



**T.C.**

**DICLE ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ EĞİTİMİ ANABİLİM DALI  
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI**

**ÖĞRETMENLERİN YAŞAM BOYU ÖĞRENME  
EĞİLİMLERİNİN İNCELENMESİ  
(Diyarbakır İli Örneği)**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Fikriye YAMAN**

**DIYARBAKIR- 2014**

**T.C.**  
**DİCLE ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ EĞİTİMİ ANABİLİM DALI**  
**EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI**

**ÖĞRETMENLERİN YAŞAM BOYU ÖĞRENME**  
**EĞİLİMLERİNİN İNCELENMESİ**  
**(Diyarbakır İli Örneği)**

**HAZIRLAYAN**  
**Fikriye YAMAN**

**Tezin Danışmanı**  
**Yrd. Doç. Dr. Taha YAZAR**

**DİYARBAKIR- 2014**

## **BİLDİRİM**

Tezimin içerdiği yenilik ve sonuçları başka bir yerden almadığımı ve bu tezi DÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsünden başka bir bilim kuruluşuna akademik gaye ve unvan almak amacıyla vermediğimi; tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada kullanılan her türlü kaynağa eksiksiz atıf yapıldığını, aksinin ortaya çıkması durumunda her türlü yasal sonucu kabul ettiğimi beyan ediyorum.

**Fikriye YAMAN**

... / ... / ...

KABUL VE ONAY

D.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne

Bu çalışma jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Eğitimi Anabilim dalında YÜKSEK LİSANS tezi olarak kabul edilmiştir. 08/ 04/ 2014

Başkan : Doç. Dr. Behçet ORAL



Tez Danışmanı : Yrd. Doç. Dr. Taha YAZAR



Üye : Yrd. Doç. Dr. Meral ÖNER SÜNKÜR



Onay

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

Doç. Dr. Rifat EFE

Enstitü Müdürü

::

## ÖNSÖZ

Gelişen dünyayla birlikte toplumların ilerleyebilmesi için bireylerin çağın gerektirdiği bilgiye ulaşabilmesi ve bilgiyi işlevselleştirebilmesiyle mümkün olabilmektedir. Bireylerin örgün eğitim kurumlarıyla kazanmış oldukları bilgi ve becerileri günün şartlarına uygun şekilde dönüştürebilmesi, ihtiyaç duyduğu bilgiyi elde etmenin yollarını bilmesi bireyin yaşam boyu öğrenmesiyle mümkündür. Bireylerin yaşam boyu öğrenebilen bireyler olmasında öğretmenlerin rol ve sorumlulukları artmaktadır. Bu bağlamda, öğretmenlerin yaşam boyunca öğrenmeye istekli olması önem arz etmektedir. Bu araştırma ile öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın öğretmenlerin yaşam boyu eğilimlerinin belirlenmesi ve yaşam boyu öğrenmelerine ilişkin olarak alana katkı sağlanması umulmaktadır.

Araştırma sürecinin her aşamasında desteğini esirgemeyen, hoşgörü ve sabırla yaklaşan, titizlikle inceleyip yol gösteren danışman hocam Yrd. Doç. Dr. Taha YAZAR' a,

Araştırmama katkı sunan her zaman bilgi ve tecrübelerinden istifade ettiğim hocam Doç. Dr. Behçet ORAL' a,

Yüksek lisans eğitimim süresince bana katkı sunan değerli hocalarım; Doç. Dr. Bayram AŞILIOĞLU, Doç. Dr. Mikail SÖYLEMEZ, Yrd. Doç. Dr. Abidin DAĞLI, Yrd. Doç. Dr. Hasan ŞENTÜRK' e

Uygulamanın gerçekleştirildiği okulların idareci ve öğretmenlerine,

Araştırma süresince yanımda olan yardımlarını esirgemeyen değerli arkadaşlarım Özgür TUTAL ve Elif ÖZSAT' a ve araştırmama katkı sunan değerli arkadaşım Figen YÜCEL BARAN' a çok teşekkür ederim.

Hep yanımda olan ve bugünlere gelmemde desteklerini esirgemeyen başta annem ve babam olmak üzere tüm aileme çok teşekkür ederim.

Fikriye YAMAN

Diyarbakır-2014

## ÖZET

### Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin İncelenmesi (Diyarbakır İli Örneği)

Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini incelemektir. Araştırmada betimsel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini Diyarbakır ili merkez ilçelerindeki Anadolu Liselerinde görev yapan öğretmenler oluşturmuştur. Araştırma kapsamında 293 öğretmene ulaşılmıştır ve bu öğretmenler araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Araştırmanın verileri araştırmacı tarafından geliştirilen “Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği” nden elde edilmiştir. Geliştirilen ölçeğin güvenilirliğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen ön uygulama sonucu güvenilirlik (cronbach alpha) katsayısı 0, 914 olarak bulunmuştur. Elde edilen verilerin analizi için SPSS paket programı kullanılmıştır. Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ilişkin ölçekten elde edilen verilerin; frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri belirlenmiş, bağımsız değişkenler arasındaki farkı karşılaştırmak için verilerin homojen dağılıp dağılmadıklarına göre; bağımsız örneklem t-testi, Mann Whitney U testi ve Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde anlamlılık düzeyi 0.05 olarak benimsenmiştir.

Araştırmaya ilişkin şu sonuçlara ulaşılmıştır:

- Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri yüksek düzeydedir.
- Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini cinsiyet faktörü etkilememektedir.
- Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri, öğrenim düzeylerine göre farklılık göstermektedir. Öğrenim düzeyi lisansüstü olan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri lisans olan öğretmenlerden daha yüksektir.
- Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri mezun oldukları yüksek öğretim kurumlarına göre farklılaşmamaktadır.
- Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri, alanlarına göre farklılık göstermektedir. Alanı Güzel Sanatlar olan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri, diğer gruplardan daha yüksektir.

- Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri, kıdeme göre farklılık göstermektedir. Kıdemi 6-10 yıl olan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri diğer gruplardan daha yüksektir.

### **Anahtar Sözcükler**

yaşam boyu öğrenme, yetişkin eğitimi, öğrenmeyi öğrenme, öğretmen

## **ABSTRACT**

### **Investigating of Life Long Learning Tendency of Teachers**

#### **(The Example of Diyarbakır)**

The aim of this study is to investigate teachers' tendencies on life long learning. In the study, survey model which is one of the descriptive research methods has been used. The population of the study have formed Anatolian High School teachers work at the schools in the districts of the central province of Diyarbakır. As part of the research 293 teachers have been reached and these teachers have composed the sample of the research. The data of research was obtained through "Life Long Learning Tendencies Scale" developed by the researcher. At the end of the pre-application that performed to determine the reliability of the developed scale reliability Cronbach Alfa co-efficient has been found 0,914. SPSS software was used for analyzing the collected data. According to the collected data from teachers' life long learning tendencies scale; frequency, percentage, mean and standard deviation were determined. To compare the difference among independent variables according to the data's homogeneity or not "t- test", "Mann Whitney U test" and "Kruskall Wallis H test" were used. In the data analysis, the significance level has been adopted as 0,05.

The following results have been reached about the research:

- The teachers have a high of level life long learning tendency.
- The gender doesn't effect the teachers' life long learning tendencies.
- There is a significant difference between the teachers' life long learning tendencies and educational levels. Life long learning tendencies of teachers who have a master's degree are higher than the ones of teachers who have a undergraduate degree.
- The teachers' life long learning tendencies don't differ according to their higher education institutions that they graduated.



- The teachers' life long learning tendencies differ depending on their fields. Life long learning tendencies of the teachers whose field is Fine Art are higher than the other groups.
- The teachers' life long learning tendencies differ depending to their seniority. Life long learning tendencies of the teachers whose seniority is 6-10 years are higher than the other groups.

**Key Words**

life long learning, adult education, learning to learn, teacher

# İÇİNDEKİLER

|   | Sayfa no |
|---|----------|
| BİLDİRİM .....  | i        |
| KABUL VE ONAY .....   | ii       |
| ÖNSÖZ .....   | iii      |
| ÖZET .....  | iv       |
| ABSTRACT .....  | vi       |
| İÇİNDEKİLER .....   | viii     |
| TABLolar LİSTESİ .....                                      | xi       |
| KISALTMALAR LİSTESİ.....                                    | xii      |
| <b>BÖLÜM I: GİRİŞ</b> .....                                 | 1        |
| 1.1. PROBLEM DURUMU .....                                   | 1        |
| 1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI .....                               | 4        |
| 1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ.....                                | 5        |
| 1.4. SAYILTILAR.....  | 5        |
| 1.5. SINIRLILIKLAR.....                                     | 6        |
| 1.6. TANIMLAR .....   | 6        |
| <b>BÖLÜM II: KURAMSAL ÇERÇEVE</b> .....                     | 7        |
| 2.1. YAŞAM BOYU ÖĞRENME.....                                | 7        |
| 2.1.1. Yaşam Boyu Öğrenmenin Amacı .....                    | 13       |
| 2.1.2. Yaşam Boyu Öğrenmenin Önemi .....                    | 14       |
| 2.1.3. Yaşam Boyu Öğrenme Becerileri .....                  | 16       |
| 2.1.4. Yaşam Boyu Öğrenen Bireylere Duyulan Gereksinim..... | 17       |
| 2.1.5. Yaşam Boyu Öğrenen Bireyin Özellikleri.....          | 19       |
| 2.2. Yaşam Boyu Öğrenme Tarihsel Gelişimi.....              | 20       |
| 2.3. Yaşam Boyu Öğrenme İlkeleri .....                      | 22       |
| 2.4. Yaşam Boyu Öğrenme Programları .....                   | 23       |
| 2.5. Yaşam Boyu Öğrenmenin Öğeleri .....                    | 26       |

|  |    |
|--|----|
| 2.6. Yaşam Boyu Öğrenmede Öğrenmeyi Öğrenmenin Önemi .....   | 27 |
| 2.7. Yaşam Boyu Öğrenmede Motivasyonun Önemi .....   | 28 |
| 2.8. Yaşam Boyu Öğrenme ve Bilgi Okuryazarlığı .....   | 29 |
| 2.9. Yaşam Boyu Öğrenmede Öğretmenin Rolü .....  | 32 |
| 2.10. Yaşam Boyu Öğrenme ve Küreselleşme .....   | 33 |
| 2.11. Yaşam Boyu Öğrenme Yolları .....   | 35 |
| 2.11.1. Uzaktan Eğitim .....   | 35 |
| 2.11.2. Örgün Eğitim .....   | 36 |
| 2.11.3. Algın Eğitim .....   | 36 |
| 2.11.4. Halk Eğitimi (Yaygın Eğitim) .....   | 37 |
| 2.11.5. Yaşam Boyu Öğrenme ve Kütüphaneler .....   | 38 |
| 2.11.6. Yetişkin Eğitimi .....   | 39 |
| 2.11.6.1. Yetişkin Eğitimini Gerekli Kılan Nedenler .....  | 41 |
| 2. 12. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR .....   | 42 |
| 2.12.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar .....   | 42 |
| 2.12.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar .....  | 51 |
| <b>BÖLÜM III: YÖNTEM</b> .....   | 56 |
| 3.1. ARAŞTIRMA YÖNTEMİ .....   | 56 |
| 3.2. EVREN VE ÖRNEKLEM .....   | 56 |
| 3.3. VERİ TOPLAMA ARACI .....  | 61 |
| 3.3.1. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeğinin Geliştirilmesi .....  | 62 |
| 3.3.2. Ölçeğin Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışmaları .....  | 62 |
| 3.4. VERİLERİN TOPLANMASI .....  | 64 |
| 3.5. VERİLERİN ANALİZİ .....   | 65 |
| <b>BÖLÜM IV: BULGULAR</b> .....  | 67 |
| 4.1. Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Düzeyine İlişkin Bulgular .....                                   | 67 |
| 4.2. Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinde Cinsiyete İlişkin Bulgular .....                               | 77 |
| 4.3. Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinde Öğrenim Düzeylerine İlişkin Bulgular .....                     | 77 |
| 4.4. Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinde Mezun Oldukları Yüksek Öğretim Kurumuna İlişkin Bulgular ..... | 78 |

|   |            |
|---|------------|
| 4.5. Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinde Alanlarına İlişkin Bulgular.....  | 79         |
| 4.6. Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinde Kıdemlerine İlişkin Bulgular..... | 80         |
| <b>BÖLÜM V: TARTIŞMA.....</b>   | <b>82</b>  |
| <b>BÖLÜM VI: SONUÇLAR VE ÖNERİLER.....</b>  | <b>92</b>  |
| 6.1. SONUÇLAR.....  | 92         |
| 6.2.ÖNERİLER.....   | 93         |
| 6.2.1.Araştırma Sonuçlarına İlişkin Öneriler.....                                     | 93         |
| 6.2.2. İleride Yapılabilecek Araştırmalara Yönelik Öneriler.....                      | 94         |
| <b>KAYNAKLAR .....</b>  | <b>95</b>  |
| <b>ÖZGEÇMİŞ.....</b>  | <b>108</b> |
| <b>EKLER.....</b>   | <b>109</b> |

## TABLULAR LİSTESİ

| <u>Tablo No</u> | <u>Tablo Adı</u>   | <u>Sayfa No</u> |
|-----------------|--|-----------------|
| 1.              | Geleneksel Öğrenme ve Yaşam Boyu Öğrenmenin Özellikleri .....  | 10              |
| 2.              | Araştırmanın Evreni Diyarbakır İli Merkez İlçelerinde Bulunan Anadolu Liseleri ve Öğretmen Sayısı .....  | 57              |
| 3.              | Diyarbakır İli Merkez İlçelerinde Bulunan Anadolu Liseleri ve Ulaşılan Öğretmen Sayısı .....   | 58              |
| 4.              | Öğretmenlerin Cinsiyet Özellikleri .....   | 58              |
| 5.              | Öğretmenlerin Öğrenim Düzeyleri .....  | 59              |
| 6.              | Öğretmenlerin Mezun Oldukları Yüksek Öğretim Kurumları .....   | 60              |
| 7.              | Öğretmenlerin Alanları .....   | 60              |
| 8.              | Öğretmenlerin Meslekteki Kıdemi .....  | 61              |
| 9.              | KMO ve Bartlett Testi Sonuçları .....  | 63              |
| 10.             | Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları .....  | 64              |
| 11.             | Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerine İlişkin Puanların Aritmetik Ortalaması ve Standart Sapmaları .....                                 | 67              |
| 12a.            | Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeğine İlişkin Görüşlerine Ait Bulgular.....   | 68              |
| 12b.            | Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeğine İlişkin Görüşlerine Ait Bulgular.....   | 73              |
| 13.             | Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Cinsiyete Göre Dağılımı ve t-testi Sonuçları .....  | 77              |
| 14.             | Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Öğrenim Düzeylerine Göre Dağılımı ve Mann Whitney U- Testi Sonuçları.....                         | 78              |
| 15.             | Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Mezun Oldukları Yüksek Öğretim Kurumuna Göre Dağılımı ve Kuruskal Wallis H- Testi Sonuçları ..... | 79              |
| 16.             | Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Alanlara Göre Dağılımı ve Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları .....                                  | 80              |
| 17.             | Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Kıdeme Göre Dağılımı ve Kruskal Wallis H- Testi Sonuçları .....                                   | 81              |

## KISALTMALAR

**DPT:** Devlet Planlama Teşkilatı

**MEB:** Milli Eğitim Bakanlığı

**OECD:** Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü (Organisation for Economic Co-operation and Development)

**TED:** Türk Eğitim Derneği

**UNESCO:** Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (United Nations, Educational, Scientific and Cultural Organization)

## BÖLÜM I

### 1.GİRİŞ

Bu bölümde; araştırmaya ilişkin problem durumu, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, sayıltılar, sınırlılıklar ve tanımlara yer verilmektedir.

#### 1.1. PROBLEM DURUMU

Eğitim, bireyin kişisel, zihinsel, fiziksel ve sosyal gelişim alanlarına bir bütün olarak katkı sunması, ihtiyaç duyduğu bilgi donanımını sağlaması açısından temel bir hak olarak kabul edilmektedir. Bir ülkenin kalkınmışlık düzeyini gösteren en önemli ölçüt bireye sunduğu eğitim olanaklarıdır. Gelişen dünyayla birlikte kuşkusuz eğitim sistemleri de bunun bir parçası olmaktadır. Hatta bu gelişim eğitim olanaklarıyla diğer toplumlara yayılmakta ve ilerlemenin en önemli araçlarından biri olmaktadır.

Eğitim toplumsal gelişimin, ilerlemenin aracı olarak kullanılmaya başlandığından bu yana, kalkınan tüm coğrafyaların en önemli enstrümanı haline gelmiştir. Bir bireyin veya toplumun sahip olduğu her bir dinamik, ancak eğitim süreci sonucunda oluşmuş birikimle şekillenip, o birey ya da topluma katkı sağlar hale gelebilmektedir (Beycioğlu ve Konan, 2008). Bu noktada eğitim, bireyi kendisinin var olan davranışlarından ve eğitim sürecine katılmamış olan diğer bireylerden farklılaştırır (Miser, 2013).

Tarih boyunca toplumsal gelişime hakim olan görüşlerde bireylerin yaşadıkları toplum, aldıkları eğitim, ait oldukları kültür, inandıkları din, vatandaşı oldukları devlet, geçerli teknolojiler, yaşam boyu öğrendikleri bilgiler ve benzeri özellikler önemli olmuştur. Bilgi çağı olarak nitelendirilen günümüzde bireyler artık kendi gereksinimlerinin yanı sıra toplumsal ve ekonomik hayatın öngördüğü çeşitli niteliklerle donatılarak yetiştirilmektedir (Önal, 2010a). Ancak günümüzde değişimin sürekliliği ve hızı, eğitim kurumlarında kazandırılan bilgi ve becerilerin zaman içerisinde yetersiz kalmasına neden olmaktadır (M. Demirel, 2009). Bu durum da artık bilginin alınıp kabul görmesi yerine

daha çok öğrenme ve düşünme becerilerinin ağırlıkta olduğu süreçlerin tasarlanmasını ve sürekli ya da yaşam boyu eğitim gibi kavramların önem kazanmasını sağlamaktadır (Yurdakul, 2005).

Mevcut bilgi miktarı katlanarak artarken teknoloji hızla gelişmeye devam etmekte ve bireylerin sahip oldukları niteliklerin hızla eskimesine neden olmaktadır. Hemen hemen her alanda teknoloji kullanımının yaygınlaşması bireylerin niteliklerinin sürekli olarak yenilenmesi ihtiyacını doğurmaktadır. Bilginin ve niteliklerin geliştirilmesi amacına yönelik bütün öğrenme faaliyetleri olarak tanımlanan “yaşam boyu öğrenme” de bu gereksinimin bir ürünü olarak karşımıza çıkmaktadır bunun sonucunda ise bireylerin yaşam tarzı değişmektedir (Kurbanoğlu, 2010; Gündoğan, 2003). Bununla beraber iş yaşamında da büyük değişiklikler meydana gelmektedir. Teknoloji tüm mesleklerde değişiklik yaratmakta, hatta bazı meslekler her birkaç yılda bir yenilenmektedir. Eğitim, bu noktada kazanılması istenen yeni ihtiyaçları karşılamalı ve bireylerin nitelikli eleman olarak çalışmaya devam etmesine yardımcı olmalıdır (Koç, 2005).

Bilginin bu denli yoğun ve hızlı aktığı bir ortamda değişimin etkilerinin hem bireye hem de topluma yansması kaçınılmazdır. Böyle bir ortamda gereksinim duyulan insan profili de değişmektedir. Eğitim sürecinde aranan insan tipi; öğrenmeyi öğrenebilen, karşılaştığı problemleri çözmeye karar verebilen, toplumsal ve kişisel ihtiyaçlara cevap verebilen, toplumda meydana gelen değişimlere ayak uydurabilen ve aynı zamanda bu değişimin kaynağı olan kişidir. İnsanların söz konusu bu nitelikleri kazanmalarının tek yolu ise öğrenmedir ( Polat ve Odabaş, 2008; Karakaya, 2004; Karafilik, 2007).

Öğrenme, kişinin yaşantıları ve çevresi ile etkileşimi yoluyla kalıcı davranış kazanması ya da eski davranışlarını değiştirmesi sürecidir. Eğitsel kurumların ve eğitimcilerin görevi, bireyin istedik davranışları kazanması için gerekli ortamı hazırlamak ve bireye yardımcı olmaktır. Eğitimin başarılı olması için de bireyin nasıl öğrendiğinin bilinmesi ve yetişkinlerin öğrenmelerinde etkin olan değişkenlerin göz önüne alınması gerekir (Okçabol, 2006). Herhangi bir konuda öğrenme ihtiyacı duyan birey, o konuya ilişkin bilgiye ulaşabilme olanağına sahiptir. Bu öğrenmelerin daha sistemli ve ihtiyaçların karşılanmasında daha verimli olarak yapılabilmesi için eğitim kurumlarına ihtiyaç vardır (Ö. Demirel, 2010b). Fakat öğrenme sadece eğitim kurumlarıyla gerçekleşmemektedir. Kasıtlı ya da kasıtsız olarak; aile, arkadaşlar, sokak, çarşı, pazar, radyo, televizyon, gazete,



kitap, sinema vb. öğrenme için bir ortam oluşturur. Yaşamını toplumsal kültürün ve alt kültürlerin sunulduğu bu ortam içinde sürdüren insan, kendi yaşamından da öğrenir (Miser, 2006). Öğrenme, öğretme ve eğitim olayı yalnız ailenin, yakın çevrenin ya da okulun çabalarına da bağlı değildir. Çocuk ve yetişkin, okula gitme durumları ne olursa olsun, isteyerek ya da istemeyerek, yaşam boyunca ve sürekli olarak bir şeyler öğrenir (Okçabol, 2006). Öğrenme artık sadece bireyin zihninde gerçekleşen bilişsel bir süreç olarak görülmemektedir ve yetişkin öğrenmesi sadece yetişkin öğrenenlerin özelliklerini içeren bir düşünce olmaktan çıkmıştır. Öğrenme, bütün bunların -öğrenme ortamını birlikte şekillendiren ve canlandıran kültürel, sosyal, ekonomik ve politik güçlerin- daha iyi anlaşılmasıyla bir bütünlük sağlar (Merriam, 2013).

Sürekli öğrenme ve kendini geliştirme, 21.yüzyılın insan modelinin başlıca özelliğidir (Fındıkçı, 2004). Eğitim alanında gereken düzenlemelerin sürekli yapılmasıyla toplumun her kesiminin yaşam boyu eğitim yaklaşımı çerçevesinde bilinçlendirilmesinin ve bilgi toplumunun gerekli kıldığı becerilerle donatılmasının önemi her geçen gün daha çok fark edilmektedir (Önal, 2010b). Toplumsal bir varlık olan birey, toplumsal değişimle birlikte kendini de değiştirmek ve geliştirmek zorundadır ki toplum içine katılarak, içinde bulunduğu topluma ayak uydurabilsin. Toplumsal değişimle beraber birey, önceden öğrenmiş olduğu bilgileri, öğretileri ve hayatındaki edinimlerini artık irdeleme ve sorgulama eylemi göstermeye başlar (Erduran, 2010). Birey bu sorgulama sonucu kendini ve dünyayı anlayabilmek için ihtiyaç duyduğu bilgiye, ancak ve ancak buluş ve yeniden buluş yoluyla ulaşabilir. Bilgi; dünya içindeki, dünya ile ve birbirleriyle olan insanların sabırsız, durmak bilmeyen, umut dolu araştırmaların peşinden koşmasıyla meydana gelir (Freire, 2011).

Toplumların, 21. yüzyılın hedefi olan öğrenme toplumuna ulaşabilmesi, bütün eğitim ve öğretim kurumlarının yaşam boyu öğrenmenin amacına yönelik düzenlenmesiyle mümkün olabilir. Öğrenme toplumu olabilmenin yolu ise, tüm yurttaşlara beşikten mezara kadar eşit öğrenme fırsat ve olanakların sunulmasından geçmektedir. 21. yüzyıl toplumlarının saygın ve ileri bir toplum olarak varlığını sürdürebilmesi öğrenme toplumu hedefine ulaşmalarıyla mümkün olabilmektedir. Bu sebeplerden ötürü, yaşam boyu öğrenme hedefine yönelik eğitim reformu gereklidir (Duman, 2006). Birbirine benzer bireyleri yetiştirmek üzere yapılandırılmış olan okullar, bireysel ihtiyaçları karşılamakta yetersiz kalmaktadır. Klasik eğitim sisteminin temel özelliği yaygın bir şekilde bilgi

sunmaya dayalıdır oysa 21. yüzyılda, bilginin kazandırılması değil bilgiye ulaşma yollarının öğretilmesi önem kazanmaktadır. Yani öğretme değil “öğrenmeyi öğrenme” ön plana geçmektedir (Aksoy, 2013). Bilgiye erişmenin, bilgiyi uygulayabilmenin ve bilgi üretebilecek yeterliğe sahip olmanın yolu ise eğitimidir. Bu yüzden eğitimin yaşam boyu sürmesi, hem bireyler hem de uluslar için hayati bir zorunluluk olmuştur (Miser; 2002). Eğitim artık yaşam boyu sürekli araştırma süreci olarak tanımlanmaktadır. Hem yetişkinler hem de çocuklar için en önemli öğrenme öz yönetimli araştırma becerileri kazanarak nasıl öğrenileceğinin öğrenilmesidir (Akbaş ve Özdemir, 2002).

