıklığı değişkenlerinden oluşan kişisel bilgi formu oluşturulmuştur.

Üniversite öğrencileri için girişimcilik ölçeği. Üniversite öğrencilerinin girişimcilik özelliklerini saptamak amacıyla Yılmaz ve Sünbül (2009) tarafından geliştirilen ölçeğin yapılan açımlayıcı faktör analiz sonucuna göre tek faktörlü olduğu saptanmıştır. 36 maddeden oluşan ölçekte 5'li likert tipi dereceleme kullanılmış olup, bu kategorilerin "hiçbir zaman (1)", "nadiren (2)", "bazen (3)", "sık sık (4)" ve "çok sık (5)" olduğu görülmektedir. Tek faktör olduğu belirlenen ölçeğin açıkladığı varyans %47,3'tür. Yapılan faktör analizinin yanısıra, girişimcilik ölçeğinin geçerliği bir ölçüt geçerliğiyle sınanmış olup, Rathus (1973 akt. Yılmaz ve Sünbül, 2009) tarafından geliştirilen ve Voltan (1980 akt. Yılmaz ve Sünbül, 2009) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Rathus Atılganlık Envanteri" ölçüt olarak kullanılmıştır. Sıra farkları korelasyon katsayısının .01 düzeyinde anlamlı çıkması, ölçülen özellik açısından 'Üniversite Öğrencileri Girişimcilik Ölçeği' ile elde edilen ölçümlerin 'Rathus Atılganlık Envanteri" kullanılarak elde edilen ölçümlerle tutarlı olduğu ileri sürülebilir. Güvenirlik analizleri sonucu ölçeğin Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı .90 bulunmuş olup, bu bulgu ölçeğin üniversite öğrencilerinin girişimcilik düzeylerine ilişkin algılarını saptamada güvenilir bir araç olduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca bu çalışmada katılımcılardan elde edilen verilere dayanarak ölçeğe ilişkin hesaplanan Cronbach Alfa güvenirlik katsayısının .953 bulunması, ölçeğin güvenirliğini desteklemektedir.

Öğrenmeye ilişkin tutum ölçeği. Bireylerin öğrenmeye ilişkin tutumlarını belirlemek amacıyla Kara (2010) tarafından geliştirilen ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmalarına göre dört faktörden oluşan geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu görülmektedir. Ölçeğin faktörleri, öğrenmenin doğası, kaygılanma, beklenti ve öğrenmeye açıklık olarak adlandırılmıştır. Her faktör için değişkene ilişkin açıklanan varyanslar sırasıyla %52.98; %54; %57,44 ve %58.36'dır. Beşli Likert tipi dereceleme sistemine göre geliştirilen bu ölçek 40 maddeden oluşmakta ve dereceleme kategorileri "hiç katılmıyorum (1)" "kısmen katılmıyorum (2)", "kararsızım (3)", "çoğunlukla katılıyorum (4)" ve "tamamen katılıyorum (5)" olarak adlandırılmıştır. Öğrenmenin doğasına ilişkin alınabilecek en düşük puan 7, en yüksek puan 35; kaygılanma boyutunda alınabilecek en düşük puan 13, en yüksek puan 65; beklenti boyutundan alınabilecek en düşük puan 9, en yüksek puan ise 45; öğrenmeye açıklık boyutundan alınabilecek en düşük puan 11, en yüksek puan ise 55'tir. Güvenirlik analizlerine göre ölçeğin her boyutunun Cronbach Alfa güvenirlik katsayısının sırasıyla .77, .81., .72 ve .78 olarak bulunması ölçeğin güvenirliğinin göstergesi olarak kabul edilmiştir. Ayrıca bu çalışmada da ölçeğin her boyutuna ilişkin Cronbach Alfa güvenirlik katsayıları sırasıyla .621, .804, .777 ve

.681 bulunmuştur. Ölçeğin test tekrar test yöntemi ile elde edilen Pearson Korelasyon katsayısının .87 bulunması her iki ölçüm arasında pozitif yönde korelasyon olduğunu ve ölçeğin öğrenmeye ilişkin tutumun belirlenmesinde güvenilir bir ölçüm yaptığını göstermektedir. Kara (2010) geliştirilen ölçekle, herhangi bir eğitim öğretim sürecinde olan ya da iş yerinde yeni bir bilgi ve beceri edinecek olan bireylerin öğrenmeye ilişkin tutumlarının belirlenebileceği ve bireyin sosyal, mesleki ve ekonomik alanlardaki değişimlere ayak uydurabilme becerisi konusunda bilgi sahibi olunabileceğini belirtmiştir.

Veri Analizi

Okul öncesi öğretmeni adaylarının öğrenmeye ilişkin tutumlarının ve girişimcilik düzeylerine ilişkin algılarının belirlenmesinde aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri incelenmiştir. Üniversite öğrencileri için girişimcilik ölçeğinden ve öğrenmeye ilişkin tutum ölçeğinden elde edilen ortalama puanların, ölçeklerin orta puan değerinden yüksek olması oranında öğretmen adaylarının girişimcilik düzeylerinin yüksek ve öğrenmeye ilişkin tutumlarının olumlu olduğu, düşük olması oranında ise öğretmen adaylarının girişimcilik düzeylerinin düşük ve öğrenmeye ilişkin tutumlarının olumsuz olduğu kabul edilmiştir. Okul öncesi öğretmeni adaylarının öğrenmeye ilişkin tutumlarının ve girişimcilik düzeylerine ilişkin algılarının cinsiyet, sınıf düzeyi, bilgi ve iletişim teknolojilerinin öğrenim amaçlı kulanım sıklığı değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla ortalamalar arası fark testleri gerçekleştirilmiştir. Bu amaçla öncelikle bağımsız değişken düzeyinde bağımlı değişkenin normal dağılıp dağılmadığı incelenmiştir. İncelenen tüm değişkenler için öğrenmeye ilişkin tutum puanlarının ve girişimcilik düzeylerine ilişkin algı puanlarının normal dağılmadığı belirlenmiştir. Normallik testleri sonuçlarına bağlı olarak okul öncesi öğretmeni adaylarının öğrenmeye ilişkin tutumlarının ve girişimcilik düzeylerine ilişkin algılarının cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesinde Mann Whitney U testi; öğretmen adaylarının tutumlarında ve girişimcilik düzeylerine ilişkin algılarında sınıf düzeyi ile bilgi ve iletişim teknolojilerinin öğrenim amaçlı kulanım sıklığına göre farklılaşmanın gerçekleşip gerçekleşmediğinin belirlenmesinde Kruskal Wallis H testi yapılmıştır. Ortaya çıkan farklılığın hangi gruplar arasında meydana geldiğinin belirlenmesinde ise Mann Whithney U testi gerçekleştirilmiştir. Okul öncesi öğretmeni adaylarının öğrenmeye ilişkin tutumlarının girişimcilik düzeylerine ilişkin algılarına etkisinin belirlenmesi için Lisrel Programı kullanılarak Path analizi yapılmıştır.