## 1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI

Değişen ve gelişen, bilgi ve teknoloji dünyasında, değişiklikler o kadar hızlı olmaktadır ki, bireylerin öğrendikleri bilgiler zaman içerisinde yetersiz kalmaktadır ve bireylerde sürekli kendilerini yenileme ihtiyacı ortaya çıkarmaktadır. Değişime ve ilerlemeye ayak uydurabilmek, yaşam boyu öğrenmenin önemini ve ihtiyacını arttırmaktadır. Öğrenmenin sadece okul ortamında olmamasından ve öğrenilen bilgilerin zaman içinde değişmesinden dolayı, yaşam boyu öğrenme becerilerinin erken yaşlardan itibaren kazandırılması önem taşımaktadır. Bundan ötürü öğrencilerin önce öğrenme becerileri geliştirilerek, toplumsal yaşamda bazı durumlar karşısında fikirler üretip üstesinden gelmeyi öğrenmeleri sağlanmalıdır. Bireylerin okul ortamında ve dışında kendi kendine öğrenmesi, öğrenilen bilgileri yeni koşullarda da kullanabilmeleri kaçınılmaz bir durum olmuştur. Bireylere öğrenmeyi öğretebilmek noktasında öğretmenlerin sorumluluğu büyüktür. Bu noktada öğretmenlerin öğrenmeye ne kadar istekli oldukları önem arz etmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin öncelikle kendilerinin bu becerileri edinmiş olmaları ve gelişime açık olmaları gerekmektedir. Araştırmanın amacı, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesidir. Araştırmanın amacı doğrultusunda aşağıdaki problemlere yanıt aranmıştır:

1. Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ne düzeydedir?
2. Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde cinsiyete göre anlamlı farklılık var mıdır?
3. Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde öğrenim düzeylerine göre anlamlı farklılık var mıdır?

4. Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde mezun oldukları yüksek öğretim kurumuna göre anlamlı farklılık var mıdır?

5. Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde alanlarına göre anlamlı farklılık var mıdır?

6. Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde meslekteki kıdemlerine göre anlamlı farklılık var mıdır?

### **1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ**

Bireylerin çağın gerektirdiği bilgi ve becerileri hayata geçirebilmesi için kendi kendine öğrenen bireyler olmaları gerekmektedir. Kendi kendine öğrenme noktasında yaşam boyu öğrenmenin gerekliliği öne çıkmaktadır ve bireylerin yaşam boyu öğrenme becerilerinin kazanmış olmaları beklenmektedir. Yaşam boyu öğrenme hedefini gerçekleştirebilmek için öğretmenlerin rolü önem taşımaktadır. Geçmişte olduğu gibi günümüzde de öğretmen toplumun manevi mimarı olarak görülmektedir. Günümüzde öğretmen, çağın gerektirdiği bilgiyi sadece aktaran değil aynı zamanda bilgiye ulaşmanın yollarını öğreten bir rol üstlenmektedir. Öğretmenin bunu gerçekleştirebilmesi için öncelikle kendisinin öğrenmeyi öğrenen olması, yaşamı süresince öğrenmeye eğilimi olması ve bunu sürdürmesi gerekmektedir. Öğretmenlerin hem kişisel gelişimi hem de mesleki gelişimi için yeni bilgi ve becerileri kazanmada ve kazandırmada istekli olmaları gerekmektedir. Yaşam boyu öğrenme kavramı pek çok ülkede olduğu gibi ülkemizde de önem arz etmektedir. Ülkemizde yaşam boyu öğrenmeyle ilgili pek çok çalışma yapılmıştır. Ancak alan yazın çalışmaları kapsamında öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerine yönelik çalışmaların yeterli düzeyde olmadığı görülmüştür. Bu sebeplerden dolayı gelecek nesilleri yetiştiren öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin nasıl olduğu araştırmaya değer bulunmuştur. Bu çalışmanın, öğretmenlerin yaşam boyu eğilimlerinin belirlenmesi ve yaşam boyu öğrenmelerine ilişkin olarak alana katkı sağlanması umulmaktadır.

### **1.4. SAYILTILAR**

1. Araştırmaya katılan öğretmenler sorulara içtenlikle cevap vermişlerdir.
2. Ölçeğin kapsam geçerliği için başvuru uzman kanılarına yeterlidir.

## 1.5. SINIRLILIKLAR

1. Bu araştırma 2013-2014 eğitim öğretim yılında Diyarbakır ili ve ilçelerinde bulunan Anadolu Lisesinde görev yapan öğretmenler ile,

2. Araştırmadaki bulgular, geliştirilen ölçekte yer alan maddelerle ve bu maddelere öğretmenlerin verdikleri cevaplar ile sınırlıdır.

## 1.6. TANIMLAR

**Yaşam Boyu Öğrenme:** Yaşam süresince gerçekleştirilen, kişisel, sosyal ve/veya mesleki gerekçelerle bilgi, teknik bilgi, beceri, yeterlilik ve/veya ehliyetlerin iyileştirilmesini sağlayan tüm öğrenme faaliyetleridir (Office for Official Publications of the European Communities, 2008).

**Yaşam Boyu Öğrenme Becerileri:** Yaşam boyu öğrenme becerileri, bireyin eğitim hayatında, iş hayatında ve sonrasında etkin bir vatandaş olarak topluma katılması ve kendini geliştirebilmesi için gerekli olan beceriler (Akkuş, 2008).

**Yetişkin Eğitimi:** Resmi ya da özel kuruluşlarca yetişkinlere türlü alanlarda bilgi kazandırmak ve anlayışlarını geliştirmek amacıyla düzenlenip yürütülen planlı eğitim etkinlikleridir. Diğer bir açıklamayla, yetişkin yurttaşların çalışma güçlerini artırmak, yaşayış düzeylerini yükseltmek, ulusal ve insancıl değerlerini geliştirmek amacıyla okul eğitimi dışında ya da yanında yapılan eğitim ve öğretim çalışmalarına verilen ad (Ö. Demirel, 2010b).

## BÖLÜM II

### 2. KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde, kuramsal çerçeve ve ilgili araştırmalara yer verilmektedir.

#### 2.1. YAŞAM BOYU ÖĞRENME

Yaşam boyu eğitim/öğrenme, tüm dünyada gelişen teknolojinin insan hayatında ortaya çıkardığı yeni ihtiyaçların giderilmesi için bir çözüm noktası olarak görölen eğitim ile ilgili tartiőmalarda sıkça karőılaőılan bir kavram olmuştur. Çünkü formal eğitim tek başına eğitim ihtiyaçlarını karőılamaktan uzaktır. Okullarda verilen eğitim bireyin gerçek yaşamında karőılaőacağı problemleri çözmesine yeteri kadar iőık tutamamaktadır (Bağcı, 2011). Ayrıca bu yetersizliğe amaç ve araç tutarsızlığı, bir defaya özgü bilgiler kazandırılması, kitaplardan aktarılan bilgilerin öğrenilmesine ağırlık verilmesi, iletişim ve bilgi teknolojilerinin yetersizliği, başarı saplantısı nedeniyle öğrenmeye karşı geliştirilen olumsuz algı, bireysel farklılıkların dikkate alınmaması örneğ gösterilebilir. Örgün eğitimle ilgili bu kısıtlılıklar karşısında beşikten mezara kadar öğrenme anlayiőını temele alan yaşam boyu öğrenme paradigması geliştirilmiştir. Çünkü bilim ve teknolojinin hızla geliőmesiyle bir insanın ortalama ömründe çok büyük değişikliklere neden olan yenilikler ortaya çıkmıştır. Bu koşul altında insanların çocukluklarında öğrendikleri şeyler yaşamlarının geri kalan kısmında geçerli ve yararlı olamamaktadır. Bu paradigmanın dayandığı temel kabuller, ansiklopedik bilgilere, okumaz-yazmazlığa, bilgilerin geleneksel yollarla aktarılmasına, geleneksel eğitim yöntemlerine ve aőırı uzmanlaőmaya son verilmesi şeklinde sıralanabilir (Budak, 2009; Akbaş ve Özdemir, 2002). Yani okullarda verilen eğitimde herhangi bir bilim dalının karşılaştığı problemlerin çözümüne yönelik öğretiler bireye aktarılırken; bireyin gerçek yaşamında karşılaştığı problemler ve bunların çözüm yolunu bulması için mevcut bilgi donanımıyla bilgiyi iőlevselleőtirme noktasında yaşanan eksikliklerden dolayı yaşam boyu öğrenmenin gerekliliği kendini ortaya koymuştur. Yaşam boyu öğrenme, gelişen teknoloji ve hayat standartlarındaki değişimler nedeniyle, yaşamda kazanılması ve öğrenilmesi gereken istendik davranışların örgün eğitim kurumlarında kazanılmasında yaşanan eksiklikler sonucu ortaya çıkmıştır.

Yaşam boyu öğrenme kavramı farklı kaynaklarda hayat boyu öğrenme, sürekli öğrenme, sınırsız öğrenme, yetişkin eğitimi ya da halk eğitimi gibi çeşitli biçimlerde adlandırılmaktadır (Ersoy ve Yılmaz, 2010). Ayrıca yaşam boyunca tümleşik öğrenme, sürekli öğrenim, sürekli eğitim terimleri ile eş anlamlı düşünülebilir. Bu terimlerin kaynağı, eğitimin çocukluktan başlayan sürekli eğitim fırsatlarının başlangıç evresiyle sınırlandırılmış ilk ve son deneyim olmadığı (Celep, 2003), aksine ömür boyunca devam etmesi gereken bir süreç olduğu düşüncesi “hayat boyunca eğitim” olarak kabul edilmektedir (Kurt, 2008). Pek çok farklı isimlerle adlandırılan bu kavramı çok sayıda tanımı da yapılmıştır.

Sönmez’e (2008) göre, yaşam boyu öğrenme istendik davranışlar kazanma süreci olarak tanımlanabilir. Eğitim okula başlayınca başlamıyor ve bitince de bitmiyor; çünkü yaşam ve bilgi, beceri, duygu ve sezgiler hızla değişiyor ve nicelik açısından artıyor ve yoğunlaşıyor. Yaşamdan yani okulun dışından öğrenmek zorunda olduğumuz ve öğrendiğimiz pek çok istendik davranışlar vardır. Her yerde öğrenme söz konusudur.

Jarvis’e (2004) göre ise yaşam boyu öğrenme bireysel ve kurumsal öğrenmenin bir bütünüdür. Yaşam boyu öğrenme kapsamında örgün öğrenme, yaygın öğrenme, mesleki eğitim, teknik eğitim, hizmet içi ve hizmet dışı tüm eğitim ve öğretimler yer almaktadır. Yaşam boyu öğrenme yer, zaman, yaş, sosyo-ekonomik düzey, eğitim düzeyi gibi kavramlarla ilgili kısıtlamaları kaldırmakta ve her bireye fırsat eşitliği sunmaktadır (Dinevski ve Dinevski, 2004). Yaşam boyu öğrenme, gerek formal gerekse informal eğitim yoluyla bireylerin kişilik, sosyal ve mesleki alanda gelişimini sağlayan tüm öğrenme faaliyetleridir (Uzunboylu ve Hürsen 2011). Yaşam boyu öğrenme, resmi/biçimsel (bir öğretim kurumu tarafından sağlanan öğretim) ve gayri resmi/gayri biçimsel (bir öğretim kurumu tarafından sağlanmayan iş, aile veya boş zaman ile ilgili günlük etkinliklerde meydana gelen öğrenme) biçimlerinde gerçekleşen bir süreçtir (Polat ve Odabaş, 2008).

Demirel (2010b), tarafından yaşam boyu öğrenme şöyle tanımlanmıştır: Herkese ihtiyacı olan eğitimi, ihtiyaç duyduğu anda ve olanaklarına uygun yerde vermeyi amaçlayan eğitim yaklaşımıdır.

Avrupa Konseyi’nin Yaşam Boyu Öğrenme Kararında ise geniş bir yaşam boyu öğrenme tanımı yapılmıştır. Tanımda “...yaşam boyu öğrenme okul öncesi yaşlardan emeklilik sonrasına kadar uzanan tüm örgün ve informal öğrenmeleri kapsamaktadır...”

denilmektedir (Hake, 2006). Yaşam boyu öğrenme, insanların “beşikten mezara” kadar süren öğrenme amaçlı çeşitli etkinliklerini ifade eder. Yaşam boyu öğrenme, kişisel, toplumsal, sosyal ve/veya iş yaşamı çerçevesinde bilgi, beceri ve yetilerin geliştirilmesi amacıyla yapılan, ister örgün ister yaygın ya da doğal, sürekli devam eden, bütün amaçlı öğrenme etkinliklerini kapsar (A Memorandum on Lifelong Learning, 2000). Bunun yanı sıra yaşam boyu öğrenme dünyayı ve kendini anlama demektir. Yeni bilgi, beceri ve güç kazanma demektir. Yaşam boyu öğrenme bir şeyler yaratma ve dünyadaki yeni güzelliklerin farkına varma demektir. Yaşam boyu öğrenme bir öğrenme alışkanlığı, davranış biçimidir. Yaşam boyu öğrenme örgün eğitimi (okullar, eğitim kurumları, üniversiteler) ve yaygın eğitimi (iş başında eğitim) kapsamaktadır. Yaşam boyu eğitim, bireyin kişilik, sosyal ve mesleki alanda gelişimini amaçlayan tüm yaşam süresince devam eden çok geniş bir kavramdır (Koç, 2005). Yaşam boyu öğrenmenin amacı, bireylerin bilgi toplumuna uyum sağlamaları ve bu toplumda yaşamlarını daha iyi kontrol edebilmeleri için ekonomik ve sosyal hayatın tüm evrelerine aktif bir şekilde katılımlarına imkân vermektir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2009).

Yaşam boyu öğrenmenin anlamı konusundaki tanım ve yorumlarda ortak öğeler bulunmaktadır. Bunlar şöyle özetlenebilir (Devlet Planlama Teşkilatı [DPT] Özel İhtisas Komisyon Raporu, 2001):

- Eğitim ve öğretimin değeri ve etkisi konusunda güçlü inanç,
- Yaşı, cinsiyeti, iş yaşamındaki pozisyonu ne olursa olsun; herkesin evrensel öğrenme fırsatlarından yararlandırılması,
- Eğitim- öğretim kurumları dışındaki öğrenmenin öneminin yaygın biçimde kabul edilmesi,
- Yaşam boyu öğrenmeyi geleneksel yöntemlerden ayıran temel hususun öğrenme ve öğretme metot ve anlamındaki çeşitlilikler olduğunun benimsenmesi,
- Öğrenmenin bireyin kişisel özelliklerine göre yapılandırılarak, kişinin; bağımsız, kendi kendine yönetilen öğrenme biçimine odaklaşma kapasitesinin artırılarak motive edilmesi,
- Yaşam boyu öğrenme kavramının, geleneksel öğrenme yaklaşımına alternatif olarak ortaya çıktığının benimsenmesi.

Yaşam boyu öğrenmenin, geleneksel öğrenmeye göre öne çıkan dört özelliğinden söz edilebilir. Bunlar; sistemik bir öğrenme görüşünün sağlanması, öğrenenin merkeze konulması, öğrenme motivasyonu, eğitim politikasının çoklu amaçlarına vurgudur (Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2001; OECD, 2004).

Geleneksel öğrenme ile yaşam boyu öğrenmeni özellikleri şöyledir:

**Tablo 1. Geleneksel Öğrenme ve Yaşam Boyu Öğrenmenin Özellikleri**

| <i>Geleneksel Öğrenme</i>   | <i>Yaşam Boyu Öğrenme</i>   |
|---|---|
| Öğretmen bilginin kaynağıdır.   | Eğitimciler bilginin kaynağına ulaşmak için yol gösterir.   |
| Öğrenciler, öğretmenden aldığı bilgiyi kabul eder.  | Bireyler yaparak öğrenir.   |
| Öğrenciler kendi kendilerine çalışır.   | Bireyler grup içinde birbirlerinden öğrenir.  |
| Öğrencilere bir sonraki öğrenme adımına hazır olup olmadığını anlamak için testler verilir. | Değerlendirme öğrenme stratejilerine rehberlik etmek ve gelecekteki öğrenmelere yol göstermek için yapılır. |
| Tüm öğrenciler aynı etkinlikleri yapar.   | Eğitimciler bireyselleştirilmiş öğrenme planları geliştirir.  |
| Öğretmenler hizmet öncesi eğitim alırlar ve geçici hizmet içi eğitimlere katılırlar.        | Eğitimciler yaşam boyu öğrenirler. Hizmet öncesi eğitim ve ardından sürekli mesleki gelişim devam eder.     |
| İyi öğrenciler belirlenir ve bu öğrencilerin eğitimlerini sürdürmelerine izin verilir.      | Bireyler yaşamları boyunca öğrenme olanaklarına ulaşır.   |

(World Bank, 2003)

Yaşam boyu eğitim anlayışına göre; okula yeni işlevler yüklenmelidir. Böylece okul, öğrencinin yaşam boyu öğrenme ilgisi ve yeteneğini geliştirmeli, değişik içerik ve öğrenme biçimleri üretmelidir. Ayrıca örgün eğitim, bireylere seçenekler sunacak ve onların kendi kendilerine öğrenme yeteneklerini geliştirecek biçimde yeniden organize edilerek, okul ile öğrenme arasında yeni ilişkiler oluşturmalı ve toplum yaşamı ile öğretmen bütünleştirilmelidir (Okçabol, 2006). Yaşam boyu öğrenme kavramının arkasındaki görüşler UNESCO tarafından şu şekilde açıklanmaktadır; bilinçli ya da bilinçsiz olarak, insanlar ömürleri süresince, içinde buldukları çevreleriyle etkileşime girerek sürekli bir takım yaşantılardan geçmektedirler. Davranışlarını, yaşam hakkındaki algılarını ve bilgilerinin içeriğini oluşturan yaşantılarıyla öğrenmeyi ve kendilerini yetiştirmeyi sürdürmektedirler. Böyle olmakla birlikte, günümüze kadar, eğitim kurumları bu doğal dinamiği desteklemekte yetersiz kalmışlardır. Öğretimin gençler için olduğu ve okulda yapıldığı yolundaki ön fikirler, insanların yaşamları boyunca öğrenmeyi, normal bir öğrenme süreci olarak algılamalarını engellemiştir. Ancak, yirminci yüzyılın ikinci



yarısında, insanların çoğunun, yaşamlarının koşullarını ve değişikliklerini karşılayabilecek biçimde donatılmamış oldukları gerçeği, daha çok anlaşılmıştır (Faure, Herrera, Kaddoura, Petrovsky, Rahnema ve Ward 1972).

Yaşam boyu öğrenmenin dört dayanağı vardır. Bunlar aşağıda özetlenmiştir (Delors, 1996).

- *Bilmeyi öğrenme (learning to know)*: Yaşam boyunca eğitimin sunmuş olduğu fırsatlardan yararlanarak öğrenmeyi öğrenmektir.
- *Yapmayı öğrenme (learning to do)*: Sadece mesleki beceriler elde etmek değil bunun yanı sıra farklı durumlarla başa çıkabilme ve takım halinde çalışabilme yeterliğidir. Ayrıca genç insanların çeşitli sosyal deneyimleri ve iş deneyimleri anlamına gelir. Bunlar; yerel veya ulusal içeriğe sahip informal deneyimler olabileceği gibi, ilgi kursları ve alternatif öğrenme ve çalışmalar gibi formal deneyimlerde olabilir.
- *Birlikte yaşamayı öğrenme (learning to live together)*: Dayanışmayı takdir eden, ortak çalışmalar yürütebilen, çatışmaları kontrol etmeyi öğrenen, çoğulculuğun değerlerine saygı duyan bir anlayış geliştirmektir.
- *Olmayı öğrenme (learning to be)*: Bireyin daha fazla özerklikle, muhakemeye ve kişisel sorumlulukla hareket ederek kişiliğini çok daha iyi olması için geliştirmesidir.

Yaşam boyu öğrenme toplumda pürüzsüz bir biçimde kendiliğinden olan bir olgu değildir. Bunun gerçekleşmesinin önünde bir dizi engeller söz konusudur ve bu engeller oldukça farklı unsurlarda açığa çıkan engellerdir. Belli başlı engelleri sıralanırsa şunlar söylenebilir (Topakkaya, 2013):

- 1) Yaşam boyu öğrenme olgusuna gerekli motivasyonun sağlanamaması
- 2) Finansal zorluklar
- 3) Politik bakış açısı
- 4) Boş zamanın olmaması
- 5) Eğitim seviyesi
- 6) Eksik bilgilenme.

Longworth (2003) ise yaşam boyu öğrenme önündeki engelleri şu şekilde özetlemektedir (Longwort, 2003'den aktaran: M. Demirel, 2009: 4);

- Ailede öğrenme kültürünün zayıflığı, düşük güdülenme ve benlik kavramı, çocuklukta geçirilen olumsuz öğrenme yaşantıları (zihinsel engeller),
- Evde çalışma olanaklarının eksikliği ve finansal eksiklik (finansal engeller),
- Fazla sayıdaki öğrencilere eğitim olanakları sağlamadaki yetersizlik (ulaşım engelleri),
- Öğrenenlerin öğrenme gereksinimlerini ve özelliklerini göz ardı eden ve bireysel farklılıkları ve kişiye özel koşulları yeterince hesaba katmayan öğrenme ortamları (öğrenme deseni engelleri),
- Öğrenmeyi sağlayan veya ona rehberlik edenlerin, öğrenmeyi cazip hale getirecek nitelikte bilgiler vermemeleri ve öğrenme seçenekleri hakkında kaliteli öneriler sunmakta başarısız olmaları (bilgilendirme engelleri).

Yaşam boyu öğrenmenin bizim toplumumuzda yeterli ilgiyi gördüğü söylenemez ve bu durumun değişebilmesi için uzun zamana, sabra ve her şeyden önemlisi paraya ihtiyaç vardır. Nitekim bu programın toplumda yaygınlık kazanması için bazı şartların yerine getirilmesi gerekir. Bunlar sırasıyla şöyle özetlenebilir (Topakkaya, 2013):

- Sağlam ve stabil bir eğitim politikası,
- Yeterli oranda finansal destek,
- İnsanların motivasyonunun sağlanması,
- Etkileyici bir reklam,
- Çalışma zamanlarının makul oranda kısaltılması, insanların kendine daha fazla zaman ayırması,
- Yeni öğrenme ve öğretme tekniklerinin uygulanması.

Türkiye'de yaşam boyu öğrenmenin etkinliğinin artırılması için Akbaş ve Özdemir (2002)'nin önerileri özetle şöyledir;

1. Küreselleşen ekonomi ve artan rekabet yaşam boyu öğrenmenin ağırlıklı olarak istihdamın artırılmasına ve verimin yükseltilmesine hizmet etmesi gerektiğini ortaya koymuştur.

2. Yaşam boyu eğitime yapılacak kamu yatırımının yanı sıra özel sektör ve kişisel yatırım teşvik edilmelidir.

3. Üniversiteye giremeyerek iş hayatına atılacakların meslek sahibi yapacak projeler geliştirilmelidir.
4. Zorunlu eğitim bireylerin kendi kendine öğrenme becerilerini geliştiren ve yaşam boyu öğrenmeye hazırlar nitelikte olmalıdır.
5. Yaşam boyu öğrenme eğitim ve öğretim fırsatlarından çok az faydalanmış veya hiç faydalanamamışların yararına yaşantılar sağlamalıdır.
6. Eğitim kurumları ile iş dünyası arasında (özellikle küçük ve orta ölçekli şirketler) ilişki kurulmalıdır.
7. Tüm toplumun yaşam boyu öğrenme konusundaki farkındalıkları etkinlikler ve medya yoluyla artırılmalıdır.
8. Yaşam boyu öğrenmede kişiler kendi eğitim öğretim ve kişisel gelişimlerinden sorumlu olurlar. Bundan dolayı bireylere uygun danışma ve rehberlik verilmelidir.
9. Yaşam boyu öğrenmede çoklu ortam yazılımları ve ağlarını kullanarak bireylere bilgiye ulaşma becerisi kazandırılmalıdır.
10. Yaşam boyu öğrenme etkinliklerinde ve tüm okul seviyelerinde bilgi teknolojileri ürünleri kullanılmalıdır.

### **2.1. 1. Yaşam Boyu Öğrenmenin Amacı**

Eğitim ve öğretim kurumları çağın gereksinim duyduğu toplumu yaratma ve bireyleri yetiştirmede büyük sıkıntılar çekmeye başlamasıyla, Avrupa Birliği ülkeleri ve aday ülkeler başta olmak üzere birçok ülke, bu sıkıntıları ortadan kaldırmak amacıyla örgün eğitim kurumlarının yanı sıra yaşam boyu öğrenmeye ya da yaşam boyu eğitim alanlarında büyük katkısı olan yaygın eğitim kurumlarına büyük önem vermiştir (Ersoy ve Yılmaz, 2010). Bu önemle birlikte bireyler için amaçlanan, sadece okulla sınırlı bir eğitim yerine bireyin tüm hayatını kapsayacak yaşam boyu öğrenme olanaklarıdır. Bu olanaklarla birey, öğrenmede etkinleşen, yeni bilgiler arayan, bulan, seçmeler yapan, bilgileri dizgeye bağlayan, yeni bilgiler üreten, bunları yaşama aktaran, sorunlarını çözmede uygulayan, kısaca bir öğrenen niteliğini kazanmaktadır (Geray, 2013). Yaşam boyu eğitimle, her bireyin kişiliğinin tam gelişimini sağlanması amaçlanmaktadır. Bunun tam bir demokratikleşme için en güçlü faktör olacağı, kapsamlı ve homojen bir sistem oluşturacağı, bireyin, herhangi bir zamanda çalışmalarına başlamasına veya sistemde yeteneklerine uyan bir sektöre girmesine imkan tanıyacağı düşüncesi kabul görmektedir (Kurt, 2008).

Yaşam boyu öğrenmeyle, insana ve bilgiye daha çok yatırım yapılması, dijital okuma-yazma gibi temel bilgi ve becerilerin edinilmesinin desteklenmesi, esnek ve yenilikçi öğrenme olanaklarının geliştirilerek, her yaş grubundaki insanların nitelikli ve yüksek kalitede öğrenme olanakların ve öğrenme yaşantılarına eşit ve açık olarak ulaşabilmesi amaçlanmaktadır. Bu vizyonla bireylere eşit fırsatların sunulması eğitim sisteminde anahtar role sahiptir (Akkoyunlu, 2008; Turan 2005).

Yaşam boyu eğitim üç temel amaca yönelmiş bulunmaktadır. Bunlar; yaşam boyu öğrenmede fırsatlar yaratarak bireylerin kişisel gelişimini sağlamak, toplumsal bütünleşmeyi gerçekleştirmek ve ekonomik büyümeyi sağlamaktır (DPT, 2001):

*1.Kişisel Gelişme:* Yaşam boyu öğrenme bireyin aktif öğrenme gizilgücüne odaklanmakta ve bireyi merkeze alarak ona daha fazla seçme ve girişim olanağı sağlama amaçlamaktadır. İnsanların varlıklarını sürdürmek, kapasitelerini sonuna kadar geliştirmek, beyin teknolojisini geliştirmek, onurlu bir biçimde çalışmak ve yaşamak, kalkınma sürecine her anlamda katılmak, yaşam standartlarını yükseltmek, bilinçli karar vermek ve öğrenmeyi sürdürmek için ihtiyaç duydukları her türlü öğrenmeyi kapsamaktadır.

*2.Toplumsal Bütünleşme:* Yaşam boyu öğrenme herkese hayatı boyunca öğrenme fırsatları sunarak, fırsat eşitliğine katkıda bulunarak ve toplumun demokratik temellerini güçlendirerek toplumsal bütünleşmeyi amaçlamaktadır.

*3.Ekonomik Büyüme:* Beceri oluşturmada koşulları ve fırsat eşitliğini gerçekleştirmek, verimi artırmak, ekonomik büyümeyi ve yeni izler yaratmayı teşvik etmek için gerekli düzenlemeleri kapsamaktadır.

Yaşam boyu öğrenmenin merkezinde örgün, yaygın ve yaşayarak öğrenmenin yer alması, yaşam boyu öğrenmenin yaşamın her anında gerçekleşebileceğinin bir göstergesidir. Bu sürecin kişisel, mesleki ve sosyal gelişimi etkilediği ve gelişim sürecinin de bireyin bütününe yönelik olduğu söylenebilir (Günüç, Odabaşı ve Kuzu, 2012).

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

Yaşam Boyu Öğrenme Memorandumu'nda yaşam boyu öğrenmenin önemi altı madde ile belirtilmiştir. Bunlar şöyledir (A Memorandum on Lifelong Learning, 2000):

1. Herkes için yeni temel beceriler geliştirmek,
2. İnsan kaynaklarına daha fazla yatırım yapmak,
3. Öğrenmeyi desteklemek ve değerlendirmek,
4. Eğitim ve öğrenmede yenilikler geliştirmek,
5. Bilgi rehberlik ve danışmanlığını yeniden düşünmek ve biçimlendirmek,
6. Öğrenmeyi evlere olabildiğince yakın hale getirmek.

Yaşam boyu öğrenmenin gerçekleşmesi, küreselleşmenin sonuçlarıyla buluşma/ karşılaşmada ve bilgi ekonomisinin ortaya çıkışında, ulusal ekonomiler arasındaki rekabetin iyileştirilmesinde, iş yaratma ve işsizliği azaltmada, bireysel istihdam edirliliği yaymada, öğrenme toplumundan dışlanma riski taşıyan grupların sosyal içerimi ve güvenceye alınması ile baş etmede kilit bir faktördür (Hake, 2006). Çünkü okullarda kazandırılan bilgi ve beceriler zamanla geçerliliğini yitirmektedir. Birey, bir meslek sahibi olduğunda ise hayatı boyunca aynı işi mevcut bilgi ile sürdürmesinin pek mümkün olmadığı görülmektedir. Bireyler yaşamları boyunca yeni bilgi ve beceriler edinmeye ihtiyaç duymaktadır. Bu ihtiyaçları karşılayabilmek, yaşam boyunca öğrenme için bir baskı oluşturmaktadır. Bu bağlamda günümüz eğitim sisteminin, bireylerin yaşamları boyunca karşılaşacakları değişimlere uyum sağlayabilecekleri ve bireylere yaşam boyu öğrenme becerilerini kazandıracak şekilde yeniden yapılandırılması gerekmektedir (Demiralay ve Karadeniz, 2008; Akkoyunlu, 2008).

Günümüz eğitim sistemleri hem bireylerin hem de toplumların gereksinimlerini yeniden sorgulamak zorunda kalmıştır. Bu yüzden, yaşam boyu öğrenme becerileriyle donanık bireylere gereksinim duyulmuştur. Yaşam boyu öğrenme yoluyla bireyler bütünleşmiş bir kişilik geliştirebilir. Yaşam boyu öğrenme bireylerin eğitim ve öğrenme sürecini hayatlarının belli bir bölümünde sıkıştırmak yerine; her yerde ve bütün yaşamı boyunca sürecek bir süreç haline dönüştürmektedir. Yaşam boyu öğrenmenin gerektirdiği bilişsel, duyuşsal ve devinişsel yeterliliklerin öğrencinin konu alanlarıyla karşılaştığı okul sürecinde kazandırılması gerekir ki birey okul yaşamı sonrasında da yaşam boyu öğrenme becerilerini kullanabilsin (Soran, Akkoyunlu ve Kavak, 2006; Budak, 2009).

### 2.1.3.Yaşam Boyu Öğrenme Becerileri

Yaşam boyu öğrenmeyi etkili bir biçimde gerçekleştirebilmek için öğrenenler kendi kendine öğrenme becerilerini geliştirebilmeli, öğrenme sürecine aktif olarak kararlara da sorumluluk alarak katılabilmelidir. Bireylerin kendi öğrenme gereksinimini belirleyerek girişimde bulunabilmesi için küçük yaşlardan itibaren öz-denetim becerilerinin kazandırılması gerekmektedir. Öğrenme ihtiyacı duyan birey, gerçek yaşam problemleriyle öğrenme arasında ilişki kurabilmektedir ve öğrenmek için kendisini güdüleyebilmektedir. Yaşam boyu öğrenmenin gerçekleşmesi için bireylerde hedeflerini doğru biçimde saptama, önceki bilgileri uygulama, kendi öğrenmesini değerlendirme, farklı öğrenme stratejileri kullanma, öğrenme araçlarını (kitle iletişim araçları, kütüphane) kullanma ve bilgiyi yorumlama yeteneği de geliştirilmelidir (Kıvrak, 2007). Yaşam boyu öğrenmeyi destekleyen etkinlikler Parkinson tarafından şöyle belirlenmiştir (Parkinson, 1999):

- Sınıf dışında öğrenmek
- Eğitimi yönetmek
- Öz değerlendirme yapmak
- Zayıf noktaları belirlemek
- Araştırma yapmak
- Tasarım problemleri çözmek
- Not yerine öğrenmeye odaklanmak
- Öğrenmeyi bilmek

Yaşam boyu öğrenme becerileri şöyle özetlenebilir (Figel, 2007);

1. *Anadilde İletişim*: Anadilde iletişim; kavramları, düşünceleri, duyguları, olayları ve fikirleri hem sözlü hem de yazılı şekilde ifade etmek ve yorumlamak için, bütün sosyal ve kültürel ortamlarda; eğitim ve öğretimde, işte, evde ve boş vakitlerde, uygun ve yaratıcı bir şekilde dilbilgisel etkileşim kurmak için gerekli olan beceridir.

2. *Yabancı Dillerde İletişim*: Yabancı dillerde iletişim genel olarak anadilde iletişimin temel beceri ölçülerini paylaşır; kavramları, düşünceleri, duyguları, olayları ve fikirleri hem sözlü hem de yazılı şekilde

kişinin isteği ve ihtiyaçları doğrultusunda uygun sosyal ve kültürel bağlamlarda ifade etme, yorumlama ve anlama yeteneğine dayanmaktadır.

3. *Matematikselsel Yeterlilik ve Fen ve Teknoloji'de Temel Yeterlilikler*: Matematikselsel yeterlilik; günlük durumlarda bir dizi sorun çözmek için matematikselsel düşünmeye başvurma ve geliştirme yeteneğidir. Fen ve Teknoloji'de yeterlilik ise; sorunların belirlenmesi ve kanıta dayalı sonuçlar çıkarmak amacıyla doğal dünyayı açıklamada kullanılan metodoloji ve bilgi topluluğunu kullanmak için gönüllülüğü ve yeteneği ifade eder.

4. *Dijital Yeterlilik*: Dijital yeterlilik iş, eğlence ve iletişim için Bilgi Toplumu Teknolojisinin (BTT) güvenli ve önemli kullanımını gerektirir. Bu (BİT) (ICT) da bilgisayarların bilgiye ulaşmak, değerlendirmek, saklamak, üretmek, sunmak ve bilgi alış verişi yapmak ve internet üzerinden iletişim kurmak ve ortak ağlara katılmak için kullanımı gibi temel beceriler desteklenmektedir.

5. *Öğrenmeyi Öğrenmek*: Öğrenmeyi öğrenmek, kişinin hem bireysel hem de gruplar halinde, zamanı ve bilgiyi etkin yönetimini de içeren, kendi öğrenmesini organize etmedeki ve öğrenmeyi takip ve devam etmedeki yeteneğidir. Bu yeterlilik, kişinin süreci ve ihtiyaçları öğrenmek, mevcut olanakları belirlemek ve başarılı bir şekilde öğrenmek için engelleri aşma yeteneğini içerir. Bu yeterlilik, araştırma ve rehberlikten yararlanmanın yanı sıra kazanma, işleme ve yeni bilgi ve becerileri özümseme anlamına da gelir. Öğrenmeyi öğrenmek, öğrencilerin çeşitli ortamlardaki (evde, işyerinde, eğitim ve öğretimde) bilgi ve becerileri kullanmak ve uygulamak için yaşam deneyimi ve ön-öğrenmeyi oluşturmalarıyla da ilgilenir. Motivasyon ve güven de bir bireyin yeterliliği için önemli olan diğer unsurlardır.

6. *Sosyal ve Vatandaşlıkla İlgili Yeterlilik*: Bu yeterlilikler kişisel, kişilerarası ve kültürlerarası yeterliliği içermektedir ve sosyal hayata ve çalışma hayatına etkin ve yapıcı bir şekilde katılmak için, özellikle giderek çeşitli toplumlarda, gerektiğinde çatışmayı çözmek için, bireyleri donatan her türlü davranışı kapsamaktadır. Sivil Yetkinlik, bireyleri sosyal-politik kavram ve yapıların bilgisine dayanan ve aktif ve demokratik bir katılım için sivil hayatta eksiksiz olarak yer almaları için hazırlar.

7. *Girişimcilik Duygusu*: Girişimcilik duygusu bir bireyin fikirlerini eyleme dönüştürme yeteneğini ifade eder. Bu da hedeflere ulaşmak için proje planlama ve düzenleme yeteneği kadar, yaratıcılık, yenilik ve risk almayı da içerir. Bu, bireylerin sadece evdeki ve toplum içindeki günlük yaşamlarında değil, aynı zamanda iş yerlerinde de farkındalığı ve fırsatları değerlendirmelerini sağlar. Bu duygu aynı zamanda etik değerlerin bilincinde olmayı içermeli ve iyi bir yönetimi teşvik etmelidir.

8. *Kültürel Farkındalık ve İfade*: Müzik, sahne sanatları, edebiyat ve görsel sanatlar da dahil medyadaki çeşitli fikirlerin, deneyimlerin ve duyguların yaratıcı ifadelerinin öneminin değer kazanmasıdır.

#### **2.1.4. Yaşam Boyu Öğrenen Bireylere Duyulan Gereksinim**

1960'lı yıllardan bu yana eğitim sistemlerine yöneltilen eleştiriler, örgün eğitimin tek başına bireylerin ihtiyaçlarına yeterince cevap verememesi ve örgün eğitim fırsatından yararlanamayanların eğitimsiz kalmaya mahkûm edilmesi noktalarında yoğunlaşmıştır. Bu

eleştiriler sonucunda eğitim anlayışında önemli değişimler yaşanmış ve eğitimde radikal değişim ihtiyacını doğurmuştur. Yinelenen eğitim kavramı ortaya atılmış, kavram bireyin bütün yaşamını kapsayan bir eğitim stratejisi olarak tanımlanmıştır. Bu kavramın getirdiği yenilik, eğitimin yinelenen bir biçimde bireyin tüm yaşamına yayılmasıdır. Yinelenen eğitimin temel ilkeleri (DPT, 2001);

- Örgün ve yaygın eğitim birbirini tamamlamalı,
- Kurumsal eğitim fırsatları geniş kitlelere yaygınlaştırılmalı,
- Örgün eğitimde son kademe anlayışından kurtulmalı,
- Lise ve yüksek öğrenimde eğitim ve iş hayatı birbirini tamamlayacak biçimde sürdürülmeli şeklinde sıralanmıştır.

İnsan gelişiminin yaşam boyu devam ettiğine ilişkin bilimsel bulgular eğitim-öğretimin belirli bir yaş dilimi ile sınırlanmasına son verirken, eğitimi yaşam boyu süren bir süreç haline getirdi. Bunun yanında 21.yüzyılda insanın mesleğini hayatı boyunca aynı bilgi ve becerilerle sürdürmesi pek mümkün olmamaktadır (Oktay, 2001). Yaşam boyu öğrenme kişilerin yalnızca mesleki kariyerlerine katkıda bulunan, sadece çocukluk ve gençlik dönemleriyle sınırlandırılmış bir faaliyet olarak değerlendirilemez. Kişilerin yaşamlarının her dönemini kapsayan çok daha geniş bir süreçtir (Gündoğan, 2003). Bireylerin çalışma hayatında tutunabilmesi için değişen nitelik gereksinimlerini karşılayabilecek eğitim ve öğretim sistemlerinin geliştirilmesi kaçınılmaz bir zorunluluk olarak görülmektedir (Bilir, 2006). Bu sistemler insanların eğitim ve bilgi edinme hakkı üzerindeki denetimini artıracakları, aynı zamanda yaşam dünyası sorunlarına yanıtlar ve çözümler oluşturabilecekleri yaklaşımlara gereksinim duymaktadır (Sayılan, 2013). Bu gereksinim, toplumsal yaşamın birçok alanında da değişimi zorunlu hale getirmektedir. İşverenlerin, “öğrenen örgütler” olma gereksinimini hissetmeye başlamasıyla, çalışanlarında en çok aradıkları özellik “kendini geliştiren” ve “yaşam boyu öğrenen” olmalarıdır. Artık bireylerin sadece bir alana özgü bilgi ve becerilerle donatılmış olması yetersiz kalmaktadır. Bireyin; kendini geliştiren, yaşam boyu öğrenen olmasının yanı sıra; ekip çalışmasına yatkınlığı, etkili iletişim becerileri, yaratıcılığı, toplumsal olaylara duyarlılığı, atılganlığı, hırslılığı gibi özellikler de aranmaya başlanmıştır (Açıkgöz, 2011).

Bilgi toplumunda yaşayan bireylerden beklenen, öğrendiklerini yaşama uygulamalarının yanı sıra kendilerini geliştirmeleri, yaşam boyu öğrenme becerileriyle



donanımlı olmalarıdır. Bilgi toplumunu nitelemek için kullanılan “öğrenen toplum” (learning society) kavramı da bu gerçeğin bir yansımasıdır (Polat ve Odabaş, 2008). Yaşam boyu öğrenme insana ve bilgiye yatırımın artmasını sağlamakta, bireyin hayatını daha kaliteli bir şekilde sürdürebilmesi için gerekli olan temel becerileri edinmesini desteklemektedir. Böylece, bireyler yüksek kalitedeki öğrenme olanaklarına ve farklı öğrenme yaşantılarına eşit ve açık olarak ulaşabilmektedir (Güleç, Çelik ve Demirhan, 2012). Bunların yanı sıra yaşam boyu öğrenmenin bireye sağlayacağı diğer faydalar şunlardır: doğal yeteneklerin tam olarak gelişmesine yardım eder; zihinleri açar; meraklı ve aç bir zihin ortaya çıkarır; erdemimizi artırır; dünyayı daha iyi bir yer haline getirir; değişime uyum sağlamamıza yardım eder; hayatımızda anlamlı şeyler bulmamızı sağlar; topluma aktif katkıcı olarak müdahil olmamızı sağlar; yeni arkadaşlar edinmemizi ve değerli ilişkiler kurmamızı sağlar; kendimizi gerçekleştirmemizi ve hayatın daha da zenginleşmesini sağlar (Nordstrom, 2008).

### **2.1.5. Yaşam Boyu Öğrenen Bireyin Özellikleri**

Yaşam boyu öğrenme teması içinde birey öncelikle meraklı olmalıdır. Çünkü meraklı birey kendisine verilen bilgilerle yetinmeyip daha fazlasını isteyerek araştırma yapar. Merak duygusuyla kendisinde var olan bilgiyle yetinmeyip yeni bilgi ve becerileri öğrenmeye eğilimli olur. Teknolojik gelişmelerle beraber bilgi ve iletişim dünyası içinde çoklu yollarla öğrenebilme becerisini geliştirebilir. Bilişim dünyası içinde iyi bir “bilgi okuryazarı” olabilmelidir ki, edindiği her bilginin doğru olmadığını farkına varabilsin, kaliteli, doğru ve güvenli bilgiyi süzüp çıkartabilsin ya da eleştirel okuma becerisine sahip olabilsin (Erduran, 2010). Bilgi toplumunun gereksinim duyduğu yaşam boyu öğrenen bireyler, öz-denetimli, üst düzey düşünme becerilerine sahip, sorumluluk alan, bağımsız karar veren, problem çözen, bilgiyi almada istekli, etkili iletişim kuran, değişiklik ve yeniliklere uyum sağlayan, öğrenmeye istekli ve bilişim teknolojisiyle ilgili becerilere sahip kişilerdir. Yani yaşam boyu eğitim, bireylere teknolojideki gelişmelerle istediği yerde istediği bilgi ve beceriyi öğrenebilmesi olanağı sunmaktadır (M. Demirel, 2009).

Yaşam boyu öğrenme, insanın öğrenme yetisi devam ettiği sürece öğrenmek ve öğretmek zorunda olması anlamına gelir. Yaşam boyu öğrenme belirli şartların oluşmasına bağlıdır. Bu şartlar sırasıyla şunlardır (Topakkaya, 2013):

- Birey öğrenme ya da öğretme isteğine sahip olmalıdır
- Birey öğrenme yetisine sahip olmalıdır
- Yaşam boyu öğrenmeyi kendisine ana faaliyet alanı olarak almış kurum ya da kuruluşun olması ve ayrıca devlet desteğinin var olması gerekir.
- Konuyla ilgili uzmanların ve medyanın desteğinin sağlanması gerekir.

Yaşam boyu öğrenme ilkesinden hareketle, dört öğrenci türüne hizmet verilmektedir. Bu öğrenciler (Ö. Demirel, 2010b):

1. Tümevarım ya da buluş yoluyla öğrenenler;
2. Kendi öğrenimlerini düzenlemek isteyenler;
3. Rehberliğe ihtiyaç duyanlar, ancak bireysel öğretim programı isteyenler;
4. Grup içinde öğrenmek isteyenler.

Bu bağlamda kişinin bu öğrenme çeşitleriyle baş edebilmesi için hangi niteliklere sahip olması gerektiği önem kazanmaktadır. Yaşam boyu öğrenen bireyin özellikleri şöyledir (Akkoyunlu, 2008):

- Meraklı,
- Yeni gelişmelerle ve konularla ilgili,
- Bilgi okuryazarı,
- Örgütlenme becerilerine sahip,
- Öğrenme becerilerine sahip olma olarak sıralandığı görülmektedir.

## 2.2.Yaşam Boyu Öğrenmenin Tarihsel Gelişimi

Birçok eğitimci yaşam boyu eğitim fikrinin insanlık tarihi kadar eski olduğunu ve Hesiodos'un 2500 yılı aşkın bir zaman önce "kendini gerçekleştirme öğrenmek" kavramını sezdiğini belirtmiş olsa da, yaşam boyu eğitim fikrinin tam olarak ilk kez dile getirilişi XX. yüzyılın başlarında görülür. 1920'lerde John Dewey ile birlikte Eduard Lindeman ve Basil Yeaxle, eğitime günlük yaşamın sürekli bir boyutu olarak bakan kapsamlı bir anlayışın düşünsel temelini kurmuşlardır. Böylece, eğitimin yaşam boyu olduğuna ilişkin bir anlayış, yetişkin eğitimi alanında sistemli çalışmaların ilk başladığı zamandan bugüne var olagelmiştir. Bir anlamda bu, eğitim kurumu olarak çok uzun süre

'okul'un kurmuş olduğu egemenlik karşısında, eğitim ve öğrenmenin yaş, zaman, yer ile sınırlı olmadığı konusunda hayatın gerçekliğinin savunulmasıdır (Lowe, 1985; Ayhan, 2006).

Faure'nin yaşam boyu öğrenme ile ilgili raporundan hareketle UNESCO konuya ilgi göstermeye başlamış ve bunu OECD'nin kavramla ilgilenmeye başlaması izlemiştir. Hem UNESCO hem de OECD eğitimin sadece okula giden bireyler için olduğunun düşünülmesinin yaşam boyu öğrenmeyi engelleyen faktör olduğunun altını çizmiş ve gelişen ekonomik gerçeklik, mesleki hareketlilik ve kendi kendine öğrenme bağlamında yaşam boyu öğrenmenin gerekliliğini öngörmüştür. Bu öngörüyle birlikte söz konusu kuruluşlar hem okulda hem de okul dışında yaşam boyu öğrenmeye odaklı eğitim programlarına ihtiyaç olduğunu gündeme getirmişlerdir (Özen, 2011; Budak 2009). Bunun yanı sıra ilk kez 1960 yılında UNESCO tarafından düzenlenen Dünya Yetişkin Eğitimi Konferansında, yetişkin eğitimi yaşam boyunca devam eden bir etkinlik olarak kabul edilmiştir. UNESCO'nun etkisiyle bu konferansın ardından yaşam boyu eğitim kavramı daha yaygın olarak kullanılmaya başlanmıştır. 1970'li yıllarda ise UNESCO, yaşam boyu eğitimi; eğitim sürecinde gerekli olan yeni yapılanmaların ve reformların uygulamaya geçilmesinde genel bir ilke olarak ele almış ve önermiştir (Duman, 2007). Bunun ardında 1972 yılında toplanan III. Uluslar arası Yetişkin Eğitimi Konferansı'nda yetişkin eğitimi, yaşam boyu eğitim bağlamında eğitimin ayrılmaz ve tamamlayıcı bir parçası olarak kabul edilmiştir (Güneş, 1996).