Bulgular ve Yorum

Okul öncesi öğretmeni adaylarının öğrenmeye ilişkin tutumlarının ve girişimcilik düzeylerine ilişkin algılarının belirlenmesinde kullanılan aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Okul öncesi öğretmeni adaylarının öğrenmeye ilişkin tutumlarının ve girişimcilik düzeylerine ilişkin algılarının betimsel istatistik sonuçları

Öğrenmeye İlişkin Tutum Ölçeği					
	N	**Min.**	**Max.**	$\overline{X}$	**SS**
Öğrenmenin doğası	170	13	34	27,14	4,18
Kaygılanma		28	62	45,19	8,24
Beklenti		23	45	37,69	5,07
Öğrenmeye açıklık		29	52	41,35	5,81
Üniversite Öğrencileri İçin Girişimcilik Ölçeği					
	N	**Min.**	**Max.**	$\overline{X}$	**SS**
Tüm ölçek	170	73	179	132,30	23,32

Tablo 1'e göre, okul öncesi öğretmeni adaylarının üniversite öğrencileri için girişimcilik ölçeğinden en düşük 73, en yüksek 179 puan aldığı görülmüştür. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 180, en düşük puan ise 30'dur. Okul öncesi öğretmeni adaylarının girişimcilik ölçeğinden aldıkları puanların ortalaması 132,30 standart sapması 23,32'dir. Okul Öncesi öğretmeni adaylarının girişimcilik puanlarının ortalamasının ($\overline{x}$ =132,30) ölçeğin orta puan değeri olan 108'den yüksek olması nedeniyle, okul öncesi öğretmeni adaylarının girişimcilik düzeylerine ilişkin algılarının yüksek olduğu ileri sürülebilir. Benzer biçimde Sünbül ve Yılmaz (2009) tarafından gerçekleştirilen çalışmada üniversite öğrencilerinin girişimcilik düzeylerinin yüksek

olduğu belirtilmiştir. Okul öncesi öğretmeni adaylarının öğrenmeye ilişkin tutum ölçeği faktörlerinden aldıkları puanların ortalama ve standart sapma değerleri incelendiğinde, öğrenmenin doğası faktöründen aldıkları puanların ortalamasının 27,14, standart sapmasının 4,18; kaygılanma faktöründen aldıkları puanların ortalamasının 45,19, standart sapmasının 8,24; beklenti faktöründen aldıkları puanların ortalamasının 37,69, standart sapmasının 5,07; öğrenmeye açıklık faktöründen aldıkları puanlarının ortalamasının 41,35, standart sapmasının 5,81 olduğu görülmektedir. Ayrıca ölçeğin her faktöründen elde edilen ortalama puanların her bir faktörden elde edilebilecek orta puan değerlerinin üzerinde olması nedeniyle, okul öncesi öğretmeni adaylarının öğrenmeye ilişkin tutumlarının olumlu olduğu düşünülebilir. Aksine Çoşkun Diker ve Demirel (2012) üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimine sahip olmadıklarını, öğrenmenin yaşamları için gerekli olduğu bilincine sahip olmayarak öğrenmeye yeterince açık olmadıklarını belirtmektedir. Selvi (2011) öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme becerine sahip olarak öğrencilerini yaşam boyu öğrenen bireyler olarak yetiştirmelerinin önemini vurgulamaktadır. Böylece okul öncesi öğretmeni adaylarının öğrenmeye ilişkin tutumlarının olumlu olması, öğrenmenin öğretmenlik mesleğinin bir gereği olarak öğretmen adayları tarafından algılanmasıyla ilişkilendirilebilir.

Okul öncesi öğretmeni adaylarının öğrenmeye ilişkin tutumlarının cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesinde kullanılan Mann Whithney U testi sonuçları Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Okul öncesi öğretmeni adaylarının cinsiyete göre öğrenmeye ilişkin tutumları-mann whitney u testi sonuçları

	Cinsiyet	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Öğrenmenin doğası	**Kadın**	137	83.67	11462.50	2009.50	.320
	Erkek	33	93,11	3072,50		
Kaygılanma	**Kadın**	137	86.51	11852.50	2121.50	.584
	Erkek	33	81,29	2682,50		
Beklenti	**Kadın**	137	87.76	12022.50	1951.50	.222
	Erkek	33	76,14	2515,50		
Öğrenmeye Açıklık	**Kadın**	137	87.51	11988.50	1985.50	.278
	Erkek	33	77,17	2546,50		

Tablo 2 incelendiğinde okul öncesi öğretmeni adaylarının öğrenmenin doğasına, kaygılanma, bekleti ve öğrenmeye açıklık faktörlerinden aldıkları puanların sıra ortalamalar arasında cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır (Ud=2009,50, p>.05; Uk=2121,50, p>.05; Ub=1951,50, p>.05; Uö=1985,50, p>.05). Cinsiyetin öğretmen adaylarının öğrenmeye ilişkin tutumlarında farklılaşmaya yol açan bir değişken olmadığı bulgusuna dayanarak, günümüzde kadın ve erkeklerin öğrenmeye ilişkin benzer tutumlara sahip oldukları ileri sürülebilir. Aksine yaşam boyu öğrenmenin cinsiyete göre gerçekleşme düzeyi dikkate alındığında, Avrupa Birliği yurttaşlarının zorunlu eğitim sonrası eğitime devam etme oranlarının giderek yükseldiği, kadınların katılım oranlarında ise daha belirgin bir yükselme olduğu belirlenmiştir (Eurostat, 2007). Ayrıca Avrupa Birliği, son otuz yılda eğitim sürelerinin uzadığını, genç nüfus içinde kadınların eğitime katılım ve başarı oranlarının erkeklere göre daha fazla olmaya başladığını ileri sürmektedir (Eurostat, 2005). Jenkins (2004 akt. Çoşkun Diker ve Demirel, 2012) kadınların erkeklere kıyasla eğitim sisteminden yeterince yararlanamamış olmaları ve temel eğitim eksiklerinin giderilmesi için yaşam boyu öğrenmeyi daha fazla önemsediklerini belirtmiştir. Çoşkun Diker ve Demirel'e (2012) göre kadınların yükseköğretimde elde ettikleri başarının sosyal yaşamlarına olumlu katkısının kadınların öğrenmeye güdülenmelerini sağladığı ileri sürülebilir. Ancak bilginin hızla değiştiği ve bilgili olmanın önem kazandığı günümüzde kız ve erkeklerin eğitim ve öğretim faaliyetlerinde eşit olarak yararlanmaları ve çalışmaya katılan bireylerin cinsiyet farkı gözetilmeksizin aynı öğrenme ortamında bulunmaları öğrenmeye ilişkin benzer tutumlara sahip olmalarının nedenlerinden biri olarak düşünülebilir.

Okul öncesi öğretmeni adaylarının öğrenmeye ilişkin tutumlarının öğrenim görülen sınıf düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesinde kullanılan Kruskal Wallis H testi sanuçlarına Tablo 3'te yer verilmiştir.