1990'lı yıllardan itibaren yaşam boyu öğrenme, Avrupa Birliği İstihdam Stratejisi'nin de önemli bir parçası haline gelmiştir. 1996 yılı ise Avrupa Parlamentosu tarafından "Avrupa Yaşam Boyu Öğrenme Yılı" olarak ilan edilmiştir. 1998 yılından itibaren de Avrupa istihdam rehberlerinde yaşam boyu öğrenmenin istihdam açısından önemi vurgulanmakta ve üye ülkelerin her yıl istihdam konusunda hazırladıkları ulusal eylem planlarında yaşam boyu öğrenme ile ilgili faaliyetlerine yer verilmektedir. Avrupa Birliği'nin en temel istihdam konularının planlandığı ve bununla ilgili önemli kararların alındığı Lizbon Zirvesi'nde de aktif istihdam politikaları içinde yaşam boyu öğrenmeye ağırlık verilmesi gerektiği belirtilmiştir (Gündoğan, 2003). Bunun yanı sıra, 2000 yılında Yaşam Boyu Öğrenme Memorandum'u yayınlanmış, kişisel gelişime ve etkin katılımcı yurttaşlık eğitimine önem verileceği vurgulanmıştır (Okçabol, 2006). Memorandum'a göre Avrupa Birliği kültürel, ekonomik ve sosyal olarak bilgi çağına girmiş olduğundan

Birlikte; öğrenme, yaşama ve çalışma modelleri de hızla değişmektedir. Bununla birlikte bilgi ekonomisi ve toplumuna eşlik edebilecek bir eğitim sistemine kaçınılmaz olarak ihtiyaç duyulması ise yaşam boyu öğrenmeyi Avrupa eğitim sistemlerinin yaşadığı değişimin merkezinde yer alan bir kavram haline getirmiştir (Bağcı, 2011).

Yaşam boyu öğrenmenin hükümetlerin resmi gündemine girmesi ise son dönemlerde gerçekleşmiştir. 2001 yılındaki Prag Bakanlar Toplantısından beri yaşam boyu öğrenme Avrupa Yükseköğretim Alanının temel bir unsuru olarak kabul edilmektedir. Bunun sayesinde gelecekte karşılaşılabilecek güçlüklerle baş etmek için yaşam boyu öğrenmeyi yükseköğretime dâhil etme yönünde giderek artan bir farkındalık söz konusu olmuştur (Toprak ve Erdoğan, 2012). Sadece Avrupa Birliği'nin değil dünyanın da ilgi gösterdiği oldukça geniş kapsamlı bir eğitim yaklaşımı olan yaşam boyu öğrenme, Türkiye açısından da büyük önem taşımaktadır. Çünkü 1960'lardan bu yana üye olmaya çalıştığı Avrupa Birliği'nin aday üyeliğine 2005 yılında kabul edilen Türkiye, Avrupa Birliğine tam üyelik için her düzeyde yeniden yapılanma içine girerek eğitim alanında da eğitim sistemini Birlik ülkeleriyle uyumlu hale getirmeyi hedeflemektedir. Ve Türkiye'nin yaşam boyu öğrenme politikasına bu hedef yön vermektedir (Bağcı, 2011).

### **2.3.Yaşam Boyu Öğrenme İlkeleri**

Yaşam boyu öğrenmenin temel ilkesi, bilinçli ve amaçlı olarak yaşam boyunca öğrenmeye devam etmektir. Öğrenme yalnızca okulda gerçekleşmez, tüm yaşam süresince evde, müzede, kütüphanede, siyasi parti toplantılarında, spor etkinliklerinde vb. devam eder (Koç, 2005).

Yaşam boyu öğrenmenin başlıca ilkeleri şöyle sıralanabilir (Ersoy ve Yılmaz, 2010; Ö. Demirel, 2010; Akbaş ve Özdemir, 2002):

- Bireylerin yaşadığı çağa uygun bilimsel, teknolojik, sosyal, kültürel, ekonomik, gelişimlerini sağlamak üzere gereken eğitim fırsatlarını sunmak,
- Gelişen ekonomik koşullarda sağlıklı yaşama ve beslenmenin gerektirdiği yöntemleri güvence altına almak,
- Farklı meslek alanında yetişmek isteyenler için de gerekli bilgi ve beceriyi edindirecek fırsatlar sunmak,

- Açık öğretim ile bütün bireylere, istedikleri zaman, istedikleri yerde ve istedikleri biçimde öğrenme olanağı sunmak,
- Öneri servisleri ve danışmanlık hizmetleri ile bireylerin yüksek nitelikli ve doğru öğrenme seçeneklerini belirlemelerine yardımcı olmak,
- Hizmet öncesi eğitim-öğretim yaşam boyu öğrenme için temeldir. İlave olarak okuma, yazma ve hesaplama gibi temel bilgi ve becerileri kazandırarak yaşamı boyunca kişileri yeni deneyimlere cesaretlendirmek,
- Demokratik toplumda aktif katılımı sağlamak için sosyal dışlanmışlık ve cinsler, arasındaki ayrımcılığın kaldırılmasına çalışmak,
- Bireyselliği talep ederek, eğitim sürecinde öğrenenlerin kendi eğitim, öğretim ve kişisel gelişimlerinde artan bir sorumluluk geliştirmek. Bu hususta uygun danışma ve rehberlik süreçlerinin olmasını sağlamak.
- İş birliği içerisindeki bireyler, kurumlar, girişimciler, bölgesel otoriteler, merkezi hükümetler, sosyal sınıflar ve genelde toplumun kendi sorumluluk alanları dâhilinde ki yaşam boyu öğrenmenin her boyutuna yönelik olumlu tutumları geliştirmek, eğitim öğretim ve diğer öğrenme etkinliklerine katılımın önündeki engelin azaltılması için gerekli koşulları oluşturmak.

#### **2.4.Yaşam Boyu Öğrenme Programları**

Yaşam boyu öğrenme programının genel hedefi, çevrenin gelecek nesiller için iyi bir şekilde korunmasını temin ederken, toplumun sürdürülebilir ekonomik kalkınma, daha fazla ve daha iyi işler ile daha büyük sosyal uyum ile gelişmiş bir bilgi toplumu olarak gelişmesine yaşam boyu öğrenme yolu ile katkıda bulunmaktır. Dünya kalitesinde bir referans teşkil etmesi için Topluluk içindeki eğitim ve öğretim sistemleri arasında değişim, işbirliği ve hareketliliği beslemeyi amaçlamaktadır (Özönlü, 2011).

Avrupa Parlamentosu ve Konsey'in 15 Kasım 2006 tarihli, hayat boyu öğrenme alanında bir faaliyet programı tesis eden1720/2006/EC sayılı kararında Yaşam boyu öğrenme programının özel hedefleri aşağıdaki gibi özetlenmiştir (Ulusal Ajans, 2013):

- Kaliteli hayat boyu öğrenmenin gelişimine katkıda bulunmak ve alandaki sistemler ve uygulamalar yüksek performans, yenilik ve Avrupa boyutunu desteklemek,
- Hayat boyu öğrenme için bir Avrupa alanının gerçekleşmesini desteklemek,

- Üye Devletlerdeki hayat boyu öğrenme fırsatlarının kalitesinin, çekiciliğinin ve erişilebilirliğinin iyileştirilmesine yardımcı olmak,
- Hayat boyu öğrenmenin sosyal uyum, aktif vatandaşlık, kültürlerarası diyalog, cinsiyet eşitliği ve kişisel tatmine katkısını teşvik etmek,
- Yaratıcılığın, rekabetçiliğin, istihdam edilebilirliğin ve girişimci ruhun büyümesinin desteklenmesine yardımcı olmak,
- Sosyo-ekonomik durumları ne olursa olsun, özel ihtiyaçları olanlar ve dezavantajlı gruplar dâhil, her yaştan insanın Yaşam boyu öğrenme programına katılımının artmasına katkıda bulunmak,
- Dil öğrenimini ve dilsel çeşitliliği desteklemek,
- Yaşam boyu öğrenme için yenilikçi, bilgi iletişim- tabanlı içerik, hizmetler, pedagojiler ve uygulamanın gelişimini desteklemek,
- İnsan haklarının ve demokrasinin anlaşılması ve saygı gösterilmesi ve diğer halklara ve kültürlere karşı hoşgörü ve saygının teşvik edilmesine dayalı olarak, yaşam boyu öğrenmenin bir Avrupa vatandaşlığı hissi yaratma rolünü teşvik etmek,
- Avrupa'da tüm eğitim ve öğretim sektörlerinde kalite güvence işbirliğini desteklemek,
- Sonuçların, yenilikçi ürünlerin ve süreçlerin en iyi şekilde kullanımını teşvik etmek ve eğitim ve öğretimin kalitesini iyileştirmek için yaşam boyu Öğrenme Programı kapsamındaki alanların iyi uygulamalarını mübadele etmek.

Okul öncesinden, üniversite eğitimine, mesleki eğitimden, yetişkin eğitimine kadar hayatın her anındaki eğitimi kapsayacak şekilde yapılandırılmış Comenius (Okul Eğitimi), Erasmus (Yüksek Öğretim), Leonardo da Vinci (Mesleki Eğitim) ve Grundtvig (Yetişkin Eğitimi) isimli dört sektörel alt program ile Ortak Konulu Programdan oluşmaktadır. Bu programlar aşağıda özet olarak şöyledir (Ulusal Ajans, 2013):

- *Comenius Okul Eğitimi Programı*

Comenius Programı, genel olarak, okul eğitiminde kaliteyi artırmayı ve Avrupa boyutunu güçlendirmeyi hedefleyen bir yaşam boyu öğrenme programıdır. Comenius Programı, öğrenciler ve eğitim personeli arasında Avrupa kültür ve dil çeşitliliği ile değerleri hakkında bilgi ve anlayış oluşturmayı, iş birliğini güçlendirmeyi, aktif bir Avrupa vatandaşı olma yolunda öğrencilerin kişisel gelişimleri için gerekli olan temel becerileri ve yeterlilikleri edinmelerini amaçlamaktadır.

- *Erasmus Programı*

Erasmus programı, yükseköğretim kurumlarının birbirleri ile işbirliği yapmalarını teşvik etmeye yönelik bir Avrupa Birliği programıdır. Yükseköğretim kurumlarının birbirleri ile ortak projeler üretilip hayata geçirmeleri; kısa süreli öğrenci ve personel değişimi yapabilmeleri için karşılıksız mali destek sağlamaktadır. Bunun yanı sıra yükseköğretim sistemini iş dünyasının gereksinimlerine uygun olarak geliştirmek ve üniversite mezunlarının iş dünyasında istihdam edilebilirliğini arttırmak amacıyla yükseköğretim kurumları ile çalışma çevreleri arasındaki ilişkilerin ve işbirliğinin arttırılmasını da teşvik etmektedir.

- *Leonardo da Vinci Programı*

Avrupa Birliği'ne üye ve aday ülkelerin mesleki eğitime yönelik politikalarını desteklemek ve geliştirmek amacıyla kurulmuş olan Leonardo da Vinci Programı; kurumlara Avrupa çapında ortaklarla birlikte çalışma, yenilikçi metot ve uygulamaları paylaşma, çalışanlarının bilgi, beceri ve uzmanlıklarını artırma fırsatı sağlamaktadır. Program, ülkeler arası iş birliği yoluyla, mesleki eğitim sistemleri ve uygulamalarında kalitenin geliştirilmesini, bireylerin bilgi, beceri ve yeterliklerinin artırılmasını, yeniliklerin teşvik edilmesini hedeflemektedir.

- *Grundtvig Programı*

Grundtvig Programı, bilginin sürekli yenilenmesi neticesinde oluşan gereksinimleri karşılamak ve yetişkin kişilere yaşamları boyunca bilgi ve niteliklerini geliştirmek için imkanlar sunarak istihdam olanaklarını arttırmak ve toplumda meydana gelen değişikliklere uyum sağlamalarını amaçlar. Grundtvig Programı, mesleki eğitim dışında her çeşit yetişkin ve yaygın eğitim üzerine odaklanır. Yaygın eğitim içindeki öğrenci, öğretmen, eğitimci ve diğer personelle yetişkin eğitim alanındaki eğitim kurumları ve bu tür eğitim fırsatları sunan kuruluşları hedefler.

- *Çalışma Ziyaretleri*

Yaşam boyu Öğrenme Programı (LLP) / Ortak Konulu ( Transversal ) Program içinde yer alan genel ve mesleki eğitim uzman ve yöneticileri ile karar vericiler, politika yapıcılar için Çalışma Ziyaretleri faaliyeti, tüm Avrupa ülkelerindeki kurum/kuruluşlarda

yönetici ve uzman profilindeki katılımcıların fikir alışverişinde buldukları 3 ila 5 gün arasında değişen sürelerde gerçekleştirilen toplantı ve kurum/kuruluş ziyaretlerini kapsamaktadır.

## 2.5.Yaşam Boyu Öğrenmenin Öğeleri

Bireyin çevresini ve hayatını algılamaya başladığı ilk andan hayatının son bulacağı ana kadar hayatının her evresinde ihtiyaç duyduğu problem çözme yeteneğini geliştirme sürecinde eğitim, bir yaşam biçimi olmaktadır ve bireyin dünyada neler olup bittiğinin farkında olmasını sağlamaktadır. Yaşam boyu öğrenme şu üç öğeye dayalıdır (Koç, 2005).

1. *Süreklilik*: Öğrenme toplumunun anahtarı, potansiyel öğrenmenin günlük yaşamda en iyi şekilde kullanılmasıdır. Buradan yola çıkarak çağdaş bir eğitim sisteminde “süreklilik” ve “her yerde eğitim” gibi yaşam boyu öğrenme ile ilişkili bu iki maddeyi temel alması gerekmektedir (Ersoy ve Yılmaz, 2010; Duman, 2006). Bireylerin okulda aldıkları eğitim geleceklerini şekillendirmektedir bununla birlikte, yaşam koşullarındaki değişimler bireyin öğrendiği bilgileri sürekli yenilemesini gerektirmektedir.
2. *Yaratıcılık*: Bireylerin yaşamdan kopuk değil, yaşamın bir parçası olmalarını sağlamak için birtakım becerilere sahip olmalarını gerektirmektedir. Bireyin değişikliklere uyum sağlayabilmesi, öncelikle kendi potansiyelini fark etmesi, yaratıcılığını geliştirmesi, etkin olması ve fikirler üretebilmesiyle sağlanabilir (Koç, 2005). Fikir üretme ise önce merakla başlar. Merak eden insan çok okur, gezer, gözlemlerde bulunur, değişik görüşlere sahip insanlarla görüşürse mevcut bilgileri geliştirerek geniş düşünme yeteneğini geliştirir. Alternatif düşünce ve yaratıcı yeni fikirler ortaya koyma imkanı bulur (Şimşek, 2007).
3. *Kendi Kendine Öğrenme*: Okullarda öğrenilen bilgiler her ne kadar o zaman için işlevsiz değilse bile bir süre sonra işlevsiz hale gelebilmektedir. Bireylerin bununla başa çıkabilmesi için bilgi ve becerileri tek yönlü bir şekilde öğrenmeleri yerine, onlara kendi kendine öğrenebilmenin anahtarını sunmak daha anlamlıdır. Okullar yaşam boyu öğrenme için bireylere problemleri saptama, karar verme, problem çözme gibi becerileri kazandırmada sorumluluk üstlenmelidir. Bu durumda örgün eğitim yoluyla bireylere öğrenmeyi öğrenmenin yollarını göstermek ve rehberlik etmenin ne kadar önemli olduğu görülmektedir (Duman, 2007; Koç, 2005).



## 2.6. Yaşam Boyu Öğrenmede Öğrenmeyi Öğrenmenin Önemi

Günümüz toplumlarında yaşam boyu öğrenmenin gerçekleşmesi, bireylerin öğrenmeyi öğrenme becerisini kazanmasıyla mümkün olabilmektedir. Öğrenmeyi öğrenme becerisi kişinin kendisini ve yeteneklerini nereden, nasıl ve niçin alabileceğini bilerek çeşitli kaynaklardan bunlara ulaşabilmesi, ulaştıklarını duygularını ve duyularını öğrenmede kullanmasının yanı sıra bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımıyla gerçekleşebilir (Turan, 2005; Karafilik, 2007).

Öğrenmeyi öğrenmede bireye ne öğretilmesinden çok nasıl öğretilmesi gerektiği üzerinde durulmaktadır. Bilgi ve becerilerin çoğu başkalarının yardımıyla kazanılsa bile yaşamımızda ilk adımı atmamızı sağlayan “düşünsel altyapı”, “bilinç” veya “dürtü”dür. Öğrenme esnasında kişi istekli olduğu ölçüde başarı elde edebilir. Böyle bireyler kendi çabalarıyla öğrenirler ve belli amaçlara ulaşmak için belli stratejiler kullanırlar. Bir yetişkin, mühendislikte bir niteliği elde etmekle iş güvenliğini arayabilir ya da bir öğrenci, aile ya da ev geçmişinde kendisinin bir tatmin şekli olarak yabancı bir dilde akademik standart başarısını arayabilir (Karakaya, 2004; Yıldırım, 2006; Zimmerman, 1989).

Eğitim olanaklarının teşvik edici olabilmesi için, bireyin düşündüklerini serbest ifade edebileceği ve her türlü kaygıdan uzak bir eğitim ortamı oluşturulmalıdır. Öğrenmeyi öğrenmenin gerçekleşmesi için eğitim ortamlarının uygun hazırlanması ve sunulmasıyla birlikte, öğrenciyle aşağıdaki beceri ve yetenekleri geliştirecek çalışmalar yapılmalıdır (Şimşek, 2007):

- Soru sormaya teşvik etmek,
- Düşünme yeteneklerini geliştirmek,
- Hayal kurma, mizah veya oyun gibi faaliyetlere yer vermek,
- Günlük hayattan yararlanarak problem çözme becerilerini geliştirmek,
- Ne, niçin ve nasıl sorularına cevap verme yeteneklerini geliştirmek,
- Bilgi ve düşüncelerini paylaşılması için grup çalışmalarına yer vermek,
- Sebep sonuç ilişkisi kurma becerisini geliştirmek,
- Olaylara belirli sınırlar içinde kalmadan bakmaya, esnek düşünmeye yer vermek,
- Bol kaynaklardan yararlanmayı sağlamaktır.

Bunun gerçekleşebilmesi için ise bireylerin sürekli öğrenme becerilerini yani öğrenmeyi öğrenmesini kazanması, öğrenmeyi yaşamının bir kesiti değil, yaşamının kendisi olan, yaşam boyu süren bir süreç olarak görmesi gerekmektedir (Bilir, 2006).

Yetişkin eğitiminde de ele alınması gereken temel kapasitelerin başında “öğrenmeyi öğrenmek” gelmektedir. Cropley, yetişkin eğitiminin tamamında sürekli öğrenme ve öğrenmeyi öğrenmeye yönelmeyi önermektedir. Bu durum yetişkine şu yeterlikleri kazandırmaktadır (Güneş, 1996):

- Bilgiyi edinme ve onu yerleştirme becerisine sahip olmayı,
- Sorun çözme stratejilerini geliştirmeyi ve sorunları genelleştirmeyi,
- Kendi öğrenmesini değerlendirmeyi,
- Kendi amaçları doğrultusunda, kendi beğenileri veya kendine uygun gelene yönelmeyi,
- Güdülenme derecesini açığa vurmaya, getirmektedir.

## 2.7. Yaşam Boyu Öğrenmede Motivasyonun Önemi

İnsanlar çevreleri ile sürekli etkileşim halinde olmalarına rağmen bu etkileşimlerin hepsi öğrenmeyle sonuçlanmayabilmektedir. Dikkat ettiğimiz, kendimizi verdiğimiz taktirde etkileşimler öğrenmeyle sonuçlanmaktadır. Öğrenmek için bireyin öğrenme sorumluluğuyla hareket etmesi gerekmektedir. Bireyin öğrenebilmesi için öncelikle istek duyması ve öğrenmek için gerekli adımı atacak şekilde güdülenmesi gerekir (Fidan, 1990). Motivasyon, belli durumlarda, belli amaçlara ulaşmak ve gerekli davranışların yapılabilmesi için organizmayı harekete geçiren, enerji veren, duyuşsal bir yükselime, isteğe neden olan ve davranışları yönlendiren bir “itici güç”tür. Öğrenenler iyi motive edildiklerinde en iyi öğrenebilirler. Ancak, motivasyon unsurlarının öğrenmeyi her zaman doğrudan etkilediği söylenemez. İç ve dış motivasyon arasında bir denge kurulması gerekir. Öğrenme dışı sorumlulukları, üzüntüleri, düşünceleri ve yapılacak şeyleri çok fazla ise veya problemler çözümsüz görünüyorsa, öğrenciler öğrenmeye çok az ilgi gösterecektir. Öğrenci genç ve henüz olgunlaşmamışsa, bilmediği, kendisi için yeni olan şeyleri henüz öğrenmeye başlamışsa, öğretmenlerin, çocuğun motivasyonunun öğrenme güdüsünü sağlayacak kadar güçlü olmaları beklenemez (Pala, 2012; Howe, 2001).

Her şey öğrenenin ihtiyaçları, ilgileri, arzuları, beklentileri ve esinlemeleri ile bunları tatmin edecek bir durumun özellikleri arasındaki bir etkileşimin sonucudur. Öğrenmek için sürekli motivasyon, mevcut öğrenme bölümündeki beklentilerin, memnuniyeti sayesinde kolaylaştırılıyor. Birey, motivasyon sürecini basitleştiren veya zorlaştıran ilgiler, arzular ve hatta tutkular sergiler. Bu durum, bireyin yalnızca anlık ihtiyaçlarına bağlı değildir. Öğrenenler, bir öğrenme hedefinde başarılı olduklarında, öz-yeterlilikleri artar ve öğrenme başarısının doğal sonuçlarını yaşarlar ve bu sonuçların, oluşma olasılığının düşük olduğu yerde, olumlu sonuçlar bir sonuç beklentisini tatmin etmek için, bazı durumlarda hizmet edebiliyorlar. Motivasyon son derece kolay bir biçimde harekete geçirilebilir. Tek bir kelime, küçük bir cümle bazen bireyi en iyiye veya en kötüye doğru sürüklemeye yeter (Giordan, 2008; Driscoll, 2012).

Yetişkinlerin ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda programlara katılmaları, çaba göstermeleri ve başarılı olmaları için, güdülenmeleri gerekmektedir (Güneş, 1996). Çünkü yetişkinler neyi, niçin ve nasıl öğrenmesi gerektiği konusunda derinlemesine bilgiye gereksinim duyarlar. Yetişkin bu bilgilere ulaşamaz ise ya da bu bilgiler yetişkinin beklentileriyle örtüşmez ise yetişkinin öğrenme güdüsü hızla düşer ve öğrenmeye olan ilgisi azalır (Duman, 2007).

## **2.8. Yaşam Boyu Öğrenme ve Bilgi Okuryazarlığı**

Çağdaş devlet anlayışı, bilgi güçtür parolası ile resmi eğitim süresi boyunca ve sonrasında, birey ağırlıklı, kendi kendine öğrenme konusuna önem vermekte ve yaşam boyu öğrenme bilincine varan toplum yaratma yönünde çaba göstermektedir. Bu toplumun oluşmasını sağlamak için yaşam boyu öğrenen bireyler yetiştirmek eğitimin en önemli hedefidir. Bu bağlamda bilgi okuryazarlığı; yaşam boyu öğrenen, öğrenmeyi öğrenen toplumların oluşmasında bireylere kazandırılması gereken en temel becerilerden biri olarak görülmektedir. Bu nedenle bilgi okuryazarlığı bu hedefe ulaşmak için vazgeçilmez bir araçtır ve yaşam boyu öğrenme sürecinin hem girdisi hem de ürünüdür (Gürdal,2000; Kurbanoğlu, 2010; Ersoy ve Yılmaz, 2010). Bilgi okuryazarlığı, bilgi edinmeye olan ihtiyacın hissedilmesiyle başlamakta olup bilgi edinme problemini çözme sürecinde bilimsel bir ahlakla, bilgi ihtiyacını tanımlama, bilgiyi arama stratejilerini oluşturma, bilgi kaynaklarına ulaşma, ulaşılan bilgi kaynaklarından gerekli bilgiye ulaşma, bilgiyi analiz

etme, yorumlama ve değerlendirme etkinliklerinin etkili bir biçimde gerçekleştirilmesidir (Demiralay ve Karadeniz, 2008). Okuryazarlık; kentleşme, endüstri devrimi ve genel olarak eğitim reformlarıyla bunların yanı sıra bir toplumsal kategori olarak modernite ile birlikte tarih sahnesine çıkmıştır. Okuma-yazma öğrenimi temel bir insan hakkı olduğu bilincinin yaygınlaşmasıyla, günümüzde bir ayrıcalık olmaktan çıkmıştır ve artık tüm toplumsal kesimlerin vazgeçilmez bir gereksinimi haline almıştır (Yıldız, 2013).

Sanayi toplumlarının bilgi toplumu olma yolunda hedefler belirlediği çağımızda yaşam boyu öğrenmeyi kapsayan süreç içerisinde; öğrenmeyi tetikleyen, bilme ve anlama isteğini sürekli kılan ve daha fazla bilgiye doğru yönlendiren becerilerin kazandırılması yeni okuryazarlıklar içinde değerlendirilmiştir. Bilgi okuryazarlığı; bilgisayar okuryazarlığı, medya okuryazarlığı, görsel okuryazarlık, sayısal okuryazarlık, bilimsel okuryazarlık gibi çok çeşitli alanları ve bakış açılarını kapsayan okuryazarlık türlerini etkilemesi ve kucaklaması bakımından diğer okuryazarlık kavramlarından ayrılır ve bilgi okuryazarlığı sayesinde diğer okuryazarlıklar başarılabilir (Önal, 2010b; Kurbanoglu, 2010). Bilgi okuryazarlığının daha içerikli tanımlanmasında, bilgi okuryazarı olan bireyin özellikleri üzerinde durulmaktadır. Bilgi okuryazarı olan birey ( Doyle 1994; Polat ve Odabaş, 2008):

- Doğru ve yeterli bilginin karar verme için temel oluşturduğunun bilincindedir.
- Bilgi gereksinimini fark eder.
- Bilgi gereksinimine dayalı olarak soruları formüle eder.
- Bilginin potansiyel kaynaklarını belirler.
- Başarılı bir arama stratejisi geliştirir.
- Bilgisayar ve diğer teknolojileri kullanarak bilgi kaynaklarına erişir.
- Bilgiyi değerlendirir.
- Uygulamada kullanmak üzere bilgiyi düzenler.
- Mevcut bilgi yapısı içerisinde yeni bilgiyi birleştirir.
- Bilgiyi eleştirel düşünme ve sorun çözmede kullanır.
- Yeni bilgi üretir ve bu bilgiyi başkalarının yararına sunar.

Bu özellikler incelendiğinde bilgi okuryazarlığını bilgiye ilişkin tüm işlemlerde etkin ve yeterli olma olarak değerlendirmek mümkündür (Polat ve Odabaş, 2008). Ayrıca bilgi okuryazarlığı ile okulların benzer işlevleri olduğu görülmektedir. Geleneksel olarak okullar, bireylere öğrenmenin nasıl öğrenildiği bilgisini ve yöntemini kazandıran kuruluşlardır. Temel öğrenme yetilerini, soruları formüle etmeyi, potansiyel bilgi kaynaklarına erişimi, doğruluk ve yerindelik açısından bilgiyi değerlendirmeyi, bilgiyi organize etmeyi, edinilen bilgiyi özgün soruları yanıtlamak üzere özümsemeyi ve uygulama alanına geçirmeyi içermektedir (Doyle, 1994). Bundan ötürü bilgi okuryazarlığı olgusu, çağdaş eğitim programlarının önemli bir unsuru olarak algılanmaktadır (Gürdal, 2000).

Bilgi okuryazarı çevrede öğrenciler içeriği zengin bilgi kaynaklarını aramakta, bir içerik anlayışına sahip olmakta, öğrenilen içerik hakkında sorular sormakta, öğrenme için bireyleri, çevreyi ve diğer araçları kullanmakta, kendi kendine öğrenme konusunu düşünmekte, değerlendirmekte ve bu konuda sorumluluk almaktadır. Bu öğrenciler, öğrenen bireyler olarak kendilerini iyi hissetmektedirler (Hancock, 1993). Bundan ötürü öğretmenlerin, bilgi okuryazarlığı becerilerine sahip olmaları gerekir. Bilgi okuryazarı öğretmenler, sürekli olarak kendilerini geliştirmeli ve geleceğin başarılı bilgi okuryazarı bireylerinin yetişmesi için bu becerileri kazandırılmasında kullanılacak en uygun yönteme karar vererek uygulamalıdır (Carr, 1998). Çünkü, yaşam boyu öğrenme aktif ve sürekli bilgi kullanımını gerektirir. Bilgi okuryazarı birey, bir sorunun çözümünde gereksinim duyduğu doğru ve tam bilgiye ulaşabilen, ulaştığı bilgiyi kendi yapısına uydurabilen ve doğru kullanabilen, buna yenilerini katabilmenin yollarını araştırabilen kişidir (Polat ve Odabaş, 2008; Ersoy ve Yılmaz, 2010). Bireylerin bilgi okuryazarlığı becerilerine sahip olmaları, yaşamlarında karşılaşılabilecekleri her türlü fırsatı değerlendirmelerine imkân tanımaktadır (Demiralay ve Karadeniz, 2008).

Bu fırsatı değerlendiremeyenler ise bunu yapabilenler karşısında zayıf ve korunmasız kalmaktadırlar. Bilgiye erişmenin, bilgiyi uygulayabilmenin ve bilgi üretebilecek yeterliğe sahip olmanın yolu eğitim olduğundan eğitimin yaşam boyu sürmesi, hem bireyler hem de uluslar için yaşamsal bir zorunluluktur (Miser; 2002). Öğrenilen bilgiler zaman içinde hayatımıza geçtiğinden ve yaşamımızda süreklilik kazandığından yaşam boyu öğrenme teması içinde alışkanlıklar öne çıkmaktadır. Böylece, öğrenerek hayatımızda sürekli tekrarladığımız davranışlar alışkanlık şemsiyesi altında toplanmış olur (Erduran, 2010).

## 2.9.Yaşam Boyu Öğrenmede Öğretmenin Rolü

Eğitim hizmetlerinde önemli rolü olan öğretmenlerin; çağdaş düşüncelere dayalı sağlam bir dünya görüşüne, tutarlı ve dengeli bir kişiliğe sahip olması gerekmektedir. Bunu yanı sıra öğretmenin düşünsel tutumu, duygusal tepkileri, çeşitli alışkanlıkları öğrenciyi etkilemesi bakımından önemlidir. Öğretmen yaşam boyu öğrenme sürecinde öğrenenlere iyi bir model olmanın yanı sıra, öğrenme sürecinde çok güçlü bir motivasyon kaynağı olmalıdır. Çoğu zaman öğrenci, öğretmenin anlattığı konudan çok, konuya yaklaşımına dikkat etmekte ve olayları yorumlama biçiminden etkilenmektedir. Öğretmenlerin kişilik özellikleri onların öğretim etkinliklerinin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi çalışmalarını doğrudan etkilemektedir (Varış, 1988; Arslan, 2011; Parkinson, 1999). Ovide Decroly'e göre öğretmen; cesaretlendirmeyi, her çocuk ve yetişkinde doğuştan var olan ihtiyaçları yönlendirmeyi, onlardan yenilerini ortaya çıkarmayı kendine görev kabul etmelidir (Giordan, 2008). Ayrıca öğrencilerin kişisel anlatılarını kendi seslerini deneyerek sözlendirmelerini, anlatmalarını ve yeniden anlatmalarını cesaretlendirmeyi sürdürürken, kendi seslerini de hissetmelerine izin veren bir anlayış geliştirmesi gerekmektedir (Freire ve Macedo, 1998).

Öğretmenlerin geleneksel rollerinin vazgeçilmez yönü bilgi aktarıcılığıdır. Ancak günümüzde öğretmenin rolü ve sorumluluğu artmış ve salt bilgi aktarımı olmaktan çıkmıştır. Öğretmenin öğrenciyi bilgiyle beslemesi ya da öğrencinin öğretmenden bilgiyi emmesi ya da soğurması biçimindeki geleneksel eğitim süreci yerine internet ağları yoluyla bilgiye erişim olanağı bireyin yaşam boyu öğrenmesine olanak sağlamakla kalmıyor, sanal öğretim kurumlarının oluşmasına imkân tanımaktadır. Öğretmen gerekli bilginin kazanımını kolaylaştıran, gerekli ortamları, araç-gereçleri hazırlayan bir rolü benimsemek durumundadır. Bunu en iyi biçimde yapabilmesi için de en az öğrencileri kadar öğrenme ile arasının iyi olması gerekir (Fındıkçı, 2004; Geray, 2013). Bu bağlamda öğretmenlerin çağın gerektirdiği yaşam boyu öğrenen insan tipini yetiştirmeleri için önce kendilerinin yaşam boyu öğrenen insanlar olmaları, yani yenilikleri izlemeleri gerekmektedir. Hatta çoğu zaman yenilikleri izlemek de yeterli olmamakta; onları özümsemek, onların uygulanması konusunda ustalaşmak ve onları sınıflarda uygulamayı alışkanlık haline getirmek gerekmektedir (Açıkgöz, 2011). Öğretmenler toplum, kültür, müfredat politikası, medya kuruluşları ile ideolojik yapılanmalar arasındaki ilişki v.b.

konularda akademik programlarda öğrendiklerini öğrencileriyle farklı sınıf seviyelerine ve şartlarına göre ayarlamalar yaparak kendi derslerinde paylaşmalıdır (Mclaren, 2011). Öğretmenlerin mesleki gelişmeleri izlemeleri görevlerini daha etkili bir şekilde yerine getirmelerine olumlu katkılar getirir. Öğretmen mesleğinin özelliği ve önemi çerçevesinde kendini geliştirmek için kongrelere, seminerlere, konferanslara katılmalıdır. Öğretmen, hizmet-içi eğitim çalışmaları yoluyla da desteklenmelidir (Çermik ve Gullaç, 2012).

## 2.10.Yaşam Boyu Öğrenme ve Küreselleşme

1990'lardan bu yana gündemimize giren küreselleşme söyleminin modern dünyanın ekonomik, siyasal ve kültürel görünümünü farklı düzeylerde etkilemesiyle bu süreçte yaşanan ekonomik, politik ve kültürel alandaki değişimler okul ve eğitim sistemlerini derinden etkilemiştir (Sayılan, 2013). Yeni dünya düzeninin değişime uğrattığı en önemli olgularından birisi olan eğitim, hem bir süreç olarak bu yeni düzenin belirleyici unsurudur, hem de bir araç olarak bu düzenin yerleşmesinde rol oynamıştır (Fındıkçı, 2004). Küreselleşmenin eğitim üzerindeki en önemli ve doğrudan etkisi kuşkusuz, diğer sosyal hizmetlerde olduğu gibi eğitim hizmetlerinin kısmen ya da bütünüyle özelleştirilmesidir. Küreselleşmeyle birlikte birçok ülkede devletli okullar, özel okullarla birlikte iki-katmanlı bir eğitim sisteminin ortaya çıkmasıyla yaşam boyu öğrenmeye yüklenen anlam değişmiştir (Ayhan, 2006).

Yaşam boyu öğrenme felsefi boyuttan uzaklaşarak ekonomik bir içeriğe dönüşmeye başlamıştır. Kapitalist küreselleşme süreci olarak adlandırılan bu süreçte, eğitime ilişkin yapıların, kavramların ve anlamlandırmaların da dönüştürülmesi söz konusu olmuştur. Bu değişimde küreselleşmenin etkisi, üretim süreçlerinin olduğu kadar eğitsel ve kültürel süreçlerin de sermayenin güdümüne sokulması şeklinde olmuştur. Çalışan kesimin yaşam boyu öğrenmesi gerektiği düşüncesi daha çok verimi artırmak ve daha çok üretmek için öne sürülmüştür. Bir yandan hukuksal ve kurumsal değişim gerçekleştirilirken diğer yandan eğitim pratiklerimiz ile eğitime yüklediğimiz anlam da değişmektedir (Okçabol, 2006; Ünal, Tural ve Aksoy 2006). Günümüzde bilgi ekonomisinin öncelikleri, sanayi toplumunun statik koşullardaki kâr maksimizasyonuna yönelik tercihin değişmesine ve çeşitlenmesine yol açmıştır. Yeni teknolojilerin getirdiği yapılanma; ekonomik alanda hız, verimlilik, kalite ve rekabet anlayışı ile dinamik koşullarda yaşanan değişim, güven sorunu ve bunun sürdürülebilirliği önemli bir konu haline gelmiştir (Berberoğlu, 2010).

Küreselleşme ve teknolojik gelişmelerle öğrenmeye yüklenen anlamda değişmiştir. Yaşam boyu öğrenme, bütün kıtalardan uluslar arası örgütlerin, hükümetlerin ve eğitim kurumlarının küreselleşmeye yanıtı olarak görülmektedir. Emek gücünün bilgi, beceri ve yeterliklerinin sürdürülmesi ve güncellenmesi gerçekte yeni bir konusu “keşif” oldu. Bugün bilgi ekonomisinin egemen gündemi “kazanmak için öğrenmek” tir (Hake, 2006). Yaşam boyu öğrenme altında toplanan ve eğitimde neoliberal yapılanmaya yol gösteren bu politikalar küresel ölçekte ikiliğe yol açmıştır. Bu ikililik sonucu, yaşam boyu öğrenme stratejileri gelişmiş kapitalist ülkelerde esnek işgücü piyasalarının düzenlenmesine ve yüksek nitelikli işgücü yetiştirmeye yol gösterirken; yoksul ülkelerde temel öğrenme ihtiyaçlarını ve eğitim hakkını merkeze alan “ yaşam boyu öğrenme hakkı” na yapılan vurgu öne çıkmaktadır (Sayılan, 2013). Aslında bütün toplumlarda benzer amaçlar düşünülüyor. Oysaki önemli olan kimler için eğitim ve nasıl bir eğitim modeli tercih edildiğidir. Bu noktada da sınıfsal, siyasal, toplumsal ve ideolojik bakış açısı devreye girer (Çapar, 2013).

İnsanı, üretim sürecindeki bir girdiye ve eğitimi de bu girdinin verimliliğini artıran bir teknolojiye indirgeyen yaklaşımlar küresel kapitalizmin öne çıkardığı “istihdam edilebilirlik” düzeyinin ve “ekonomik rekabet gücünün” yükseltilebilmesi için daha iyi mesleki eğitim ve yetiştirimden geçmiş işgücü yetiştirilmesinden ziyade insanlar için yaşam alanlarında öğrenmeyi etkin hale getirerek, toplumsal hayatta saygın ve dönüştürücü birer özne olarak var olmalarını sağlayan, onların öğrenme meraklarını geliştiren bir rol üstlenmelidir. 21.yüzyılın soran, sorgulayan, eleştirel düşünen, öğrenmeyi öğrenen, özgür, katılımcı, bilinçli ve toplumsal hayata salt ekonomi alanında değil demokratikleşme cephesinden de katkı sunduğu etkin yurttaşlar yetiştirilmesi ve insanileştirilmiş bir yaşam boyu eğitim anlayışı geliştirilmesi yaşam boyu öğrenmenin amaçları arasındadır (Duman, 2006; Bağcı, 2011). Eğitim sürecinde insanı ve toplumu araç haline getirmeden, ulaşılması gereken birer amaç olarak görmek gerekir. Bu bağlamda insan hak ve sorumluluklarını, gelecek nesillere bırakılabilecek bir çevreyi, değerleri korurken bir yandan da özgürleşen ve özgürleştirirken yetkinleştiren yeni değerler üreten toplumları temel alarak eğitim sistemine eleştiri getirilmeli ve politikalar önerilmelidir (Tural, 2006).



## 2.11.Yaşam Boyu Öğrenme Yolları

Öğrenme, bireyin isteği doğrultusunda zaman ve mekan sınırı olmaksızın her yerde gerçekleşebilmektedir. Yaşam boyu öğrenmeyle amaçlanan, toplumdaki her yaşta her insana istekleri doğrultusunda, yaşamları süresince ihtiyaç duydukları bilgiye kendi kendine ulaşabilmelerini sağlamaktır. Bireyin ilgi ve gereksinimleri doğrultusunda bireye sunulan yaşam boyu öğrenme olanakları şunlardır:

### 2.11.1.Uzaktan Eğitim

Yaşam boyu öğrenme için sunulan olanaklardan birisi uzaktan eğitimidir. Öğreten ve öğrenenin aynı ortamda bulunmadan, bireyin yaşadığı yerden, dilediği zaman ve istediği konularda kendisine sunulan eğitim hizmetlerinden yararlanması için öğretim süreçlerinin uzaktan sunulması, değerlendirilip geliştirilmesi uzaktan eğitim olarak tanımlanabilir. Öğrenenler uzaktan eğitim fırsatlarından, doğrudan etkileşime girerek ya da girmeyerek faydalanabilirler. Bireyler bu hizmet sayesinde kendi öğrenme hızlarına, zamanlarına, ortamlarına, gelişmişlik ve güdülenmişlik düzeylerine, genel ve özel yeteneklerine göre kendilerini ayarlayabilirler. Bu sayede bireylerin potansiyellerini artırmaları, eksiklerini gidermeleri ve yeteneklerini geliştirebilmeleri sağlanmaktadır (Ö. Demirel, 2010b; Sönmez, 2008).

Uzaktan eğitim olanaklarından faydalanmak isteyen öğrenenler için belirli bir yaş sınırının olmaması, öğrenenlerin istediklerini gereksinimleri doğrultusunda seçebilmesi ve bunun için de herhangi bir ön koşul yeterliliklere sahip olma zorunluluğunun olmaması, uzaktan eğitim programlarının oldukça esnek ve çeşitli olduğunu göstermektedir (Yurdakul, 2005).

Uzaktan eğitim hizmetleri internetin yaygınlaşmasıyla beraber, bireylerin ihtiyaç duyduğu bilgiye ulaşmalarında ciddi kolaylıklar sağlamıştır. Bundan dolayı uzaktan eğitim uygulaması e-öğrenme biçiminde yaygınlık kazanmaya başlamıştır M. (Demirel, 2009). İnfomal bir öğrenme ortamı olarak bireyin internetten ne öğreneceği, bireyin amacı ve isteğine bağlı olarak değişmektedir. Öğrenenin niyeti, internette neyin öğrenilebileceğinin temel belirleyicilerinden biridir (Miser, 2006). Uzaktan öğrenmenin faydaları şunlardır (Kurt, 2008):

- Eğitim profesyoneldir ve uzmanlarca sunulur.
- Kolaydır; personel akşamları ve hafta sonları çalışabilir.
- Personel kendi temposuna uygun çalışabilir.
- Yeni fikirler, eğilimler geleneksel biçimde yönetilen bir kurum ya da işletme için faydalı olabilir.

### **2.11.2.Örgün Eğitim**

Kurumlaşmış, ilk, orta ve yüksek düzey gibi düzeylere ayrılan, hiyerarşik bir sıra içinde, birinin diğerine hazırladığı ya da üzerinde oturduğu bir eğitimidir. Örgün eğitim sadece eğitmek görevi ile donatılmıştır. İyi belirlenmiş eğitim modelleri ve yöntemleri ile tamamen yapılaşmış kurumlar aracılığıyla, oldukça yaygın bir şekilde hizmet vermektedir (Güneş, 1996). Örgün eğitim de, yetişkin eğitimi de bireyin öğrenme yollarından sadece birer tanesidir. Örgün eğitim, hayat boyu eğitimin belirli bir diliminde yer aldığı halde, yetişkin eğitimi bireyin bütün hayatına yayılmıştır (Kurt, 2008).

### **2.11.3.Algın Eğitim**

Geleneksel eğitim kurumları ile değil, bütün sosyal kurumlar aracılığıyla yürütülen, herkese bilgiler veren, davranışlar kazandıran bir eğitimidir. Algın eğitim, nesilden nesile değerlerin, yeteneklerin ve kültür normlarının geçmesini de sağlamaktadır. Öğrenme süreci bir çeşit karşılıklı etkileşme süreci olduğundan, birey ve çevresi arasında etkileşme olmakta, çoğu zaman birey yeni değerleri ve yetenekleri öğrenirken, öğrenci olduğunun farkında bile olmamaktadır (Güneş, 1996). Algın öğrenme doğal ortamda belli bir amaca ve plana bağlı kalmaksızın gelişi güzel yaşanan öğrenmedir. Hedefleri belli olmayan algın öğrenme sonucunda olumlu davranışların yanından olumsuz davranışlarda oluşabilir. Bu süreçte öğrenilenler her zaman eğitsel bir içeriğe sahip olmayabilir (Özen, 2011). Ülkemiz örneği, informal eğitim süreçleri ile okul eğitimi süreçleri arasında uyumsuzluk olduğunda, informal eğitimin insan davranışları üzerinde daha etkili olabildiğini göstermektedir (Miser, 2006).

#### 2.11.4.Halk Eğitimi (Yaygın Eğitim)

Yaşam boyu öğrenme kavramının gündeme gelmesiyle yaygın eğitimin önemi daha çok anlaşılmaya başlanmıştır. Yaygın eğitim her ne kadar okul dışı, okul sonrası eğitim olarak algılansa da, aslında bireyin tüm yaşamını kapsayan bir eğitim türünü yansıtmaktadır. Yaygın eğitimle bazı bilgi ve beceriler kuşaktan kuşağa aktarılmaktadır. Bu bağlamda yaygın eğitim ile örgün eğitim iç içe geçmiş ve birbirini tamamlayan kavramlardır. Örgün eğitimine devam eden bir çocuk eğitsel kol etkinliğine katıldığında, yetişkin bir açıkturumu dinlemeye gittiğinde yaygın eğitimden geçmektedir (Okçabol, 2006).

Yaygın eğitim ve halk eğitimi kavramları eş anlamlı olarak kullanılsa da aralarında fark bulunmaktadır. Bu farkı Duman (2007: 53) şöyle açıklamaktadır: “Halk eğitimi açısından “asıl işi artık okula gitmek olmayanlar” hedef kitle olarak görülürken, yaygın eğitim için böyle bir sınırlama söz konusu değildir. Bunun için hedef kitle “ örgün eğitim sistemine hiç girmemiş ya da herhangi bir kademesinde bulunan veya bu kademedен çıkmış” kişiler olarak ifade edilmiştir. Ayrıca halk eğitimi tanımı “ her seviyedeki fert ve topluma” derken, hem bireylerin hem de yerel toplulukların (community) halk eğitimi çalışmalarının hedef kitlesi olabileceğini ifade etmektir. Yaygın eğitim tanımı ise sadece “bireyleri” hedef almaktadır”.

Halk eğitimiyle, birey ve toplumun yararına olan gerekli temel bilgi ve beceriler planlı, sürekli, çok yönlü ve demokratik eğitim-öğretim faaliyetleri şeklinde sunulurken, halkın kendi sorunlarını duruma en uygun bir şekilde toplumun yararını gözeterek çözebilme davranışını gösterebilmeleri hedeflenmektedir (Erkan, 1975). Halkın öğrenebilmesi için, öncelikle, kendisini, başkalarının aldıkları kararların konusu olarak görmekten kurtulması, kendi yaşamını ilgilendiren kararları almaya hakkı olduğunun bilincine varması gerekir (Geray, 2013). “Halk eğitimi, statik zeka kavramlarına, geleneksel eğitimin standartlaştırılmış kısıtlamalarına ve eğitim imkanlarını bir entelektüel sınıfa taşıyan teoriye meydan okumaktır. Halk eğitimi, öğrenme için yeni bir güdü ve yeni bir metod bulma teşebbüsüdür. Niceliği değil niteliği işaret eder. Yetişkin öğrenciler; katı, dondurulmuş ve uzlaşmaz ihtiyaçları olan otoriter öğrenme kurumları tarafından, zihnen kolay kolay harekete geçirilmezler” (Lindeman, 1926’dan aktaran: Kurt, 2008: 9 ).