Tablo 3. Okul öncesi öğretmeni adaylarının öğrenim görülen sınıf düzeyine göre öğrenmeye ilişkin tutumları-kruskal wallis h testi sonuçları

Alt Ölçekler	Sınıf Düzeyi	N	Sıra Ort.	Sd	X^2	P
Öğrenmenin doğası	**1. Sınıf**	52	92,08	3	28,293	.000
	2. Sınıf	46	79,52			
	3. Sınıf	41	58,67			
	4. Sınıf	31	118,82			
Kaygılanma	**1. Sınıf**	52	74,53	3	34,907	.000
	2. Sınıf	46	80,22			
	3. Sınıf	41	70,13			
	4. Sınıf	31	132,06			
Beklenti	**1. Sınıf**	52	105,99	3	22,520	.000
	2. Sınıf	46	75,33			
	3. Sınıf	41	61,76			
	4. Sınıf	31	97,63			
Öğrenmeye açıklık	**1. Sınıf**	52	88,44	3	24,033	.000
	2. Sınıf	46	75,89			
	3. Sınıf	41	66,11			
	4. Sınıf	31	120,47			

Tablo 3 incelendiğinde sıra ortalamaları arasındaki farka ilişkin analiz sonucu, okul öncesi öğretmeni adaylarının öğrenmeye ilişkin tutumlarının öğrenim görülen sınıf düzeyine göre istatistiksel olarak farklılaştığını ortaya koymuştur (x2=28,293, p<.05; x2=34,907, p<.05; x2=22,520, p<.05; x2=24,033, p<.05). Dördüncü sınıfta öğrenimine devam eden okul öncesi öğretmeni adaylarının öğrenmenin doğası, kaygılanma ve öğrenmeye açıklık faktörlerinden en yüksek sıra ortalamasına sahip oldukları, birinci sınıfta öğrenimine devam eden öğretmen adaylarının beklenti faktöründen en yüksek sıra ortalamasına sahip oldukları görülmektedir. Sınıf düzeyi ilerledikçe öğretmen adaylarının öğrenmeyi bir ihtiyaç olarak algıladıkları söylenebilir. Aktürk (2012) öğretmen adaylarının öğrenme açık olmalarını ve öğrenmeye ilişkin beklentilerinin yüksek olmasını öğrenme ihtiyacı ve gelişme arzusuyla ilişkilendirmektedir.

Okul öncesi öğretmeni adaylarının öğrenmeye ilişkin tutumlarının bilgi ve iletişim teknolojilerinin öğrenim amaçlı kullanım sıklığına göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesinde kullanılan Kruskal Wallis H testi sonuçlarına Tablo 4'te yer verilmiştir.

Tablo 4. Okul öncesi öğretmeni adaylarının bilgi ve iletişim teknolojilerini öğrenme amaçlı kullanma sıklığına göre öğrenmeye ilişkin tutumları-kruskal wallis h testi sonuçları

Alt Ölçekler	Dereceleme	N	Sıra Ort.	Sd	X^2	P
Öğrenmenin doğası	asla	3	116,50	3	4,617	.202
	ara sıra	73	92,77			
	sıksık	71	78,07			
	daima	23	81,30			
Kaygılanma	asla	3	126,50	3	3,752	.290
	ara sıra	73	79,66			
	sıksık	71	87,34			
	daima	23	93,02			
Beklenti	asla	3	81,33	3	4,065	.254
	ara sıra	73	78,27			
	sıksık	71	88,13			
	daima	23	100,87			
Öğrenmeye açıklık	asla	3	122,00	3	3,417	.332
	ara sıra	73	79,89			
	sıksık	71	86,84			
	daima	23	94,41			

Tablo 4'e göre, öğrenmenin doğası faktörüne ilişkin alınan puanların sıra ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmamasından, okul öncesi öğretmeni adaylarının öğrenmenin doğasına ilişkin algılarının bilgi ve iletişim teknolojilerinin öğrenim amaçlı kullanım sıklığına göre etkilenmediği görülmektedir (x2=4,617, p>0.05). Okul öncesi öğretmeni adaylarının kaygılanma faktörü sıra ortalamaları arasında bilgi ve iletişim teknolojilerini öğrenme amaçlı kullanma sıklıklarına göre farklılaşma olmadığı saptanmıştır (x2=3,752, p>0.05). Beklenti faktörü sıra ortalamaları arasındaki farka ilişkin analiz sonucu, okul öncesi öğretmeni adaylarının beklenti düzeylerinin bilgi ve iletişim teknolojilerini öğrenme amaçlı kullanma sıklığına göre istatistiksel olarak farklılaşmadığını ortaya koymuştur (x2=4,065, p>0.05). Ayrıca öğrenmeye açıklık faktörü sıra ortalamalarında bilgi ve iletişim teknolojilerinin öğrenim amaçlı kullanım sıklığının farklılaşma oluşturan bir değişken olmadığı ileri sürülebilir (x2=3,417, p>0.05). Bilgi çağında üretilen teknolojiler ve bu teknolojileri kullanmada etkin bireylerle bilgiye ulaşmanın, bilgi üretmenin ve üretilen bilgiyi aktarmanın kolaylaştığı düşünüldüğünde, bilgi ve iletişim teknolojilerini etkin ve sıklıkla kullanan bireylerin öğrenmelerini kolaylıkla sağladıkları varsayılabilir. Tan ve Morris de (2006) yaşam boyu öğrenme de BİT (Bilgi ve İletişim Teknolojileri) kullanımının yaygın öğrenme (non-formal) ya da mesleki gelişimle yüksek ilişki gösterdiğini belirtmiştir. BİT'nin yaşayarak öğrenme sürecinde de bireylere öğrenme fırsatı sunduğuna değinilmiştir (Dowling ve diğerleri, 2003). BİT kullanımının yaşam boyu öğrenmede başarılı olma ve yaşam boyu öğrenmeye katılım göstermede oldukça etkili olduğuna değinilmiştir (Günüç ve diğerleri, 2012). Ancak yapılan çalışmada bilgi ve iletişim teknolojilerinin öğrenim amaçlı kullanım sıklığına göre öğretmen adaylarının öğrenmeye ilişkin tutumlarında farklılaşma olmadığının gözlenmesi günümüzde yaşam boyu öğrenmeyle öğrenmeye ilişkin tutumların olumluya dönüştüğü anlaşılmaktadır.

Okul öncesi öğretmeni adaylarının girişimcilik düzeylerine ilişkin algılarının cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesinde kullanılan Mann Whithney U testi sonuçlarına Tablo 5'te yer verilmiştir.

Tablo 5. Okul öncesi öğretmeni adaylarının cinsiyete göre girişimcilik düzeylerine ilişkin algıları-mann whitney u testi sonuçları

Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Kadın	137	87,85	12035,50	1938,50	,204
Erkek	33	75,74	2499,50		

Tablo 5 incelendiğinde, okul öncesi öğretmeni adaylarının girişimcilik düzeylerine ilişkin algılarında cinsiyete göre farklılaşmanın olmadığı görülmektedir (U=1938,50, p>.05). Yapılan bir başka çalışmada cinsiyetin üniversite öğrencilerinin girişimcilik düzeylerinde farklılaşma oluşturan bir değişken olmadığı saptanmıştır (Yılmaz ve Sünbül, 2009). Bu bulgulara dayanarak erkek ve kadın öğretmen adaylarının benzer girişimcilik düzeylerine ilişkin algılara sahip oldukları düşünülebilir. Toplumsal cinsiyet algıları açısından kadınların erkeklere kıyasla daha az girişimci olarak algılanabileceği, bunun nedeninin kadınların boyun eğen ve elindekiyle yetinmesini bilen bir anlayışla eğitilmesi olarak düşünülebilir. Ancak hızla değişen toplumsal yapılar bireylerin cinsiyet farkı gözetilmeksizin toplum hayatında yerini alması ve aynı öğrenme ortamlarını paylaşmaları cinsiyetin girişimciliği etkileyen bir değişken olmasına engel olduğu ileri sürülebilir (Yılmaz ve Sünbül, 2009).