Bazı yetişkinlerin halk eğitimi faaliyetlerine katılmama nedeni; dersliğin kişiye saygısızca davranıldığı bir yer olduğu algısıdır. Bu yetişkinler sistemli öğrenme çabasına geri döndürülmek isteniyorsa; öğrenmenin ödülleri, kendileri için önceden tahmin ettiklerinden daha ağır basacak denli olmalıdır. (Knowles, 2013). Öğrenme olanaklarının eşitsiz dağılımının sonuçlarını giderici kamusal politikalar, toplumsal bilinç ile uygulanabilirlik kazanabilir. Bugün çocuk, genç, yetişkin herkes için eğitim ve öğrenme hakkının güvence altına alındığı bir dünya, geniş kitleleri kendi yaşamları ve hakları üzerinde söz ve karar sahibi kılacak halk eğitimi yaklaşımının yaygınlaşmasına bağlıdır (Sayılan, 2013).

### **2.11.5.Yaşam Boyu Öğrenme ve Kütüphaneler**

Yaşam koşullarının değişmesiyle, artık toplumlardaki gelişmeler bilgiyi kullanma gücüne bağlı olmaktadır ve bilgiyi üreten, geliştiren, bilgiyi etkin kullanabilen toplumlar ilerlemektedir. Yaşam boyu öğrenme kavramının önem kazanmasıyla kütüphane kavramı da değişmektedir. Kütüphaneler/ bilgi merkezleri bilginin, araştırmanın, akıl yürütmenin, öğretmenin, öğrenmenin, iletişimin, teknolojinin, geçmişe ait bilgi birikiminin ve geleceğe yönelik bilgi politikalarının merkezi olarak daha bilimsel, bireye daha fazla öğrenme olanağı sunan, bireylerin bilgiyle etkileşmesiyle beraber bilgiyi kullanma becerilerini geliştiren bireyin kendisine ve topluma yaşam boyunca katkı sağlayan topluma açık birer öğrenme merkezidir (Önal, 2010a; Ö. Demirel, 2010b).

Bilgi, sadece dersliklerde verilmez, daha fazlasını araştırmak, öğrenmek için okul kütüphanelerinin kullanımını teşvik edici etkinliklerle kazanılır ve zamanla pekişerek davranış halini alır (Erduran, 2010). Okul kütüphaneleri toplumun ilk kademelerinde bu beceriyi kazanmalarında ve geliştirmelerinde önemli yere sahip kurumlardır. Bu nedenle halk kütüphanelerinin diğer kütüphanelerle olduğu gibi okul kütüphaneler ile işbirliği sağlamaları ve eşgüdüm içinde çalışmalarını bilgi okuryazarı, bağımsız öğrenme becerileri kazanmış yaşam boyu öğrenme sürecine hazır bireyler yetiştirmede büyük öneme sahiptir (Ersoy ve Yılmaz, 2010).

### 2.11.6.Yetişkin Eğitimi

Bireylerin, günümüz yaşam koşullarına uygun şekilde yetişmesinde eğitim kurumlarının rolü büyüktür. Örgün eğitim kurumları dışında kalan yetişkin bireylerin bilgi ve becerilerinin günümüz yaşam koşullarının gerektirdiği biçimde yenilenmesinin ve geliştirilmesinin çok önemli bir bölümü ise “yetişkin eğitimi” ile sağlanmaktadır (Yazar, 2012). Tarihsel olarak yaşam boyu öğrenme, hiçbir biçimi dışarıda tutmamakla beraber formal olmayan ortamlardaki yetişkin eğitimiyle birlikte düşünülmüştür. Yetişkin eğitimi ile yaşam boyu öğrenme kavramları arasındaki ayrımın belirsizliğinin nedeni; yaşam boyu öğrenme uygulamaları olarak anılan eğitim politikalarının yetişkin eğitimi etkinlikleri olmasıdır. Hâlbuki yaşam boyu öğrenme bilmenin, yapmanın, var olmanın ve birlikte yaşamanın öğrenilebileceği ortamların okulla sınırlandırılmayacağını, eğitim sistemlerinin tüm düzeylerinde yetişkin eğitimi de içeren bir yeniden yapılanma olup “beşikten mezara kadar” şeklinde özetlenen daha kapsamlı bir içeriğe sahiptir (Ayhan, 2006; Bağcı, 2011). Bu nedenle eğitim artık yaşam boyu sürekli araştırma süreci olarak tanımlanmak zorundadır. Hem yetişkinler hem çocuklar için en önemli öğrenme öz yönetimli araştırma becerileri kazanarak nasıl öğrenileceğinin öğrenilmesidir (Akbaş ve Özdemir, 2002).

Yetişkin eğitimi kavramı, yetişkinin bireysel, sosyal, ekonomik, politik ve kültürel yönden gelişmesini, toplumsal çevresiyle uyum içinde yaşamasını sağlayacak örgün, yaygın ve algın eğitim faaliyetlerini kapsamaktadır (Güneş, 1996). Yetişkinin yaşamının herhangi bir döneminde ilgi ve gereksinimini karşılamak amacıyla düzenlenen etkinliklerin ve programların kapsamı içerisine; mesleki eğitim dışındaki eğitim, meslek eğitimi, genel eğitim, biçimsel nitelik taşıyan ve taşımayan öğrenme türleri girebildiği gibi ortak toplumsal amaçlara yönelik her türlü eğitim de girer. Yetişkin eğitimi tanımlarının analizinde kullanılabilir beş temel norm takımı vardır Bunlar (Duman, 2007):

- Yeterlilik ve süreklilik,
- Gereklilik,
- Örgün eğitimden yapısal olarak bağımsız olma,
- Kullanışlılık,

- İnsanların bireysel ve toplumsal gereksinimlerine yanıt vermek, şeklinde sıralanabilir.

“Yetişkin” kavramı, yetişkin eğitimini tanımlayan anahtar bir sözcüktür. Bu kavram biyolojik olarak tanımlanırsa, çoğu kültürler erinlik dönemini yetişkinliğe giriş olarak düşünür (Ültanır ve Ültanır, 2005). Birçok ülkedeki resmi belgeler ise bunun aksine, yetişkini, yaşı 17 ile 21’in üzerinde olup zorunlu öğrenimin ötesinde bir eğitim kurumuna tam-zamanlı öğrenci olarak devam etmeyen kimse olarak tanımlamaktadırlar (Lowe, 1985). Ancak, bugün gittikçe yaygınlaşan görüşe göre, kişilerin psikolojik olarak olgunlaştıkları yaş farklı olduğundan yetişkin sayılmanın belli bir yaş sınırına erişmiş olmaktan çok başka yönleri vardır (Kurt, 2008). Kişinin psikolojik olarak bir yetişkin olduğu nokta, kendini tümüyle öz-yönetimli olarak algıladığı noktadır. Bu da onun başkaları tarafından da böyle algılanma gereksinimini derinden duyumsadığı noktadır (Knowles, 2013).

Yetişkinliğin temel özelliği, kendisi için en iyi olanı seçme özgürlüğüdür. Bir kimsenin, yetişkin eğitime katılmama hakkı vardır (Lowe, 1985). Kişi, öğreneceği bilginin yararlı olduğuna inandığı ölçüde kendini çalışmaya daha çok verir (Giordan, 2008).

Okçabol (2006: 62)’ a göre yetişkinlerin eğitsel etkinliklere katılmalarını engelleyen faktörler şu şekilde sıralanmaktadır:

- Durumsal engeller, zamanı olmama, etkinliğin pahalı oluşu, çocuk bakımı, etkinliğin uzakta oluşu gibi bireyin içinde bulunduğu durumla ilgilidir.
- Kuramsal engeller, etkinliği düzenleyen kurumun kararına ya da tutumuna bağlı olan kurs zamanı ile yetişkini itici tutum ve davranışlardan oluşur.
- Bilişsel (informatik) engeller, kimi yetişkinlerin var olan etkinlikler hakkında bilgilenmeyi istememeleri ya da bu tür bilgileri nereden alacaklarını bilmemelerinden kaynaklanır.
- Ruhsal engeller, öğrenmek için kendini yaşlı bulma, okula gitmekten bıkmış olma gibi etkinliğe katılmayı engelleyen bireysel inançlar, değerler, tutumlar ve algılamalardan oluşur.

Yetişkinlerin öğrenmesi üzerine yapılan ilk araştırmalar, yetişkinlerin öğrenip öğrenmeyeceği üzerine odaklanmış olsa da yüzyılın ortalarında yetişkin öğrenmesinin çocukların öğrenmesinden nasıl ayrıştırılabileceği sorusuyla ilgilenmeye başlamışlardır (Merriam, 2013). Türkiye’de Cumhuriyetin kurulduğu ilk yıllarda, yetişkin eğitimi felsefesi, yetişkinlere okuma-yazma öğretmek ve temel bilgileri kazandırmak şeklinde görülmektedir. Daha sonraki yıllarda mesleki eğitim, demokrasi eğitimi, bireyin deneyimlerine, kişisel özelliklerine, ilgi ve ihtiyaçlarına göre eğitim, sürekli eğitim, yaşam boyu eğitim gibi kavramlar yetişkin eğitimi felsefesini oluşturmaya başlamıştır (Güneş, 1996).

### **2.11.6.1.Yetişkin Eğitimi Gerekli Kılan Nedenler**

İnsan hayatında önemli bir işlevi bulunan eğitim, yaşamın her anında planlı ve kasıtlı olarak kendiliğinden gerçekleşmektedir. Ancak bireylerin karşılaştıkları hızlı toplumsal, kültürel, teknolojik ve mesleki değişimlerin üstesinden gelebilmeleri, gelişim süreçlerine etkin katılabilmeleri için hayat boyu sürecek eğitime gereksinimleri vardır. Her gün biraz daha artan ve karmaşıklaşan bilgi birikimini planlı bir şekle getirmek, yaygınlaştırmak, yaşam boyu kullanılabilir hale getirmek, değişimlere ayak uydurabilmek için yetişkin eğitimine ihtiyaç duyulmaktadır (Duman, 2007; Kurt, 2008).

Örgün eğitim sistemi yoluyla kazandırılan, ilköğretimden yükseköğretime kadar, birçok bilgi, beceri, davranış ve tutumlar zaman içinde geçerliliğini ve kullanılabilirliğini kaybetmektedir. Yetişkin bu noktada kendini yenilemek ve geliştirmek için eğitime ihtiyaç duymaktadır (Ünlühisarcıklı, 2013). Çoğu zaman çocukların belirli nitelikleri kazanacak biçimde eğitilmesini beklemek yerine yetişkinlerin kısa süreli bir eğitimle bazı becerileri kazanması daha verimli olmaktadır (Okçabol, 2006). Bergevin (1967)’e göre yetişkin eğitimi özgür, yaratıcı ve sorumlu bireyler yetiştirmek için gereklidir ve böylece bireyin olgunlaşmasına katkıda bulunacaktır. Bergevin oluşturduğu görüşler ile hem yetişkin eğitimini gerektiren nedenleri hem de bunların nasıl gerçekleştirebileceğini belirtmiştir. Bu görüşlerden bazıları şunlardır (Bergevin, 1967’den aktaran: Ünlühisarcıklı, 2013: 85-87):

- Yetişkinlere yaşamlarının değişik yönlerinde –siyasal, mesleki, kültürel, ruhsal ve fiziksel- sorumlu davranma olanağı sunulmalı ve destek olunmalıdır.

- Yetişkinler üretken bireyler olmayı öğrenme gerekliliğini bilmelidirler.
- Yetişkinler olgunlaşabilmek için, toplum içinde yaşamak zorundadırlar ve bunu nasıl yapacaklarını öğrenmeleri gerekmektedir.
- Her yetişkinin kendisini yapıcı ve yaratıcı bir şekilde anlatabilme yolunu bulması gerekir.
- Özgür ve demokratik bir toplum eğer bütün vatandaşların özgür kalmalarını ve bu özgürlüklerini etkin bir şekilde kullanmalarını amaçlıyorsa; herkes için yaşam boyu öğrenme kuvvetle vurgulanmalıdır.
- Sonuç kadar süreç de önemlidir.
- Yetişkin eğitimi, bireylerin toplum içinde yaşamalarına ve aynı zamanda o toplumun ilerleyebilmesi için yapılması gerekenler konusunda duyarlılık kazanmalarına yardımcı olur.

## **2. 12. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR**

### **2.12.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar**

Kurbanoglu ve Akkoyunlu (2001), “Öğrencilere Bilgi Okuryazarlığı Becerilerinin Kazandırılması Üzerine Bir Çalışma” adlı araştırmalarında, ilköğretim 6. sınıf öğrencilerine bilgi okuryazarlığı becerilerini kazandırmayı amaçlamışlardır. Çalışmalarına, 1999- 2000 öğretim yılında bir pilot çalışma ile başlanmıştır. 6. sınıflar için tasarlanan bilgi okuryazarlığı programı eğitim paketi, bilgi ihtiyacının formülasyonu, bilgi erişim araçları, kütüphane düzeni, bilgi kaynaklarının türleri, bilgi kaynaklarını kullanma ve değerlendirme, bilginin sunumu/ iletimi (ödev/araştırma raporu yazma) konularını ele alacak şekilde planlanmıştır. Eğitim programı hazırlandıktan sonra programın (hedef/davranışlar ve etkinliklerin), hitap ettiği yaş grubuna uygunluk, dil- anlatım ve süre açılarından değerlendirilebilmesi için 6. Sınıflar arasından biri deney ve biri kontrol grubu olmak üzere iki şube üzerinde bir pilot çalışma yürütülmüştür. Davranışları pilot çalışma sonuçlarına göre yeniden gözden geçirilmiş, öğrenci etkinliklerine ve testlere son halleri verilmiş, bunların yanı sıra programı yürütecek kütüphaneciler için, bilgi okuryazarlığı programında kazandırılacak hedef/ davranışlara yönelik etkinlikleri nasıl uygulayacaklarını anlatan öğretmen kılavuzları hazırlanmıştır. Pilot çalışma sonuçlarına dayanılarak eğitim paketinde gerekli değişiklikler ve eklemeler yapıldıktan sonra 2000-2001 öğretim yılında



büyük grup çalışması başlatılmıştır. Bu çalışma araştırmacıların denetiminde okulda görevli olan okul kütüphanecileri tarafından yürütülmüştür. Araştırma sonucunda, eğitim süreci sonunda öğrencilerin erişimlerinde anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiş ve bu da uygulanan programın etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Atacanlı (2007), “Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Öğrencilerinin Öğrenme Tercihi Değerlendirme Ölçeği (LPA) Aracılığıyla Yaşam Boyu Öğrenme Davranışının Yıllara Göre Değişiminin Araştırılması” adlı yüksek lisans tez çalışmasında, ilk üç yıl programının temelini probleme dayalı öğrenme (PDÖ) yönteminin oluşturduğu AÜTF’ nin, 1-5 dönem öğrencilerinde Öğrenme Tercihi Değerlendirme Ölçeği’nin (ÖTDÖ) geçerlik ve güvenilirliğini ortaya koymak, öğrencilerin ÖTDÖ skor ortalamalarını ve bu skorların bazı bağımsız değişkenler ile ilişkisini araştırmak amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda; AÜTF öğrencilerinin ÖTDÖ aracılığıyla ölçülen kendi kendine öğrenme (KKÖ) hazır oluş düzeyi ortalaması  $215,09 \pm 24,77$  olarak bulunmuş; bu ortalamanın ‘orta düzeyde’ bir KKÖ hazır oluş seviyesine karşılık geldiği ve erişkin ortalaması düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. İnternet erişimli bilgisayara sahip olan, internet erişimli bilgisayar kullanma gereksinimini fakültede karşılayan, fakültede sunulan internet erişimli bilgisayar olanaklarından yararlanan öğrenciler ile düzenli spor yapma alışkanlığı olan öğrencilerin ÖTDÖ skorları, diğerlerinden yüksek bulunmuştur. Ayrıca akademik çalışma yapmak isteyen öğrencilerin ÖTDÖ skorları; uzman hekim veya pratisyen hekim olarak çalışmak isteyen öğrencilerden ve kararsızlardan belirgin olarak yüksek bulunmuştur.

Kara ve Kürüm (2007), “ Sınıf Öğretmeni Adaylarının ‘Yaşamboyu Öğrenme’ Kavramına Yükladıkları Anlam (Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Örneği)” adlı çalışmada, Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Programında öğrenim gören öğrencilerin yaşam boyu öğrenme kavramıyla ilgili görüşlerini ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırmada betimsel yöntem kullanılmıştır. Verilerin toplanması, çözümlenmesi ve yorumlanmasında nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın verilerinin toplanmasında anket tekniğinden yararlanılmıştır. Araştırmada elde edilen verilerden, sınıf öğretmeni adaylarının yaşam boyu öğrenmeyi, farkında olmadan gerçekleşen bir öğrenme olarak tanımladıkları, öte yandan küçük bir kesiminin ise, bireyin kendini geliştirmesi, gelişmelere uyum sağlamak için öğrenmesi olarak tanımladıkları; bu kavramı çoğunlukla derslerden ve hocalarından duydukları belirlenmiştir. Öte yandan, öğrencilerin yaşam boyu öğrenmeyi bir gelişim gereksinimi olarak gördükleri ve

öğrenmenin her yaşta, her yerde gerek bilinçli gerekse farkına varmadan gerçekleşen bir olgu olarak anladıkları, yaşam boyu öğrenmenin öğrenmeyi öğrenmeyle gerçekleştirebileceği görüşünde oldukları sonuçlarına ulaşılmıştır.

Kıvrak (2007), “Avrupa Birliği ve Türkiye’ de Yaşam Boyu Öğrenme ve İstihdam İlişkisinin Değerlendirilmesi” adlı yüksek lisans tez çalışmasında, Avrupa Birliği ve Türkiye’de yaşam boyu öğrenme ve istihdam politikalarını belirlemeyi amaçlamıştır. Avrupa Birliği ve Türkiye’nin yaşam boyu eğitim politikaları, hedefler ve finansman yaklaşımları bakımından karşılaştırılmıştır. Araştırmada belgesel tarama modeli kullanılmıştır. Karşılaştırmada kullanılan veriler Avrupa Birliğinin ve Türkiye’nin resmi kaynaklarından ve mevcut araştırmalardan alınmıştır. Yaşam boyu eğitim kavramı ile ilgili tartışmalar ele alınarak bu tartışmalar ışığında Avrupa Birliği ve Türkiye’nin politikalarının durumu incelenmiştir. Araştırma sonucunda yaşam boyu öğrenme ve istihdam ilişkisi belirlenmiş ve yaşam boyu öğrenmenin eğitimsel hedefleri ile Avrupa Birliği’nin uygulamaları arasında ilişki olup olmadığı ortaya konulmaya çalışılmış. Yaşam boyu öğrenme ile ilgili yapılan araştırma sonucu Yaşam Boyu Öğrenme’ nin eğitimsel hedefleri ile Birliğin bu konudaki uygulamalarının birbiriyle örtüşmediği saptanmıştır.

Akkuş (2008), “Yaşam Boyu Öğrenme Becerilerinin Göstergesi Olarak 2006 PISA Sonuçlarının Türkiye Açısından Değerlendirilmesi” adlı yüksek lisans tez çalışmasında 2006 PISA sonuçlarının, yaşam boyu öğrenme becerilerinden fen bilimleri okur-yazarlığı, matematik okur-yazarlığı ve okuduğunu anlama becerileri bakımından değerlendirmeyi amaçlamıştır. Bu becerilerde Türkiye’nin araştırmaya katılan ülkeler içerisindeki durumunun, PISA’nın belirlediği yeterlilik seviyelerine göre dağılımının, daha önceki yıllara göre gelişiminin ve cinsiyet farkının belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmada 2007 yılında yayınlanan OECD PISA raporu,1998 yılında hazırlanan Türk Milli Eğitim ilköğretim Programları ve 2004 yılında hazırlanan Türk Milli Eğitim ilköğretim Programları veri kaynakları olarak kullanılmıştır. Verilerin analizinde doküman incelemesi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda bulunan sonuçlardan bazıları şöyledir;

- Türkiye fen bilimleri okur-yazarlığı becerisinde 424 puanla 30 OECD ülkesi içinde 29.sırada, araştırmaya katılan 57 ülke içinde ise üst sınırdaki 43. sırada, alt sınırdaki ise 47. sırada yer almaktadır.

- PISA'nın belirlediği yeterlilik seviyelerine göre Türkiye'de öğrencilerin büyük kısmı 1. ve 2. seviyede performans göstermiştir. Öğrencilerin %12.9'u birinci seviyenin altında, %33.7'si birinci seviyede, %53.4'ü ikinci seviye ve üstünde, %22.2'si üçüncü seviye ve üstünde, %7.1'i dördüncü seviye ve üstünde, %0.9'u beşinci ve altıncı seviyede yer almaktadır.
- Türkiye okuduğunu anlama becerisinde 447 puanla 29 OECD ülkesi içinde 28. sırada, araştırmaya katılan 56 ülke içinde ise üst sınırdaki 37. sırada, alt sınırdaki 39. sırada yer almaktadır.

Demiralay (2008), "Öğretmen Adaylarının Bilgi ve İletişim Teknolojilerini Kullanmaları Açısından Bilgi Okuryazarlığı Öz-yeterlik Algılarının Değerlendirilmesi" adlı yüksek lisans tez çalışmasında, öğretmen adaylarının bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanımları açısından bilgi okuryazarlığı öz-yeterlik algılarının karşılaştırmalı olarak incelemeyi ve değerlendirilmeyi amaçlamıştır. Araştırmada, ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma grubunu, 2007- 2008 öğretim yılında Atatürk, Ondokuz Mayıs, Marmara, Gazi ve Dokuz Eylül Üniversitelerinin Eğitim Fakültelerinde Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri, Fen Bilgisi, İngilizce, İlköğretim Matematik, Sınıf, Sosyal Bilgiler ve Türkçe Eğitimi Bölümlerinin (I. Öğretim) son sınıflarında öğrenim görmekte olan 1801 öğretmen adayı oluşturmuştur. Araştırma sonucunda; öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı öz-yeterlik algılarının yüksek düzeyde olduğu ve cinsiyete, yabancı dil düzeyine, akademik başarıya, bilgisayarı kullanma deneyimine, beceri düzeyine ve sıklığına, bilgisayara erişim koşullarına, interneti kullanma beceri düzeyine ve sıklığına, internete erişim koşullarına ve farklı bilgisayar uygulamalarını kullanmalarına göre anlamlı farklılıklar gösterdiği belirlenmiştir.

Özcan (2008), "Avrupa Birliği'nin Resmi Belgelerindeki Yaşam Boyu Öğrenmeye Yaklaşımının İncelenmesi" başlıklı yüksek lisans tez çalışmasında, AB'nin yaşam boyu öğrenme konusunda yer verilen açıklamalar ve düzenlenen anlaşmalar ve raporlar incelenmiş ve AB'nin konuya ilişkin bakış açısı çözümlenmeye çalışılmıştır. Araştırma modeli olarak belgesel tarama yöntemi kullanılmıştır. İnceleme sonucunda AB'nin yaşam boyu öğrenme politikalarının küreselleşme süreciyle uyum içinde olduğu, piyasa ekonomisinin gereksindiği insan tipini yetiştirmenin bir aracı olduğu sonucuna varılmıştır.

Şimşek (2008), “Bilgi Ekonomisine Can Vermek: Avrupa Birliği’nin Üyelik Sürecinin Başlamasından Sonra Türkiye’de Yaşam Boyu Öğrenmenin Kavramsallaştırılması” adlı yüksek lisans tez çalışmasında, Türkiye’de yaşam boyu öğrenme politikalarının, Türkiye’nin Avrupa Birliği’ne adaylık sürecinin başlamasıyla birlikte hangi bağlam ve çerçevede oluşturmaya çalışıldığını irdelemiştir. Çalışmanın odağını, Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi (MEGEP) kapsamında, 2006 yılında üretilen Türkiye Başarısı için itici güç: Hayat Boyu Öğrenme Politika Belgesi oluşturmuştur. Yapılan araştırma sonucunda, Türkiye’de yaşam boyu öğrenme kavramının küresel bilgi ekonomisi ve bilgi toplumunun gereksinimlerine yanıt veren bir biçimde Avrupa merkezli bir bağlamda ve küresel neo-liberal söylem dahilinde kavramsallaştırılmaya çalışıldığı; yaşam boyu öğrenmenin kavramsallaştırılmasında iş piyasasına yanıt veren yeni beceri ve yeteneklerin kazanılması, iş bulabilirlik, emeğin esnekliği ve küresel dolanımı, ekonomik istikrar için sosyal bütünleşme gibi ekonomik temelli temaların öne çıktığı; kavramsallaştırmada Avrupa Birliği, Avrupa Komisyonu ve OECD gibi uluslararası örgütlerin ürettikleri belge ve dokümanların sıklıkla kaynak gösterildiği; Türkiye’de yaşam boyu öğrenme alanının oluşturulmasında yeni yönelim stratejilerine başvurulduğu, devletin yaşam boyu öğrenme politikalarını düzenlemede, yaşam boyu öğrenmenin sağlanması ve finansmanında özel sektör ve sivil toplum örgütleriyle yetki devri ve paylaşımı yapması gereğinin vurgulandığı; ve küresel bilgi ekonomisi ve toplumunun ihtiyaçlarına her an yanıt verebilen, sürekli ve durmadan bilgi ve becerilerini bu yönde yenileyen, kendi öğrenmesinden sorumlu olan bir birey tahayyülünün öne çıktığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Coşkun (2009), “Üniversite Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi” başlıklı doktora tez çalışmasında, üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin belirlenmesi ve çeşitli değişkenlerle (üniversite, sınıf düzeyi, fakülte, cinsiyet, üniversiteye giriş puan türü, öğrenim dili, akademik başarı algıları, lisansüstü çalışma yapma istekleri, gelecekteki iş başarısına ilişkin inançları) ilişkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma evreni Marmara Üniversitesi ve Yeditepe Üniversitesi’nin lisans programlarına devam eden; sağlık bilimleri, fen bilimleri, sosyal bilimler ve güzel sanatlar alanlarını temsil eden ve her iki üniversitede bulunan fakülte ve bölümlerin 1. ve 4. sınıflarında öğrenim gören 1545 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmanın verileri araştırmacı

tarafından geliştirilen “Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği”nden elde edilmiştir. Verilerin çözümlenmesinde araştırma problemlerinin özelliklerine göre betimsel istatistikler (aritmetik ortalama, standart sapma), t testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve Scheffe testi, Pearson korelasyon katsayısı istatistikleri kullanılmıştır.