Okul öncesi öğretmeni adaylarının girişimcilik düzeylerine ilişkin algılarının öğrenim görülen sınıf düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesinde kullanılan Kruskal Wallis H testi sonuçlarına Tablo 6'da yer verilmiştir.

Tablo 6. Okul öncesi öğretmeni adaylarının öğrenim görülen sınıf düzeyine göre girişimcilik düzeylerine ilişkin algıları-kruskal wallis h testi sonuçları

Sınıf Düzeyi	N	Sıra Ort.	Sd	X^2	P
1. Sınıf	52	79,48	3	21,259	.000
2. Sınıf	46	74,01			
3. Sınıf	41	78,38			
4. Sınıf	31	122,06			

Tablo 6 incelendiğinde sıra ortalamaları arasındaki farka ilişkin analiz sonucu, okul öncesi öğretmeni adaylarının girişimcilik düzeylerine ilişkin algılarının öğrenim görülen sınıf düzeyine göre istatistiksel olarak farklılaştığını ortaya koymuştur (x2=21,259, p<0.05). Dördüncü sınıfta öğrenimini sürdüren okul öncesi öğretmeni adaylarının girişimcilik düzeylerine ilişkin algı puanlarında en yüksek sıra ortalamasına sahip oldukları görülmektedir. Dördüncü sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının iş fırsatlarını ve kaynakları değerlendirerek en uygun olanı seçebilmeleri için gerekli olan girişimcilik becerisine sahip oldukları düşünülebilir. Böylece dördüncü sınıfta öğrenimini sürdüren okul öncesi öğretmeni adaylarının diğerlerine kıyasla girişimcilik düzeylerine ilişkin algılarının daha yüksek olduğu ileri sürülebilir.

Okul öncesi öğretmeni adaylarının girişimcilik düzeylerine ilişkin algılarının bilgi ve iletişim teknolojilerini öğrenme amaçlı kullanma sıklığına göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesinde kullanılan Kruskal Wallis H testi sonuçları Tablo 7'de sunulmuştur.

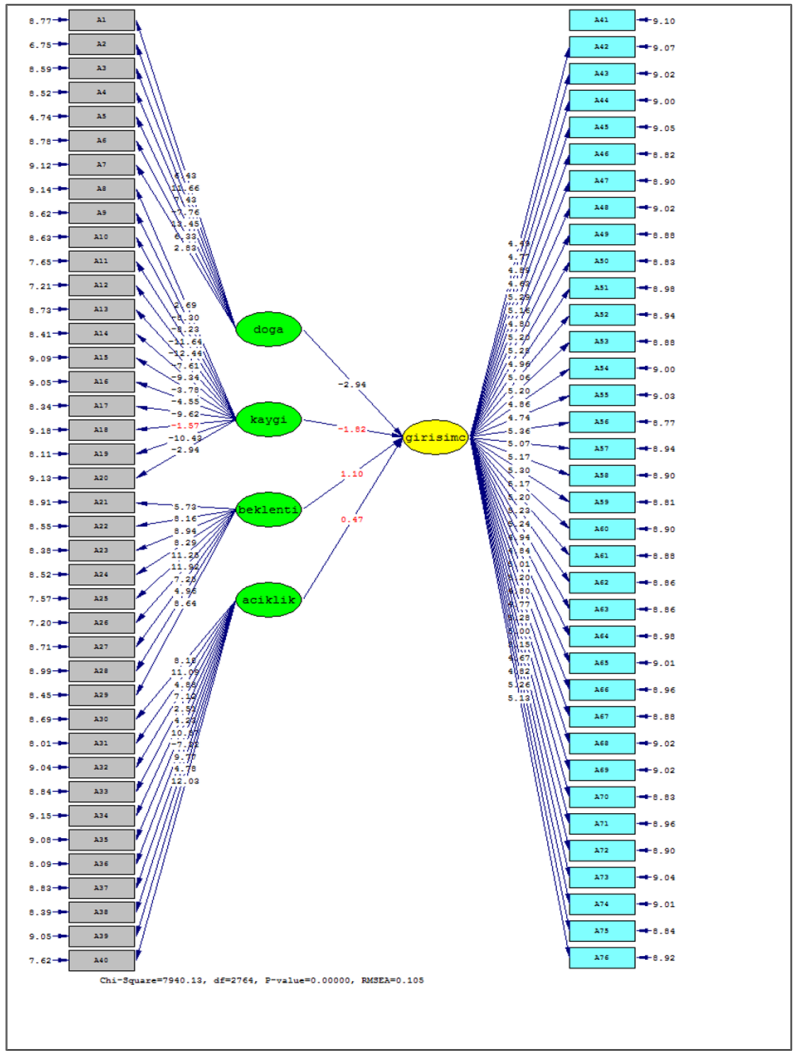
Tablo 7. Okul öncesi öğretmeni adaylarının bilgi ve iletişim teknolojilerini öğrenme amaçlı kullanma sıklığına göre girişimcilik düzeylerine ilişkin algıları-kruskal wallis h testi sonuçları

Dereceleme	N	Sıra Ort.	Sd	X^2	P
asla	3	124,83	3	2,945	.400
arasıra	73	81,34			
sıksık	71	85,76			
daima	23	92,78			

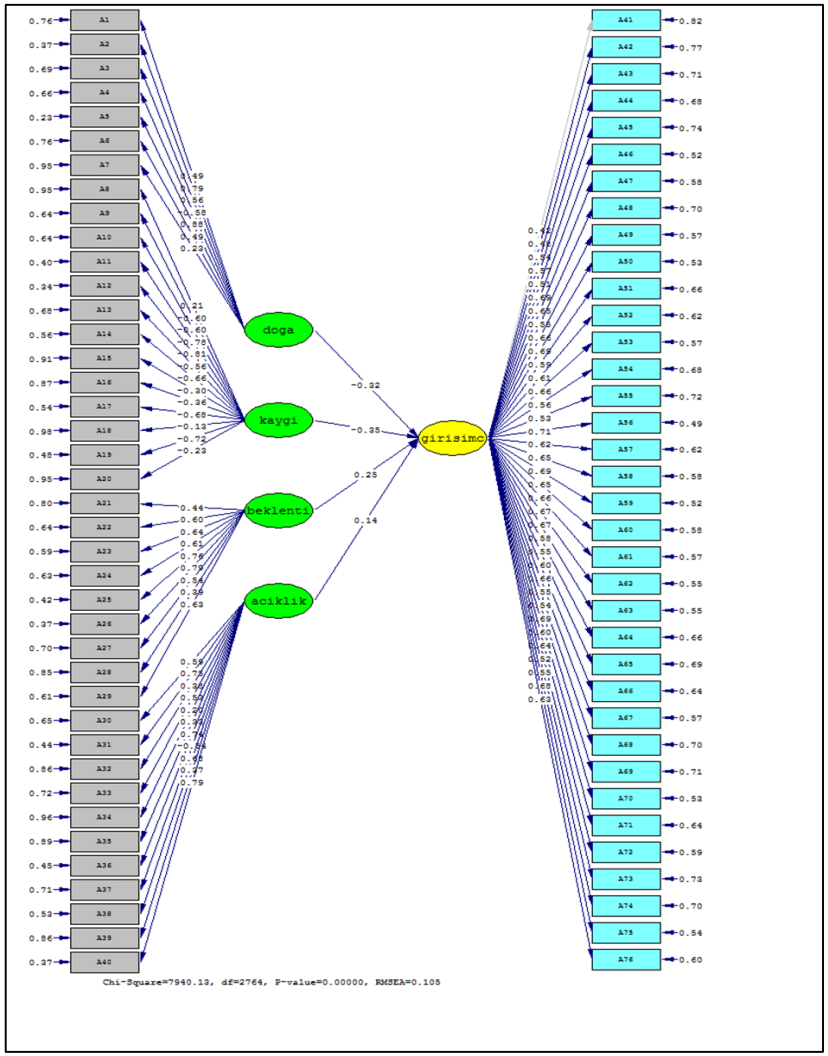
Tablo 7'ye göre, girişimcilik ölçeğine ilişkin alınan puanların sıra ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmamasından, okul öncesi öğretmeni adaylarının girişimcilik düzeylerine ilişkin algılarında bilgi ve iletişim teknolojilerini öğrenme amaçlı kullanma sıklıklarının etkili olmadığı görülmektedir (x2=2,945, p>0.05).

Öğrenmeye ilişkin tutum ölçeği faktörleri olan öğrenmenin doğası, kaygılanma, beklenti ve öğrenmeye açıklığın okul öncesi öğretmeni adaylarının girişimcilik düzeylerine ilişkin algılarını etkileyip etkilemediğinin belirlenmesi için gerçekleştirilen path analizi sonuçları Şekil 1 ve Şekil 2'de sunulmuştur. Şekil 1 incelendiğinde Lisrel Programıyla kurulan modelde öğrenmeye açıklık, kaygılanma ve beklenti için t değerlerinin .05 düzeyinde anlamlı olmadığı görülmektedir. Öğrenmenin doğası değişkeninin .01 düzeyinde anlamlı t değeri verdiği görülmektedir. Şekil 2 incelendiğinde, öğrenmenin doğası, kaygılanma, beklenti ve öğrenmeye açıklığın girişimcilik düzeylerine etkisinin kurgulandığı modelde x2 değerine ilişkin p değerinin anlamlı olduğu görülmektedir. Modele ilişkin hesaplanan $\chi 2/df$ oranının 3'ten küçük olması mükemmel uyumun, 5'ten küçük olması kabul edilebilir uyumun göstergelerindendir (Kline, 2005; Sümer, 2000). Ayrıca GFI ve AGFI değerlerinin .90' dan yüksek olması, RMSEA değerinin ise .05 den düşük çıkması, model veri uyumunu göstermektedir (Marsh ve Hocevar, 1988). Bununla birlikte, GFI'nin .85'ten, AGFI nin .80'den büyük çıkması, RMR ve RMSEA değerlerinin .10'dan düşük çıkması, model veri uyumu için kabul edilebilir alt sınırlar olarak kabul edilmektedir (Anderson ve Gerbing, 1984; Cole, 1987; Marsh, Balla ve McDonald, 1988).

Model, x2 ve serbestlik derecesi oranına göre değerlendirildiğinde (x2/sd=7940,13/2764=2.872), elde edilen sonuca göre uyumun iyi olduğu ifade edilebilir. Örneklem büyüklüğünün 200 ya da daha küçük olması x2 değerinin küçülmesine yol açmakta ve modelin uyumunu arttırmaktadır (Tabachnick ve Fidell, 2001; Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012). Bu durumda modelin uyumunun belirlenmesinde diğer uyum indekslerinin incelenmesi gerekmektedir. Modele ilişkin GFI=.45; AGFI=.41; Standardize edilmiş RMR=.12; CFI=.86; NNFI=.85 ve RMSEA=.105 bulunmuştur. Modele ilişkin elde edilen uyum indeksleri incelendiğinde modelin uyum göstermediği görülmektedir.



Şekil 1. Modele İlişkin T Değerlerinin Diagram Gösterimi



Şekil 2. Modele İlişkin Standardize Edilmiş Değerlerin Diagram Gösterimi

Sonuç ve Tartışma

Bilgi ve teknolojideki hızlı değişimin öğrenme ihtiyacını arttırdığı ve yaşam boyu öğrenme becerilerinin önem kazandığı günümüzde öğretmen adaylarının ilgili becerilere sahip olması ve yaşam boyu öğrenen, öğrenmeye ilişkin olumlu tutuma sahip bireyler yetiştirmeleri önemlidir. Sen (2013) öğrenmeye ilişkin olumlu tutuma sahip öğrenciler yetiştirmenin öğretmenin rollerinden biri olduğuna değinmektedir. Brookfield (1985 akt. Sen, 2013) de öğretmenin rolünün öğrencilerde öğrenme isteği oluşturarak bilgi edinimini kolaylaştırmak olduğunu belirtmektedir. Braten (2006) öğrencilerin öğrenmeye ilişkin tutumlarının onların öğrenme etkinliklerine katılımının belirleyicisi olduğunu vurgulamaktadır. Bir başka deyişle, öğrenmeye ilişkin tutum, öğrenme davranışına yön veren bir etmen olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğrenmeye ilişkin olumlu tutumlar yaşam boyu öğrenme becerilerinin kazanımını kolaylaştırır (Kara, 2009). Girişimcilik, Avrupa Komisyonu tarafından (2007) yaşam boyu öğrenme becerilerinden biri olarak tanımlanmıştır. Johnson (2004) günümüzde öğretmenlerden bilgi üretmek yerine girişimci gibi davranmalarının beklendiğini vurgulamaktadır. Teknoloji destekli sınıf projeleri üretmek, öğrencilerin ihtiyaç duydukları araçları temin etmek ve yeni gelişmeler için ortam oluşturmak öğretmenlerin girişimcilik davranışlarından birkaçına örnektir (Dam, Schipper ve Runhaar, 2010). Öğrenenlerin girişimcilik becerileri kazanmaları, öğretmenlerin girişimcilik davranışlarının model alınmasıyla açıklanmaktadır (Dixon, Meier, Brown ve Cluster, 2005). Uygun bir eğitim programı ve doğru eğiticilerle girişimciliği yaşam felsefesine dönüştürmenin mümkün olduğu belirtilmektedir (Gregov, Cvitanovic ve Zanic, 2011). Girişimci öğretmen ve eğiticilerin ortaya koydukları girişimcilik etkinlikleriyle toplumda girişimcilik anlayışının yaygınlaştığı görülmektedir (Gregov, Cvitanovic ve Zanic, 2011). Türkiye'de yenilenen ilköğretim programlarının yaşam boyu öğrenme becerileri açısından içerik analizinin gerçekleştirildiği çalışmada, girişimciliğin ortak beceri ve ara disiplin olarak tanımlandığı görülmektedir (Demirel, 2009). Bu durumda girişimcilik becerisinin kazandırılmasının amaçlandığı ilkokul programlarının uygulayıcısı olan öğretmenlerin girişimci kimliğe sahip olmaları önemlidir. Bu çalışmada okul öncesi öğretmeni adaylarının öğrenmeye ilişkin tutumlarının ve girişimcilik düzeylerine ilişkin algılarının yüksek olduğu görülmektedir. Benzer biçimde Sünbül ve Yılmaz (2009) tarafından gerçekleştirilen çalışmada üniversite öğrencilerinin girişimcilik düzeylerinin yüksek olduğu belirtilmektedir. Gencel (2013) de öğretmen adaylarının girişimcilik becerisini içeren yaşam boyu öğrenme becerileri açısından kendilerini yeterli gördüklerini vurgulamaktadır. Okul öncesi öğretmeni adaylarının öğrenmeye açık oldukları ve girişimcilik becerisine sahip oldukları bulgusunun aksine, üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimine sahip olmadıkları, öğrenmenin yaşamları için gerekli olduğu bilincine sahip olmayarak öğrenmeye yeterince açık olmadıkları saptanmıştır (Çoşkun Diker ve Demirel, 2012). Üniversite öğrencilerinin aksine okul öncesi öğretmeni adaylarının öğrenmeye ilişkin tutumlarının olumlu olması, öğretmen adaylarının öğrenmenin sürekliliğini ve girişimcilik becerilerini öğretmenlik mesleğini gerçekleştirebilmek için gereklilik olarak görmeleriyle açıklanabilir. Selvi'ye (2010) göre de öğretmenler yaşam boyu öğrenme becerine sahip olarak öğrencilerinin yaşam boyu öğrenen bireyler olmalarını sağlamalıdır. Ayrıca öğretmen adaylarının girişimcilik düzeylerinin yüksek olması ve öğrenmeye ilişkin olumlu tutuma sahip olmaları bulgusuna dayanarak öğretmen yetiştiren kurumlarda düzenlenen öğrenme ortamlarının yaşam boyu öğrenme becerilerini kazandırmada etkili olduğu ileri sürülebilir.