Araştırmanın sonuçlarından bazıları şöyledir;

- Araştırmaya katılan öğrencilerin yaşam boyu öğrenme ölçeğinden aldıkları puanların ölçek orta puanından düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- Üniversite öğrencilerinin ölçek puanlarında kız öğrencilerin puan ortalaması erkeklerden daha yüksek bulunmuştur.
- Üniversite öğrencilerinin ölçek puanları fakültelere göre farklılık göstermektedir.
- Üniversiteye giriş puan türüne göre öğrencilerin ölçek puan ortalamaları arasında farklılık bulunmuştur.
- Öğrenim dili Türkçe olan öğrencilerin puan ortalamaları diğer dillerden daha yüksek bulunmuştur.
- Lisansüstü çalışma yapmak isteyen öğrencilerin ölçek ortalamaları diğerlerinden daha yüksek bulunmuştur.
- Gelecekteki iş yaşamında başarılı olacağına inanan öğrenciler diğerlerinden daha yüksek puana sahip bulunmuştur.

Demirel ve Akkoyunlu (2010), “Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ve Bilgi Okuryazarlığı Öz-yeterlik Algıları” başlıklı araştırmalarında, öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile bilgi okuryazarlığı öz-yeterlik algıları arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı ve bu özelliklerin çeşitli değişkenlerle (cinsiyet, sınıf, bilgisayar kullanma becerisi, başarı algısı, akademik kariyer yapma isteği ve iş yaşamına ilişkin başarı algısı) ilişkisini belirlemeyi amaçlamışlardır. İlişkisel tarama modelinin kullanıldığı araştırma, Hacettepe Üniversitesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği öğrencileriyle (N=200) yürütülmüştür. Araştırmanın verileri “Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği” ve “Bilgi Okuryazarlığı Öz-yeterlik Ölçeği” ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda; öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve bilgi okuryazarlığı öz-yeterlik algıları yüksek düzeyde bulunurken yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile bilgi okuryazarlığı öz-yeterlik algısı arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki olduğu saptanmıştır. Bunların yanı sıra; yaşam boyu öğrenme eğilimleri; başarı algısı yüksek olan, akademik kariyer yapmak isteyen öğretmen adayları lehine olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Ayrıca,

öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı öz yeterlikleri cinsiyet açısından anlamlı fark göstermemesine rağmen yaşam boyu öğrenme eğilimleri kız öğretmen adayları lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Ersoy (2009), “Yaşam Boyu Öğrenme ve Türkiye’de Halk Kütüphaneleri” başlıklı yüksek lisans tez çalışmasında, Türkiye’deki il halk kütüphanelerinde görev yapan yönetici ve kütüphanecilerin yaşam boyu öğrenme konusundaki düşüncelerini ve farkındalık düzeylerini incelenmiştir. Araştırmada, Türkiye’deki halk kütüphanelerinin yaşam boyu öğrenme konusundaki durumlarını ortaya koymayı, bir takım yetersizlikler söz konusu ise bunun kütüphane/kütüphanecilerden ve üst yönetim birimlerinden kaynaklanan nedenlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma, Kültür ve Turizm Bakanlığına bağlı olarak faaliyet gösteren il halk kütüphanelerinde görev yapan 168 yönetici (müdür, müdür yardımcısı) ve 354 Bilgi ve Belge Yönetimi mezunu kütüphaneci ile yürütülmüştür. Araştırmaya katılan 162 yönetici ve kütüphaneciden elde edilen bulgulara göre, yönetici (%40,7) ve kütüphanecilerin (%50,6) büyük bir kısmı yaşam boyu öğrenme konusunda bilgi sahibi olduğunu düşündüğü, ancak eğitim sürecinde yeterince bilgilendirildiğini düşünenlerin oranının oldukça düşük olduğuna ulaşılmıştır. Elde edilen bir diğer sonuca göre ise halk kütüphanesi yönetici ve kütüphanecilerinin, halk kütüphanelerini yaşam boyu öğrenme sürecinin önemli bir parçası olduğunu savunurken bu süreçte kendilerine düşen görevlerin farkında olmadığını belirlenmiştir.

Tortop (2010), “Avrupa Birliği Hayat Boyu Öğrenme Temel Yeterlik Alanları: Türkiye Durumu” adlı yüksek lisans tez çalışmasında; Avrupa Birliği’nin Eğitim ve Öğretim çalışmalarına ülkelerdeki sürekli ve istikrarlı kalkınmayı hedefleyen hayat boyu öğrenme politikası kapsamında “hayat boyu öğrenmenin” gelişimi, bugünü ve yakın geleceğini; hayat boyu öğrenmenin herkese fırsat eşitliği sağlamak için, eğitim düzeylerini de içine alacak şekilde beşikten mezara hayatın tüm evrelerinde kişiye kazandırılması hedeflenen “temel yeterlik alanlarının” nasıl belirlendiğini, neler olduğunu ve Türkiye’de temel yeterlik alanları ile ilgili durumu ortaya koymayı amaçlamıştır.

Araştırmada doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Bu bağlamda, Avrupa Birliği hayat boyu öğrenme politikası kapsamındaki belgeler, ilgili kuruluşların hazırladığı raporlar ve Milli Eğitim Bakanlığı çalışmaları incelenmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulardan bazıları şöyledir:

- Türkiye’deki. 2005-2010 yılları arasında, özellikle ilköğretimdeki net okullaşma oranlarında ve 8. Beş Yıllık Kalkınma Planı ile yönlendirilen kalite iyileştirmeleri konusunda önemli reform gelişmeleri olmuştur. Mevcut durumda, mesleki ve teknik eğitimin yeniden organize edilmesi, eğitimde bilgi teknolojileri kullanımının yaygınlaştırılması, ilköğretim eğitim programlarında değişikliklerin yapılması ve ortaöğretimde ve mesleki eğitimde sürmekte olan eğitim programı reformu konularında ilerleme sağlanmıştır.
- Yeni bir kavram olan hayat boyu öğrenme tanımının, 2009 yılı Haziran ayında Yüksek Planlama Kurulu tarafından onaylanan Türkiye Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesinde belirlendiği görülmektedir. Bu tanım diğer uluslar arası tanımlarla karşılaştırıldığında diğer ülkelerde ve uluslar arası kurum ve kuruluşlar tarafından hazırlanan belgelerle benzerlik göstermektedir.
- Hayat boyu öğrenme hayat kalitesini artırma yönünde bir bilinçlenme ve sistem oluşturma yaklaşımıdır. En önemli unsuru ise fırsat eşitliği sağlama yönünde sistemin geliştirilmesi gerekliliğidir.

Şahin, Akbaşı ve Yanpar Yelken (2010), “Key competences for lifelong learning: The case of prospective teachers” ( Yaşam boyu öğrenmede anahtar yeterlikler: Öğretmen adaylarının durumu) adlı çalışmalarında, öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme anahtar yeterlikler düzeyini belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırma Konya Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencileriyle (415) yürütülmüştür. Araştırmada “Yaşam Boyu Öğrenmede Anahtar Yeterlikler Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmede anahtar yeterliklere yönelik görüşlerde cinsiyet faktörünün ve bölümlerin herhangi bir etkisi bulunmamıştır. Yabancı dillerde iletişim becerilerinde ise yabancı dil bölümü öğrencilerinin diğer bölüm öğrencilerinden daha yeterli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Özünü (2011), “Mesleki ve Teknik Eğitimde Öğrenci Uygulama Becerilerinin Artırılması: AB Hayat Boyu Öğrenme Programı Uygulamaları” adlı yüksek lisans tez çalışmasında, resmi olarak başarıyla uygulandığı görülen projelerin, pratikteki uygulamaları araştırılmıştır. Özellikle staj çalışması yapan öğrencilerin Türkiye ve Avrupa da yaptıkları uygulamaların verimliliği üzerinde durularak sanayinin ihtiyacı olan kalifiye elemanların nasıl yetiştirilmesi gerektiği ve ne çeşit uygulama becerilerle donatılması gerektiği üzerinde durulmuştur. Çalışma nitel araştırmanın veri toplama yöntemlerinden

odak grup görüşmesi ile yapılmıştır. Odak grup görüşmesi yapılan öğrenciler hem yurt içinde hem de yurt dışında staj çalışması yapmış öğrencilerle yürütülmüştür. Ulusal Ajans tarafından olumlu sonuç verilen bu projelerin pratikteki verimi, katılımcıların bakış açısından incelenmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular şu şekildedir. Mesleki ve teknik eğitimde var olan staj uygulamaları, ülke ve sektör beklentileri dikkate alınarak yeniden düzenlenmeli ve böylece yurt içinde yapılan stajlar gerek katılımcılar (öğrenciler) gerekse işletmeler açısından daha verimli hale getirilmelidir. İşletmelere öğrenci gönderirken işletmelerin verimliliği özellikle dikkate alınmalıdır. Bazı devlet işletmelerindeki verimsizlik göz önüne alındığında şartlar elverdikçe bu işletmelere öğrenci gönderilmemeye gayret gösterilmelidir. Staj kontrolüne giden koordinatör öğretmenlere işletmelerdeki pratik uygulamalar hakkında kurslar açılarak sanayi stajının önemi vurgulanmalıdır. Bunun yanında yurt dışında yapılan stajların katkıları göz önüne alındığında, daha fazla öğrencinin bu stajları yapması sağlanmalıdır. Gelişmiş pek çok ülkede işletmeler faaliyet konuları ile ilgili alanlarda eğitim görmekte olan öğrencilerin eğitim masraflarının önemli bir kısmını finanse etmektedir. Bu bağlamda sadece AB projelerinden elde edilecek kaynakla değil, özellikle işverenlerin ve diğer değişik projelerin kaynakları kullanılarak katılımcı sayısının artırılması sağlanmalıdır.

İzci ve Koç (2012) araştırmalarında, öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmeye ilişkin görüşlerini değerlendirmeyi amaçlamışlardır. İlişkisel tarama modelinin kullanıldığı araştırma, İnönü Üniversitesi Sınıf, Türkçe, Matematik programlarında öğrenim gören öğrencilerle (387) yürütülmüştür. Araştırmanın verileri araştırmacılar tarafından hazırlanan “Yaşam Boyu Öğrenme Anketi” ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda; Sınıf, Matematik ve Türkçe öğretmen adayları arasında, 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 saptanmıştır. Ayrıca öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme konusunda güçlü duyarlılığa sahip oldukları, yaşam boyu öğrenmeye ilişkin görüşlerde cinsiyete göre kız öğretmen adayları lehine anlamlı fark olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Karaaslan (2012), “Hayat Boyu Öğrenme LLP/ Comenius Programı’nın Eğitime, Öğretime ve Bir Ülkenin Kültürel Tanıtımına Katkısı” adlı yüksek lisans tez çalışmasında, Comenius programına katılımın eğitim, öğretim ve kültürel tanıtım açısından önemini belirlemeyi hedeflemiştir. Bu çalışmada, Avrupa Birliği Eğitim ve Gençlik Programları



arasında yer alan Comenius Programı'nın günümüzdeki uygulamaları incelenmiştir. Nitel kaynaklı bu çalışmada Comenius programının iki alt dalı incelenmiştir. İlk olarak okul ortaklığı projelerine katılan dört Türk okulundan öğrenci ve öğretmenlerle görüşülmüş, yabancı koordinatörlere e-posta yoluyla ulaşılmıştır. Öte yandan, Comenius asistanı olarak yurt dışında bulunmuş beş aday öğretmenin deneyimleri yansıtılmıştır. Elde edilen bulguların yorumlanması sonucu, Comenius Programının eğitim, öğretim ve kültürel tanıtım üzerindeki etkileri ortaya çıkarılmış ve bazı önerilerde bulunulmuştur.

Gencel (2013), "Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Yeterliklerine Yönelik Algıları" adlı çalışmada, öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerine yönelik algılarını incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmada genel tarama modellerinden tekil tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu ise Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencileri (N= 551) oluşturmaktadır. Araştırma verilerinin toplanmasında Şahin, Akbaşı ve Yanpar Yelken (2010) tarafından oluşturulan "Yaşam Boyu Öğrenmede Anahtar Yeterlikler Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmada; öğretmen adaylarının kendilerini yaşam boyu öğrenmede "yeterli" aralığında algıladıkları, en yeterli hissettikleri alanın anadilde iletişim ve en yetersiz hissettikleri alanın ise yabancı dilde iletişim ile sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yeterlikler olduğu sonuçları elde edilmiştir. Ayrıca bayan öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerine ilişkin algılarının erkek öğretmen adaylarından daha olumlu olduğu; İngiliz Dili ve Edebiyatı, Alman Dili Eğitimi, Türkçe ve BÖTE öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri algıları yüksek bulunurken resim ve müzik öğretmenliği öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme yeterlik algılarının diğer öğrencilerden düşük olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

### **2.12.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar**

Gregg'in (1996) "Psychological Implications and Personal Perceptions of Lifelong Learning Adults in Life Satisfaction and Self-esteem" (Yetişkinlerin Yaşam Memnuniyetleri ve Özsaygı Anlayışının Oluşumunda Yaşam Boyu Öğrenmenin Psikolojik Etkileri ve Kişisel Algıları) adlı doktora tez çalışmada yetişkin eğitimin yaşam memnuniyeti ve diğer yetişkinlerin yaş, cinsiyet, ırk ve eğitim seviyesine dayalı özsaygı anlayışına entelektüel ve duygusal etkisi araştırılmıştır. Araştırmaya güneydoğu Michigan'da 40 yaş üzerinde toplam 298 yetişkin katılmıştır. Araştırma, 13 maddelik

demografik özellikler ve yaşam doyumu, benlik saygısı ve eğitim algıları olmak üzere üç özellik incelenmiştir. Bu araştırma sonucunda, eğitim düzeyi daha yüksek olan kadınların kişisel eğitim algılarının yüksek olduğu ayrıca yaşam boyu öğrenmenin yetişkinlerin hayatında büyük bir öneminin olduğu öne sürülmüştür. Yaşam boyu öğrenme ile yetişkinlerin hayatları zenginleşmiş ve özsaygı düzeyleri artmıştır.

Litzinger, Wise, Lee ve Bjorklund (2003) “Assessing Readiness for Self-directed Learning. Proceedings of the 2003” (Öğrenmede Hazırbulunuşluğun Değerlendirilmesi) isimli çalışmada yaşam boyu öğrenmenin formal ya da informal yollarla gerçekleştiği ve hangi yolla olursa olsun öz yönlendirmeli bir öğrenme olarak ele alınacağı vurgulanmıştır. Yaptıkları çalışmada öğrencilerin öz düzenlemeli öğrenme sürecine katılım yeteneği ve ders öncesi hazırlıkların öğrenmeye etkisini ortaya koymaya çalışmışlardır. Bu amaçla Penn State Üniversitesi mühendislik fakültesinde son sınıf öğrencilerinin (n=60) akademik performansı ile öz düzenlemeli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyleri karşılaştırılmıştır. Daha sonra birinci üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerine (n=400) mühendislik çalışmaları dersi kapsamında Gugliemino (1978) tarafından geliştirilen “öz düzenlemeli öğrenmeye hazırbulunuşluk” (Self-directed Learning Readiness Scale) ölçeği uygulanarak öğrencilerin öz düzenlemeli öğrenmeye hangi yılda hazır olduklarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Ölçek sonucunda elde edilen verilerle akademik performans arasındaki ilişki incelenmiştir. Son olarak iki yeni probleme dayalı öğrenme dersinde öğrencilerin (n=30) öz düzenlemeli öğrenmeye hazır oluş düzeyleri incelenmiştir. Araştırma bulguları öz yönlendirmeli öğrenmeye hazır bulunan öğrencilerin akademik başarılarının yüksek olmadığını göstermiştir. Bu durum, “geleneksel eğitim sisteminde başarılı olan öğrencilerin öz düzenlemeli öğrenme stratejilerini kullanmadan başarılı olabilmektedir” görüşünü destekler bir bulgu olarak ortaya konmuştur. Aynı zamanda bu bulguyu destekleyecek biçimde öğrencilerin probleme dayalı öğrenme dersi öncesi ve sonrası öz düzenlemeli öğrenmeye hazırbulunuşluk ölçeği puanları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur.

Brahmi (2007) “Medical Student’s Perceptions Of Lifelong Learning At Indiana University School Of Medicine” (Indiana Üniversitesi Tıp Fakültesi Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Algıları) adlı doktora tez çalışmasında nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Kartopu örneklem tekniği ile yarı yapılandırılmış görüşmelerle gerçekleştirilmiştir. Araştırma bulguları üç noktaya odaklanmıştır. Birincisi, tıp öğrencilerinin sahip olduğu yaşam boyu öğrenme karakterini oluşturan uygulamalar ve

tutumlar, ikincisi bu uygulamalar ve tutumlar dört yıllık tıp eğitimi boyunca nasıl bir değişim gösteriyor ve son olarak tıp öğrencileri bilgi edinmede teknolojiyi nasıl kullanıyorlar. Araştırmanın bulgularına göre öğrencilerin yaşam boyu öğrenmeye ilişkin algıları klinik öncesi (birinci ve ikinci sınıf) ve klinik (üçüncü ve dördüncü sınıf) olmak üzere iki dönemde farklılaşmaktadır. Klinik öncesi dönemdeki öğrenciler genellikle yaşam boyu öğrenme ve bunun eğitimlerindeki rolü ilgili konularda konuşurken klinik dönem öğrencileri yaşam boyu öğrenmenin tıp uygulamalarıyla ilişkisiyle daha çok ilgilenmektedir. Ancak öğrenciler, yaşam boyu öğrenmenin içten gelen bir merak olduğu ve çocuklukta yaşananlardan daha çok etkilendiğini, tüm eğitim basamaklarında bir rol modele sahip olmanın önemi konusunda çoğunlukla ortak görüş bildirmişlerdir. Ayrıca internetin bilgiye ulaşmada önemli ancak güvenilirlik açısından sınırlı kaynak olduğunu belirtmiştir.

Harwood (2007), “Lifelong Learning: The Integration of Experiential Learning, Quality of Life Work in Communities, and Higher Education” (Yaşam Boyu Öğrenme: Deneysel Öğrenme Entegrasyonu, Toplumda Çalışma Yaşamı Kalitesi ve Yükseköğretim) adlı doktora tez çalışmasında uluslar arası huzurevi deneysel programları ve Montana Üniversitesi mezunlar derneğinin eğitimsel gezi programlarının katılımcıları olan yaşları 50-70 arasında değişen yetişkin öğrenenlerin öncelikleri ve tercihlerini incelemektedir. Araştırmada betimsel model kullanılmıştır. Araştırma örnekleminde yer alan bireylerin öncelikleri ve orta yaşlarında toplum içindeki yaşam kalitesini geliştirmek için kariyer değişiklikleri yapma ile ilgili görüşleri araştırılmıştır. Katılımcıların tiyolojileri ile kendi toplumlarının yaşam kalitesini geliştirmenin mesleklere yönelik kariyer geçişi yapmaya yönelik ilgileri karşılaştırılmıştır. Araştırma, katılımcıların; toplum hizmetleri, eğitim, çevre, kültür ve sanat yönelimi, kamu yönetimi gibi sosyal sorumluluk bilim dallarında sertifika ya da üniversite diploması eğitimlerine katılmaya yönelik gönüllüklerini incelenmektedir.

Katılımcıların tiyolojileri ve sosyal sorumluluk bilim dallarında yüksek öğrenim görmeye yönelik ilgileri arasındaki korelasyonun ortaya koyduğu önemli bulguları şöyle özetlenebilir.

1. Katılımcılar öncelikle sanat ve kültür yönetimi, yaşlı, hasta ve yoksullara yönelik kamu hizmetleri, kamu yönetimi, okul sonrası programlarda öğretim ve özel ders

- vermek gibi sosyal sorumluluk bilim dallarına doğru kariyer değişikliği yapmaya gönüllülük göstermişlerdir.
2. Coğrafi keşifçi, maceracı, etkinlik odaklı tipolojik özellikleri ile yüksek öğrenim görme ilgileri arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur.
  3. Yüksek öğrenim potansiyeli sosyal sorumluluk bilim dallarındaki genişletilmiş yüksek eğitim fırsatlarını takip etmek isteyen yetişkin öğrenenlerin belli bir oranını cezp etmektedir. Mali teşviklerin sağladığı olası kazançlar yetişkin öğrenenlerin yüksek öğrenim derslerine ödeme yapabilmeleri için gelir akışı sağlamaktadır.
  4. Örnekleme yer alan katılımcıların büyük bir çoğunluğu toplum yararına çalışmak ya da öğrenim yapmak için vergi indirimi istemektedir.

Loads (2007) “Effective Learning Advisers’ Perceptions of their role in supporting lifelong learning” (Yaşam Boyu Öğrenmeyi Desteklemede Etkin Öğrenme Danışmanlarının Algıları) adlı çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Araştırma İskoçya’nın kuruluş olarak eski ve yeni üniversitelerinde öğrenci danışmanı olarak görev yapan beş akademisyen ile yürütülmüştür. Görüşmeler sonucunda elde edilen bulgulara göre, akademisyenler öğrencilerin yaşam boyu öğrenme becerilerinin kurum yapısından, akademisyenlerden ve sosyal çevreden etkilendiği yönünde ortak görüş bildirmişlerdir. Görüşmelerde ortaya çıkan bir diğer bulgu ise, öğrenciyle doğrudan etkileşimli gerçekleştirilen çalışmaların, derslerin yaşam boyu öğrenme becerileri üzerinde daha etkili olması yönündedir. Görüşmecilerden dört tanesi görevinin iki temel özelliği olduğunu belirtmiştir. Birincil olarak, öğretim görevlileri ile öğrenciler arasında iletişim kurmaya çalışan biri olarak tanımlanmıştır. Örneğin, akademisyenler tarafından kullanılan ve öğrencinin uyması gereken kuralları öğrenciye açıklamak gibi. Görevlerine yükledikleri bir diğer anlam ise, akademisyenlere öğrencilerin yaşadıkları kimi zorlukları anlamaları için yardımcı olmaktır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin çoğu zaman akademik yaşamın kurallarını bilmemekten kaynaklanan sorunlar yaşadığı ve etkin bir akademik danışmanla bu sorunların ortadan kalkabileceği önerisi ortak görüş olarak belirtilmiştir.