Cinsiyetin öğretmen adaylarının öğrenmeye ilişkin tutumlarında farklılaşmaya yol açan bir değişken olmadığı bulgusuna dayanarak, günümüzde kadın ve erkeklerin öğrenmeye ilişkin benzer tutumlara sahip oldukları yargısına varılabilir. Aksine alanyazında cinsiyetin yaşam boyu öğrenmeye etkisinin vurgulandığı birçok çalışma bulunmaktadır (Gencel, 2013). Gencel (2013) öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterlik algılarında kadınların lehine anlamlı bir farklılığın meydana geldiğini belirtmektedir. Gencel (2013) bu bulguyu kadınların sorumlulukları nedeniyle iş bırakma, iş değiştirme ya da işe ara verme vb. durumlarla sık karşılaştıkları, değişime uyum sağlamak için çaba gösterdikleri, bu durumun onların yaşam boyu öğrenme yeterliklerini olumlu yönde etkilediği (Jenkins, 2004) şeklinde açıklamaktadır. Yaşam boyu öğrenmenin cinsiyete göre gerçekleşme düzeyi dikkate alındığında, Avrupa Birliği yurttaşlarının zorunlu eğitim sonrası eğitime devam etme oranlarının giderek yükseldiği, kadınların katılım oranlarında ise daha belirgin bir yükselme olduğu belirtilmiştir (Eurostat, 2007). Ayrıca Avrupa Birliği, son otuz yılda eğitim sürelerinin uzadığını, genç nüfus içinde kadınların eğitime katılım ve başarı oranlarının erkeklere göre daha fazla olmaya başladığını belirtmiştir (Eurostat, 2005). Jenkins (2004) kadınların erkeklere kıyasla eğitim sisteminden yeterince yararlanmış olmaları ve temel eğitim eksiklerinin giderilmesi için yaşam boyu öğrenmeyi daha fazla önemsediklerini belirtmektedir. Çoşkun Diker ve Demirel'e (2012) göre kadınların

© 2014 International Online Journal of Educational Sciences (IOJES) is a publication of Educational Researches and Publications Association (ERPA)

yükseköğretimde elde ettikleri başarının sosyal yaşamlarına olumlu katkısının kadınların öğrenmeye güdülenmelerini sağladığı ileri sürülebilir. Ancak bilginin hızla değiştiği ve bilgili olmanın önem kazandığı günümüzde kız ve erkeklerin eğitim ve öğretim faaliyetlerinde eşit olarak yararlanmaları ve çalışmaya katılan bireylerin cinsiyet farkı gözetilmeksizin aynı öğrenme ortamında bulunmaları öğrenmeye ilişkin benzer tutumlara sahip olmalarının nedenlerinden biri olarak düşünülebilir.

Öğretmen adaylarının girişimcilik düzeylerine ilişkin algılarının cinsiyete göre farklılaşmaması bulgusuna dayanarak, cinsiyetin girişimci olmayı etkileyen bir değişken olmadığı yargısına varılabilir. Benzer biçimde Yılmaz ve Sünbül (2009) cinsiyetin üniversite öğrencilerinin girişimcilik düzeylerinde farklılaşma oluşturan bir değişken olmadığını vurgulamıştır. Bu bulgulara dayanarak erkek ve kadın öğretmen adaylarının benzer girişimcilik düzeylerine ilişkin algıya sahip oldukları düşünülebilir. Toplumsal cinsiyet algıları açısından kadınların erkeklere kıyasla daha az girişimci olarak algılanabileceği, bunun nedeninin kadınların boyun eğen ve elindekiyle yetinmesini bilen bir anlayışla eğitilmesi olarak düşünülebilir. Ancak hızla değişen toplumsal yapılar bireylerin cinsiyet farkı gözetilmeksizin toplum hayatında yerini alması ve aynı öğrenme ortamlarını paylaşmaları cinsiyetin girişimciliği etkileyen bir değişken olmasına engel olduğu ileri sürülebilir (Yılmaz ve Sünbül, 2009).

Sınıf düzeyinin okul öncesi öğretmeni adaylarının öğrenmeye ilişkin tutumlarında ve girişimcilik düzeylerine ilişkin algılarında farklılaşma oluşturduğu görülmektedir. Dördüncü sınıfta öğrenimine devam eden okul öncesi öğretmeni adaylarının öğrenmenin doğası, kaygılanma ve öğrenmeye açıklık alt ölçeklerinden en yüksek sıra ortalamasına sahip oldukları, birinci sınıfta öğrenimine devam eden öğretmen adaylarının beklenti alt ölçeğinden en yüksek sıra ortalamasına sahip oldukları görülmektedir. Bu bulguya dayanarak birinci sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının öğrenmeye ilişki beklentilerinin yüksek olduğu, dördüncü sınıfta öğrenim görenlerin ise öğrenmeye ilişkin kaygı düzeylerinin daha yüksek olduğu ve öğrenmeye daha açık oldukları ileri sürülebilir. Bu durumda sınıf düzeyi ilerledikçe ve lisans öğreniminin son döneminde öğretmen adaylarının öğrenmeyi bir ihtiyaç olarak algıladıkları ve öğrenmeye daha açık oldukları söylenebilir. Dördüncü sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının lisans öğrenimine yeni başlayanlara kıyasla öğrenmeye daha açık olması; mesleğinde başarılı olma isteği, lisans öğrenimleri süresince öğrendikleriyle yetinmeme durumu, yeni bilgi ve beceriler edinme ihtiyacıyla açıklanabilir. Aktürk (2012) öğretmen adaylarının öğrenmeye açık olmalarını ve öğrenmeye ilişkin beklentilerinin yüksek olmasını öğrenme ihtiyacı ve gelişme arzusuyla ilişkilendirmektedir. Ayrıca dördüncü sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarından iş fırsatlarını ve kaynakları değerlendirerek en uygun olanı seçebilmeleri için gerekli olan girişimcilik becerisine sahip olmaları beklenmektedir. Böylece dördüncü sınıfta öğrenimini sürdüren okul öncesi öğretmeni adaylarının diğerlerine kıyasla girişimcilik düzeylerine ilişkin algılarının daha yüksek olduğu ileri sürülebilir.

Bilgi çağında üretilen teknolojiler ve bu teknolojileri kullanmada etkin bireylerle bilgiye ulaşmanın, bilgi üretmenin ve üretilen bilgiyi aktarmanın kolaylaştığı düşünüldüğünde, bilgi ve iletişim teknolojilerini etkin ve sıklıkla kullanan bireylerin öğrenmelerini kolaylıkla sağladıkları varsayılabilir. BİT kullanımının yaşam boyu öğrenmede başarılı olma ve yaşam boyu öğrenmeye katılım göstermede oldukça etkili olduğuna değinilmiştir (Günüç ve diğerleri, 2012). Ancak yapılan çalışmada bilgi ve iletişim teknolojilerinin öğrenim amaçlı kullanım sıklığına göre öğretmen adaylarının öğrenmeye ilişkin tutumlarında ve girişimcilik düzeylerinde farklılaşma olmadığı görülmektedir. Öğrenmeye ilişkin tutum ölçeği alt ölçekleri olan öğrenmenin doğası, kaygılanma, beklenti ve öğrenmeye açıklığın okul öncesi öğretmeni adaylarının girişimcilik düzeylerine ilişkin algılarını etkileyip etkilemediğinin belirlenmesi için gerçekleştirilen çalışmada öğrenmeye ilişkin tutumun girişimcilik düzeyini etkileyen bir değişken olmadığı ileri sürülebilir. Bu doğrultuda yaşam boyu öğrenme becerilerinin birbirlerini olumlu etkileyen beceriler olmadığı görülmektedir.

Bilgi çağının ihtiyaç duyduğu insan tipinin yetiştirilebilmesi için öğretim elemanlarının, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme becerileriyle donanık olmaları ve öğrencilerinde yaşam boyu öğrenme bilinci oluşturabilmeleri gerekmektedir. Bunun için öğretmen yetiştiren kurumlarda düzenlenen öğrenme ortamlarıyla öğrencilerin girişimci olmaları, kendi öğrenmelerinin sorumluluğu üstlenmeleri, bilgi ve iletişim teknolojilerini etkili kullanabilmeleri sağlanmalıdır. Ayrıca lisans öğrenimleri sürecinde öğretmen adaylarına proje üretmeleri için fırsatlar tanınarak, üretilen projelerin sunulduğu ve değerlendirme kurulu tarafından belirlenen en başarılı projeye ödülün verildiği her yıl düzenli olarak gerçekleştirilecek bir

organizasyon düzenlenebilir. Bu durumda proje üretme zevkini tadan, proje üretme sürecinde kendi öğrenmesini gerçekleştirdiğini farkeden, öğrenmeyi öğrenmesinden mutlu olan ve projeleriyle başarı kazanan bireylerin öğrenmeye ilişkin tutumlarının daha olumlu olması ve girişimcilik düzeylerinde artışın olması sağlanabilecektir.

Kaynakça

Adedoyin, O. O. (2010). Factor analytic study of teachers' perceptions on self efficacy in Botswana junior secondary schoos: Implications for educational quality. *Eur. J. Educ. Stud*., *2*, 139-155.

Aktürk, A. O. (2012). Öğretmen adaylarının öğrenmeye ilişkin tutumlarının öğretmenlik mesleğini tercih etme nedenlerine ve akademik başarılarına göre incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD), 13*(3), 283-297.

Anderson, J. C. & Gerbing, D. W. (1984). The effect of sampling error on convergence, improper solutions, and goodness of fit indices for maximum likelihood comfirmatory factor analysis. *Psychometrika*, *49*, 155-173 http://dx.doi.org/10.1007/BF02294170.

Arslantaş, C. C. (2001). Girişimcilikte yaratıcılık ve yenilik. *İ.Ü. İşletme Fakültesi İşletme İktisadi Enstitüsü Yönetim Dergisi, 12*(38), 17-23.

Atkin, C. (2000). Lifelong learning attitudes to practice in the rural context: A study using bourdieu's perspective of habitus. *Int. J. Lifelong Education*, *19*(3), 253-265.

Avrupa Komisyonu (2007). *Directorate-general for education and culture. Key competences for lifelong learning European reference framework*. Brussels, Belgium, ec lifelong learning programme. Retrieved November 2, 2011 from http://ec.europa.eu /dgs/ education_culture/publ/pdf/ll-learning/keycomp_en.pdf.

Avrupa Komisyonu (2011). *Mapping of teachers' preparation for entrepreneurship education.* Final report. Brussels: GHK. Retrieved October 6, 2013 from http://ec.europa.eu/education/more-information/doc/2011/mapping_en.pdf.

Bagnall, R. G. (2006). Lifelong learning and the limits of tolerance. *Int. J. Lifelong Education*, *25*(3), 257-269.

Baptiste, I. (1999). Beyond lifelong learning: A call to civically responsible change. *Int. J. Lifelong Educ*., *18*(2), 94-102.

Başer, H. ve Büber, R. (2012). İş kurma amacı olan adayların girişimcilik özelliklerinin ölçülmesi: Aydın İli'nde bir uygulama. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, *4*(1), 135-143.

Bayraktar, S. (2011). Turkish preservice primary school teachers' science teaching efficacy beliefs and attitudes towards science: The effect of a primary teacher education program. *Sch. Sci. Math*., *111,* 83-92.

Bennett, R (2006). Business lecturers' perception of the nature of entrepreneurship. *International Journal of Entrepreneurial Behavior and Research, 12*(3) 165-188.

Braten, I. & Stromso H. (2006). Epistemological beliefs, interest, and gender as predictors of internet-based learning activities. *Computers in Human Behavior*, *22*, 1027-1042.

Cole, D. A. (1987). Utility of confirmatory factor analysis in test validation research. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, *55*, 1019-1031.

Çetinkaya Bozkurt, Ö. (2011). *Dünyada ve Türkiye'de girişimcilik eğitim: Başarılı girişimciler ve öğretim üyelerinden öneriler.* Ankara: Detay Yayıncılık.

Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları.* (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Çoşkun Diker, Y. ve Demirel, M. (2012). Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 42,* 108-120.

Daft, R. L. (2005). *The leadership experience*. Third Edition, Canada: Thomson South-Western College Publishing.

Dam, K. V. Schipper, M. & Runhaar, P. (2010). Developing a competency-based framework for teachers'entrepreneurial behaviour. *Teaching and Teacher Education*, *26*, 965-971.

Demirel, M. (1-3 Mayıs, 2009). *İlköğretim programlarına yaşam boyu öğrenme becerileri açısından eleştirel bir bakış*. I. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi, Çanakkale, Tam Metin Bildirileri Kitabı, 1-25.

Dixon, R., Meier, R. L., Brown, D. C. & Cluster, R. L. (2005). The Critical entrepreneurial competencies required by instructors from institution-based enterprises: A Jamaican study. *Journal of Industrial Teacher Education, 42*(4), 26-51.

Dowling, D., Dowling, S., Dowling, C., Fisser, P., Grabowska, A., Hezemans, M., Kendall, M., Mihnev, P., Ritzen, M., Syslo, M. M. & Weert, T. J. V. (2003). *Lifelong learning in the digital age* (Focus Group Report). IFIP International Federation for Information Processing, 1-49.

Drucker, P. F. (1998). The Discipline of innovation. *Harvard Business Review*, *76*(6), 149-160.

Duarte, A. M. (2007). Conceptions of learning and approaches to learning in Portuguese students. *Higher Education*, *54*(6), 781-794.

Elçi, Ş. (2011). Gelecek için eğitim programları ve politikaları. In TED (Ed.), *Uluslararası eğitim forumu II: Eğitimde inovasyon* (69-73), Ankara: İşkur Matbaacılık Kağ. San. ve Tic. Ltd. Şti.

Eurostat (2005). *Europe in figures.* Retrived August 8, 2011 from http://epp.eurostat.ec.europa.eu.

Eurostat (2007). *Demographic outlook: National reports on demographic developments in 2005.* Retrieved August 23, 2011 from http://epp.eurostat.ec.europa.eu.

Geisler, E. (1993). Middle managers as internal corporate entrepreneurs: An unfolding agenda. *Interfaces, 23*(6), 52-63 http://dx.doi.org/10.1287/inte.23.6.52.

Gencel, İ. E. (2013). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerine yönelik algıları. *Eğitim ve Bilim, 38*(170), 238-252.

Gregov, Z., Cvitanovic, V. & Zanic, V. (2011). *The analysis of certified teachers/trainers of entrepreneurship in Croatia*. The 5th International Scientific Conference, Entrepreneurship and Macroeconomic Management: Reflections on the World in Turmoil. Pula, Croatia, March 24th-26th, Conference Proceedings, 1, 433-454.

Günüç, S., Odabaşı, H. F. ve Kuzu, A. (2012). Yaşam boyu öğrenmeyi etkileyen faktörler. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 11*(2), 309 -325.

Heinonen, J. & Poıkkıjokı, S. A. (2006). An enterpreneurial directed approach to enterpreneurship education: Mission impossible? *J. Manage. Dev*., *25*, 80-94.

Herron, L. (1992). Cultivating corporate entrepreneurs. *Human Resource Planning*, *15*(4), 3- 14.

Hisrich, R. D., Peters, M. P. & Shepherd, D. A. (2005). *Entrepreneurship.* Sixth Edition. New York: McGraw-Hill.

Hitt, M. A., Black, J. S. & Porter, L. W. (2005). *Management.* New Jersey: International Edition Pearson Prentice-Hall.

İrmiş, A. ve Özdemir, L. (2011). Girişimcilik ve yenilik ilişkisi. *Yönetim Bilimleri Dergisi, 9*(1), 139-161.

Johnson, M. (2004). *New roles for educators. Milken Family Foundation*. Retrieved August 24, 2012 from http://www.mff.org.edtech.

Johnson, T. L. & Hayes, C. (1996). Wanted: Entrepreneurial skills. *Black Enterprise*, *26*(9), 62- 63.

Kara, A. (2009). The effect of a 'learning theories' unit on students' attitudes toward learning. *Australian Journal of Teacher Education*, *34*(3), 100-113.

Kara, A. (2010). Öğrenmeye ilişkin tutum ölçeğinin geliştirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, *9*(32). 49-62.

Karadeniz, Y. (2010). *Türkiye'de girişimcilik eğitimi*. Retrieved from February 8, 2013 from http://vizyon21yy.com/documan/Egitim_Ogretim/ Onemli_Gunler_Kuruluslar /Girisimcilik_Haftasi /Turkiyede_Girisimcilik_Egitimi.pdf.

Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling.* NY: Guilford Publications, Inc.

Lope Pihie, Z. A. & Bagherı, A. (2011). Are teachers qualified to teach enterpreneurship? Analysis of enterpreneurial attitude and self-efficacy. *Journal of Applied Sciences*, *11*(18), 3308-3314 63 http://dx.doi.org/10.3923/jas.2011.3308.3314.

Marsh, H. W., Balla, J. R. & Mcdonald, R. P. (1988). Goodness-of-fit indexes in confirmatory factor analysis: The effect of sample size. *Psychological Bulletin*, *103*, 391-410.

Marsh, H. W. & Hocevar, D. (1988). A new more powerful approach to multitrait-multimethod analyses: Application of second-order confirmatory factor analysis. *Journal of Applied Psychology*, *73*, 107-117.

Morris, M. H., Kuratko, D. F. & Covın, J.G. (2011). *Corporate enterpreneurship & innovation*. USA: Cengage Learning.

Mueller, S. & Thomas, A. S. (2001). Culture and entrepreneurial potential: A nine country study of locus of control and innovativeness. *Journal of Business Venturing*, *16*(1), 51-75.

Odabaşı, F. (2004). *Girişimcilik.* Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

Peltonen, K. (2008). Can learning in teams help teachers to become more enterpreneurial? The interplay between efficacy perceptions and team support. *LTA*, *3*, 297-324.

Raıchaudhurı, A. (2005). Issues in entrepreneurship education. *Decision, 32*(2), 73-84.

Seikkula-Leıno, J., Ruskovaara, E., Ikävalko, M., Mattıla, J. & Rytkölä, T. (2009). *Teachers as learners promoting entreprenuership education.* Paper submitted to the 20th Biannual NFF Conference "Business as Usual" (August 19-21), Finland. Retrieved February 10, 2013 from http:// developmentcentre. lut.fi/ files/ muut/ NFF_2009.pdf.

Selvi, K. (2011). Tecahers' lifelong learning. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi, 1*(1), 61-69.

Sen, H. Ş. (2013). The attitudes of university students towards learning. *International Journal of Academic Research, 5*(4), 338-342.

Smith, A. J., Collıns, L. A. & Hannon, P. D. (2006). Embedding new enterpreneurship programmes in UK higher education institutions: Challenges and considerations. *Educ. Training*, *48*, 555-567.

Souitarıs, V., Zerbınatı, S. & Al-Laham, A. (2007). Do entrepreneurship programmes raise entrepreneurial intention of science and engineering students? The effect of learning, inspiration and resources. *Journal of Business Venturing*, *22*(4), 566-591.

Stevenson, H. H. & Jarıllo-Mossı, J. C. (1986). Preserving enterpreneurship as companies grow. *Journal of Business Strategy*, 10.

Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri. *Türk Psikoloji Yazıları*, *3*(6), 49-74.

Şahin, M., Akbaşlı, S. ve Yanpar Yelken, T. (2010). Key competences for lifelong learning: The case of prospective teachers. *Educational Research and Review*, *5*(10), 545-55.

Tabachnick, B. G. & Fıdell, L. S. (2001). *Using multivariate statistics*. Needham Heights, Allyn & Bacon.

Tagraf, H. ve Halis, M. (2008). *Üniversitelerdeki girişimcilik eğitiminin "girişimsel öz yetkinlik" algısı üzerindeki etkisi: Bir araştırma.* Retrieved July 18, 2013 from http://girisim.comu.edu.tr/dergiall/eskisyilr/3in2/h.tagraf,%20m.h.pdf.

Tan, C. L. & Morrıs, J. S. (2006). Undergraduate college students, laptop computers, and lifelong learning. *The Journal of General Education, 54*(4), 316-338.

Yılmaz, E. ve Sünbül, A. M. (2009). Üniversite öğrencilerine yönelik girişimcilik ölçeğinin geliştirilmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *21,* 196-203.

Zhao, H., Seıbert, S. E. & Hılls, G. E. (2005). The mediating role of self-efficacy in the development of entrepreneurial intentions. *Journal of Applied Psychology*, *90*(6), 1265-1272.