Simmermon (2009), “A Study of a Two- Year College and How It Fosters Lifelong Learning and Empowerment” (İki Yıllık Bir Üniversite’nin Yaşam Boyu Öğrenmeyi Nasıl Teşvik Ettiği ve Güçlendirdiği Üzerine Bir Araştırma) adlı doktora tez çalışmasında, iki yıllık küçük bir orta batı üniversitesindeki öğrencilerin eğitim deneyimlerinin daha ileri bir

eğitim için motive edici olup olmadığının incelemiştir. Katılımcıların bu üniversitedeki eğitimlerinden önce, eğitimleri sırasında ve eğitim sonrasındaki dūřüncelerini tespit etmek için yarı yapılandırılmış gürüşme formu kullanılmıştır. Bu nitel araştırma Kilian Community Üniversitesindeki lisans eğitimini veya yüksek öğrenimini başarıyla tamamlayan 10 kişiyle ön lisanslarını tamamladıktan sonra yapılan gürüşmeleri içermektedir. Araştırmanın katılımcıları bu küçük üniversitedeki deneyimlerini ileri bir eğitim için kendilerinde ilgi oluşturduğunu belirtmişlerdir, ayrıca ileriki yaşamlarında ileri eğitimi yerine getirmek istemektedirler ve yaşam boyu öğrenen bireylere dönuşmüşlerdir. Öđrenci hizmetleri, fakülte ve yönetimin çeşitli yönlerinin destekleyici bir ortam sağlamak için birlikte çalışmaları sayesinde, katılımlar eğitimlerine devam etme gerekliliği hissetmekte ve kendi kendini yöneten bireyler olabilmektedirler.

## **BÖLÜM III**

### **3. YÖNTEM**

Bu bölümde; araştırmanın yöntemi, evren ve örneklem, veri toplama aracı, verilerin toplanması ve verilerin analizinde kullanılan istatistiklikler açıklanmıştır.

#### **3.1. ARAŞTIRMA YÖNTEMİ**

Bu araştırma, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelendiği tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Tarama araştırmaları bir grubun belirli özelliklerini belirlemek için verilerin toplanmasını amaçlar (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012). Genel tarama modelleri çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacıyla evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir (Karasar, 2008).

#### **3.2. EVREN VE ÖRNEKLEM**

Araştırmanın yürütüldüğü evren 2013- 2014 eğitim öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığına bağlı Diyarbakır ili merkez ilçelerindeki Anadolu Liselerinde görev yapan öğretmenlerden (N= 648) oluşmaktadır.

Araştırmanın evreninde yer alan okullar ve bu okullarda görev yapan öğretmenlerle ilgili sayısal bilgiler Tablo 2’de gösterilmiştir.

**Tablo 2. Araştırmanın Evreni Diyarbakır İli Merkez İlçelerinde Bulunan Anadolu Liseleri ve Öğretmen Sayısı**

|               | İLÇE      | OKUL ADI                               | ÖĞRETMEN SAYISI |
|---------------|-----------|--|-----------------|
| 1             | BAĞLAR    | Güler Şevki Özbek Anadolu Lisesi       | 29              |
| 2             | BAĞLAR    | Birlik Anadolu Lisesi                  | 43              |
| 3             | KAYAPINAR | Ali Emri Anadolu Lisesi                | 30              |
| 4             | KAYAPINAR | Fatih Sultan Mehmet Anadolu Lisesi     | 22              |
| 5             | SUR       | Alparslan Anadolu Lisesi               | 19              |
| 6             | YENİŞEHİR | Toplu Konut Anadolu Lisesi             | 77              |
| 7             | YENİŞEHİR | Yeni Diyarbakır Anadolu Lisesi         | 62              |
| 8             | YENİŞEHİR | Selahaddini Eyyübi Anadolu Lisesi      | 41              |
| 9             | YENİŞEHİR | 85. Yıl Milli Egemenlik Anadolu Lisesi | 29              |
| 10            | YENİŞEHİR | Rekabet Kurumu Anadolu Lisesi          | 36              |
| 11            | YENİŞEHİR | Diyarbakır Anadolu Lisesi              | 42              |
| 12            | YENİŞEHİR | Gaffar Okkan Anadolu Lisesi            | 39              |
| 13            | YENİŞEHİR | Nevzat Ayaz Anadolu Lisesi             | 42              |
| 14            | YENİŞEHİR | Sezai Karakoç Anadolu Lisesi           | 41              |
| 15            | YENİŞEHİR | 80. Yıl Anadolu Lisesi                 | 21              |
| 16            | YENİŞEHİR | Ziya Gökalp Anadolu Lisesi             | 75              |
| <b>Toplam</b> |           |  | <b>648</b>      |

Tablo 2’de görüldüğü gibi araştırma evrenine giren öğretmen sayısı 648’ dir. Ancak araştırmacı tarafından ölçme aracının güvenilirlik ve geçerlilik çalışması için önceden gidilen okullara asıl uygulamada gidilmemiştir. Asıl uygulama kapsamında gidilen okullar ve ulaşılan öğretmen sayısı ile ilgili sayısal bilgiler Tablo 3’de belirtilmiştir.

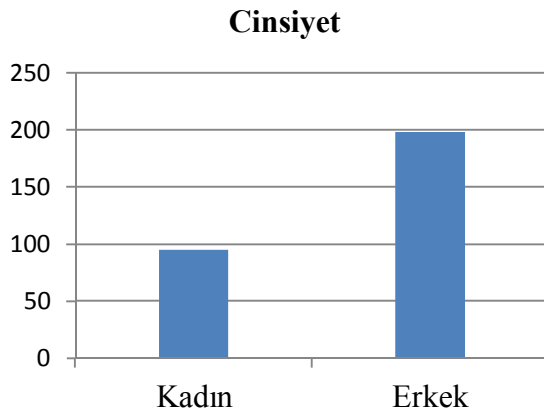
**Tablo 3. Diyarbakır İli Merkez İlçelerinde Bulunan Anadolu Liseleri ve Ulaşılan Öğretmen Sayısı**

|               | İLÇE      | OKUL ADI                               | ÖĞRETMEN SAYISI | ULAŞILAN ÖĞRETMEN |
|---------------|-----------|--|-----------------|-------------------|
| 1             | BAĞLAR    | Güler Şevki Özbek Anadolu Lisesi       | 29              | 25                |
| 2             | KAYAPINAR | Fatih Sultan Mehmet Anadolu Lisesi     | 22              | 17                |
| 3             | SUR       | Alparslan Anadolu Lisesi               | 19              | 10                |
| 4             | YENİŞEHİR | Toplu Konut Anadolu Lisesi             | 77              | 21                |
| 5             | YENİŞEHİR | Yeni Diyarbakır Anadolu Lisesi         | 62              | 13                |
| 6             | YENİŞEHİR | Selahaddini Eyyübi Anadolu Lisesi      | 41              | 25                |
| 7             | YENİŞEHİR | 85. Yıl Milli Egemenlik Anadolu Lisesi | 29              | 21                |
| 8             | YENİŞEHİR | Rekabet Kurumu Anadolu Lisesi          | 36              | 32                |
| 9             | YENİŞEHİR | Diyarbakır Anadolu Lisesi              | 42              | 40                |
| 12            | YENİŞEHİR | Gaffar Okkan Anadolu Lisesi            | 39              | 22                |
| 11            | YENİŞEHİR | Sezai Karakoç Anadolu Lisesi           | 41              | 20                |
| 12            | YENİŞEHİR | Ziya Gökalp Anadolu Lisesi             | 75              | 47                |
| <b>Toplam</b> |           |  | <b>512</b>      | <b>293</b>        |

Tablo 3’de görüldüğü gibi araştırma kapsamında 293 öğretmene ulaşılmış ve bu öğretmenler araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Buna göre öğretmenlerin araştırmaya katılımı % 57,22 oranında gerçekleşmiştir.

Örnekleme de yer alan öğretmenlerin cinsiyet özellikleri Tablo 4’te grafikte gösterilmiştir.

**Tablo 4. Öğretmenlerin Cinsiyet Özellikleri (N= 293)**

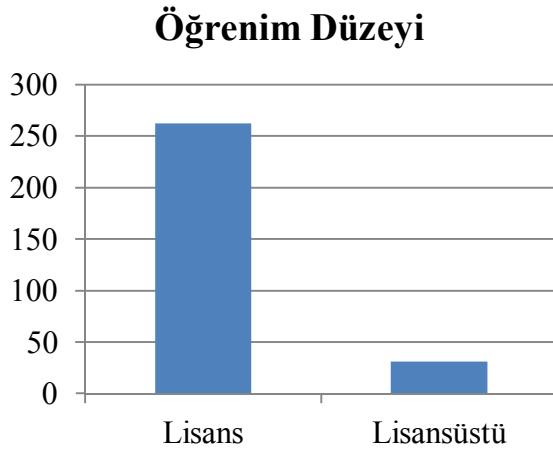




Tablo 4'te görüldüğü gibi, araştırmanın örnekleminde yer alan kadın öğretmenler 95 kişi ile örneklemin % 32,4 'ünü, erkek öğretmenler ise 198 kişi olarak % 67, 6'sını oluşturmaktadır.

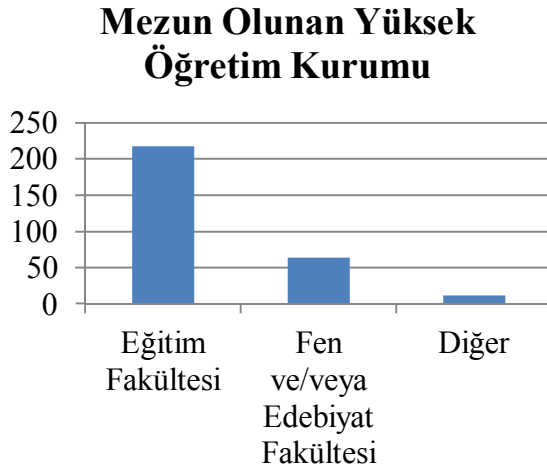
Örnekleimde yer alan öğretmenlerin öğrenim düzeyleri ile ilgili sayısal bilgiler Tablo 3'te grafikte gösterilmiştir.

**Tablo 5. Öğretmenlerin Öğrenim Düzeyleri (N=293)**



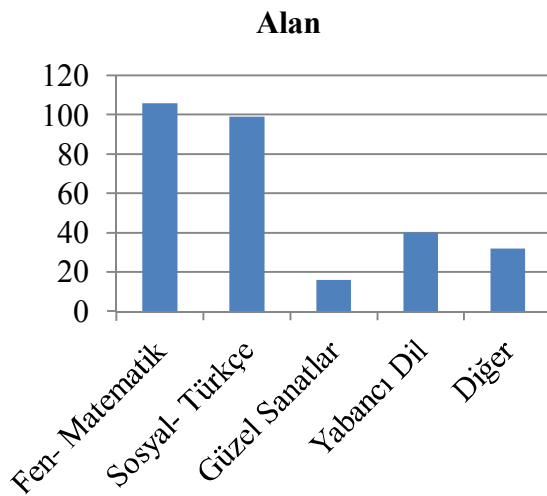
Tablo 5'de görüldüğü gibi, öğretmenlerin öğrenim düzeyleri incelendiğinde, araştırmanın örnekleminin; % 89,4 ünü lisans mezunu (262), %10,6'sını lisansüstü mezunu (31) öğretmenler oluşturmaktadır. Öğrenim düzeyi, lisansüstü olan öğretmenlerin 28'i yüksek lisans, 3'ü ise doktora düzeyindedir.

Örnekleimde yer alan öğretmenlerin mezun oldukları yüksek öğretim kurumu ile ilgili sayısal veriler Tablo 6'de gösterilmiştir.

**Tablo 6. Öğretmenlerin Mezun Oldukları Yüksek Öğretim Kurumları (N=293)**

Tablo 6’da öğretmenlerin mezun oldukları yüksek öğretim kurumları incelendiğinde, Eğitim Fakültesi mezunu 217 öğretmen örneklemin % 74’ ünü, Fen ve/veya Edebiyat Fakültesi mezunu 64 öğretmen örneklemin % 21, 8 ini oluşturmaktadır. Diğer yüksek öğretim kurumlarından mezun olan 12 öğretmen ise örneklemin % 4’ünü oluşturmaktadır. Diğer yüksek öğretim kurumlarından mezun olduğunu belirten bu öğretmenlerin; 4’ü Eğitim Enstitüsü, 5’i İlahiyat Fakültesi, 1’i Yabancı Diller Yüksek Okulu ve 2’si ise diğer biçiminde ifadeleri kullanmıştır.

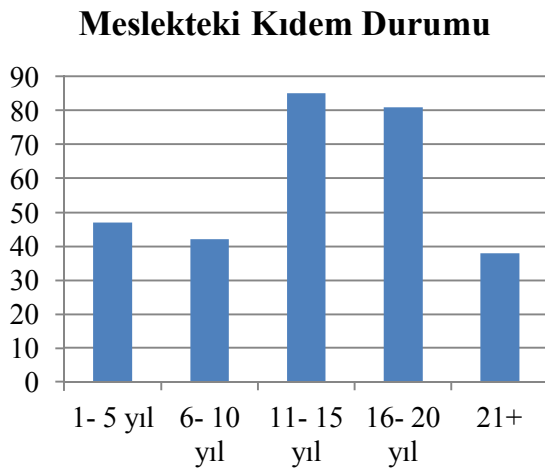
Öğretmenlerin alanlarıyla ilgili sayısal bilgiler Tablo 7’ deki grafikte gösterilmiştir.

**Tablo 7. Öğretmenlerin Alanları (N=293)**

Tablo 7 incelendiğinde, araştırmanın örnekleminde, 106 öğretmen (%36,1) Fen-Matematik, 99 öğretmen (% 33,9) Sosyal- Türkçe, 16 öğretmen (% 5,4) Güzel Sanatlar, 40 öğretmen (% 13,6) Yabancı dil alanında ve 32 öğretmen (% 10,9) diğer alanlarda görev yapmaktadır. Diğer ifadesini kullanan öğretmenlerin ise alan veya branşları şu şekildedir; Psikolojik Danışman ve Rehberlik (8), Beden Eğitimi (9), Felsefe Grubu (3), Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (6), Bilişim Teknolojileri (4), Türkçe- Matematik (1) ve 1 kişi alanını diğer olarak belirtmiştir.

Öğretmenlerin meslekteki kıdemleriyle ilgili sayısal bilgiler Tablo 8’deki grafikte gösterilmiştir.

**Tablo 8. Öğretmenlerin Meslekteki Kıdemi (N= 293)**



Tablo 8’ de görüldüğü gibi, örneklemdaki öğretmenlerin meslekte çalışma süreleri 1- 5 yıl arası olan 47 öğretmen örneklemin %16’ sını, 6-10 yıl arası olan 42 öğretmen örneklemin %14,3’ünü, 11-15 yıl arası olan 85 öğretmen örneklemin %29’unu, 16-20 yıl olan örneklemin % 27,6’sını ve 21 yıl ve üzeri olan örneklemin % 12,9’ unu oluşturmaktadır.

### 3.3. VERİ TOPLAMA ARACI

Araştırmada veri toplama aracı olarak “Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri” ölçeği kullanılmıştır. Ölçek iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm öğretmenlerin kişisel bilgilerine dair sorulardan, ikinci bölüm ise öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ilişkin veri sağlamaya yönelik maddelerden oluşmaktadır.

### 3.3.1. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeğinin Geliştirilmesi

Bu araştırmanın amacı öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini incelemektir. Yaşam boyu öğrenmeyle ilgili alan yazın incelendiğinde çeşitli ölçekler geliştirildiği belirlenmiştir. Ancak bu ölçekler incelendiğinde öğretmenlerin eğilimlerine yönelik bir ölçeğe rastlanmamıştır. Bu sebeple öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ilişkin bir ölçek geliştirilmesine karar verilmiştir.

Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini incelemek amacıyla bir ölçek geliştirme işlemine ilgili alan yazın taramasıyla başlanmıştır. Yaşam boyu öğrenmeyle ilgili araştırmalar ve kuramsal kaynaklar araştırmacı tarafından ayrıntılı bir biçimde incelendikten sonra (Lowe, 1985; Ayhan, 2006; Duman, 2006, 2007; Hake, 2006; Okçabol, 2006; Kurt, 2008; Coşkun, 2009; Knowles, 2013) 70 maddelik bir madde havuzu oluşturulmuştur. Oluşan madde havuzu sonrasında 8 Eğitim Bilimleri uzmanının görüşüne başvurulmuş, maddeler hakkındaki görüşleri alınmıştır. Uzman görüş ve önerileri doğrultusunda benzer olan ve araştırmanın amacıyla doğrudan ilgisi olmadığı düşünülen 21 maddenin ölçek taslağından çıkarılmasına karar verilmiştir. Hazırlanan ölçek beşli Likert tipi bir ölçek olarak yapılandırılmıştır. Beşli dereceleme yapılan bu ölçekte derecelmeler; tamamen katılıyorum (5), katılıyorum (4), kısmen katılıyorum (3), katılmıyorum (2) ve hiç katılmıyorum (1) şeklinde belirlenmiştir. Yapılan uzman değerlendirmeleri sonucunda ölçeğe ön uygulama için kullanılabilecek 49 maddelik son hali verilmiştir.

### 3.3.2. Ölçeğin Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışmaları

Ön uygulama için hazırlanan 49 maddelik ölçek, Tablo 2’de yer alan okulların dışında kalan Diyarbakır ilindeki Anadolu Lisesinde görev yapan 243 öğretmene uygulanmıştır. Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik analizleri kapsamında yapı geçerliğini belirlemek amacıyla SPSS istatistik programında faktör analizi, güvenirliğini belirlemek için Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı hesaplanmıştır.

Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeğinde yer alan ve birbirleri ile yüksek tutarlılığa sahip olan madde gruplarını belirlemek amacıyla faktör analizi yapılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliğini belirlemek için açılımlayıcı (keşfedici) faktör analizi yapılmıştır. Örneklem büyüklüğünün yeterli olup olmadığını belirlemek amacıyla ise

Kaiser- Meyer- Olkin (KMO) testi yapılmıştır. Bu testin sonucunda KMO değeri .882 olarak hesaplanmıştır. Örneklem büyüklüğünün yeterliliğinin bir ölçütü olarak bulunan KMO değeri, çalışmadaki örneklem büyüklüğünün yeterli olduğunun bir göstergesi olarak kabul edilmiştir. Ayrıca faktör analizinde evrendeki dağılımının normal olup olmadığının anlaşılması için Bartlett testi (Bartlett Test of Sphericity) uygulanmış ve sonuç anlamlı bulunmuştur ( $p= .000$ ). KMO değerinin .60' dan yüksek ve Bartlett testinin anlamlı çıkması verilerin faktör analizi için uygunluğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2011).

**Tablo 9. KMO ve Bartlett Testi Sonuçları**

|                    |                           |           |
|--------------------|---------------------------|-----------|
| Kaiser-Meyer-Olkin | Örneklem Yeterliği Ölçümü | ,882      |
| Barlett Testi      | Yaklaşık Kay-kare         | 2445, 943 |
| Sonuçları          | Serbestlik derecesi       | 406       |
| Anlamlılık düzeyi  |                           | ,000      |

Ölçeğin faktör analizi için Varimax rotasyonu ile Temel Bileşenler Analizi yöntemi kullanılarak açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır.

Yapılan faktör analizi sonucunda ölçeğin öz değeri 1'in üzerinde 13 faktörden meydana geldiği görülmüştür. Son 12 faktörde yer alan maddelerin az sayıda olması ve anlamca bir bütünlük oluşturmaması nedeniyle ölçeğin tek boyutlu olarak değerlendirilebileceği düşünülmüş ve maddelerin tek faktör altında toplanmasına karar verilmiştir. Faktörün tanımladığı maddeyi ölçmesi için o faktörle olan ilişkisini gösteren faktör yük değerinin 0,45 ve daha yüksek olması tercih edilir. Ancak az sayıdaki madde için yük değeri 0,30'a kadar düşürülebilir (Büyüköztürk, 2011). Bu gerekçe ile ,45 faktör yük değeri baz alınmış ve yapılan inceleme sonucunda ölçekteki maddelerden birinci faktör yük değeri ,45 faktör yük değerinin altında olan maddeler çıkarılmış ve 29 maddelik bir ölçek oluşturulmuştur. Ölçekteki maddelerin faktör yük değerleri ,446 ile ,653 arasında değişmektedir. Faktör analizi çalışmasının ilk aşamasında uygulanan temel bileşenler analizi sonucunda özdeğeri 1'in üzerinde olan ve toplam varyansın %30,172'sini açıklayan 1 faktör elde edilmiştir. Tek faktörlü ölçeklerde açıklanan varyansın %30 ve daha fazla olması yeterli görülebilir (Büyüköztürk, 2011).

Ön uygulama için hazırlanan 49 maddelik ölçeğin güvenilirliğini belirlemek için Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayısı hesaplanmıştır. Araştırmalarda ölçeklerin

güvenirliğinin belirlenmesinde en çok başvurulan yöntem Cronbach Alfa değerinin hesaplanmasıdır. Buna göre ölçeğin güvenirlik katsayısı ,914 olarak bulunmuştur. Özdamar (1997) tarafından yüksek güvenilir olduğu belirlenen bu değer Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeğinin güvenirliği için yeterli görülmüştür.

**Tablo 10. Açıklayıcı Faktör Analizi Sonuçları**

| Madde Sayısı | Faktör Yüğü | Madde Sayısı | Faktör Yüğü | Madde Sayısı | Faktör Yüğü |
|--------------|-------------|--------------|-------------|--------------|-------------|
| 4            | ,653        | 15           | ,577        | 44           | ,509        |
| 23           | ,633        | 24           | ,574        | 13           | ,491        |
| 12           | ,619        | 48           | ,563        | 1            | ,487        |
| 22           | ,610        | 8            | ,550        | 41           | ,486        |
| 18           | ,597        | 16           | ,549        | 7            | ,485        |
| 11           | ,593        | 20           | ,543        | 17           | ,476        |
| 21           | ,585        | 2            | ,541        | 46           | ,470        |
| 25           | ,585        | 42           | ,538        | 14           | ,466        |
| 10           | ,579        | 49           | ,535        | 35           | ,446        |
| 5            | ,578        | 6            | ,533        |              |             |

Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri kapsamında ölçekte yer alan madde sayısı yapılan faktör analizi sonucunda uzman görüşü alınarak 29 maddeye düşürülmüştür. Yapılan asıl uygulama sonucunda 29 maddelik ölçeğin Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı ,892 bulunmuştur.

### 3.4. VERİLERİN TOPLANMASI

Ön deneme formu hazırlanarak geçerlik ve güvenirlik çalışmaları gerçekleştirilen Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği, örnekleme belirlenen Diyarbakır illindeki Anadolu Liselerinde görev yapan öğretmenlere uygulanmıştır. Bu amaçla Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü aracılığı ile Diyarbakır İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli araştırma izni alınmıştır. Uygulamalar bizzat araştırmacı tarafından okullara gidilerek, 19.12.2013 ile 17.01.2014 tarihleri arasında yapılmıştır.

### 3.5. VERİLERİN ANALİZİ

Ölçme aracı 293 öğretmene uygulanmıştır ve elde edilen veriler bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Veri toplama aracı ile elde edilen verilerin istatistiksel analizinde SPSS programı kullanılmıştır. Değişkenlerin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Kolmogorov- Smirnov ve Shapiro-Wilk testleri yapılmıştır ayrıca çarpıklık katsayısına bakılmıştır. Elde edilen veriler sonucunda bağımsız örneklem t-testi, Mann Whitney U testi ve Kruskal Wallis H testi kullanılarak karşılaştırılmıştır. Kruskal Wallis H testinin anlamlı çıktığı durumlarda ise farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Verilerin çözümlenmesinde anlamlılık düzeyi 0,05 olarak benimsenmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin kişisel özellikleri ile ilgili tanımlayıcı istatistiksel analizler için frekans, yüzde, aritmetik ortalama alma teknikleri kullanılmıştır.

Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ilişkin ölçek maddelerinden elde edilen veriler; frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapma tekniklerinden yararlanılarak çözümlenmiştir. Veri toplama aracında kullanılan beşli derecelendirme ölçeğine uygun olarak elde edilen puanların yorumlanmasında; aralık sayısı seçenek sayısına bölünerek ölçek elde edilmiştir ( $4/5=0,80$ ) (Kaptan,1998). 1.00- 1.79 için “hiç katılmıyorum” , 1.80- 2.59 için “katılmıyorum”, 2.60- 3.39 için “kısmen katılıyorum”, 3.40- 4.19 için “katılıyorum” ve 4.20- 5.00 için “tamamen katılıyorum” puan aralıkları temel alınmıştır.

Araştırmada; cinsiyet- yaşam boyu öğrenme eğilimi karşılaştırılmasında, bağımsız değişkende iki kategori bulunduğu ve gruplar normal dağılım gösterdiğinden, bağımsız örneklem t- testi kullanılmıştır.

Öğrenim düzeyi- yaşam boyu öğrenme eğilimi karşılaştırılmasında, bağımsız değişkende iki kategori bulunduğu fakat gruplar normal dağılım göstermediğinden, non-parametrik testlerden Mann Whitney U testi kullanılmıştır.

Mezun olunan yüksek üretim kurumu- yaşam boyu öğrenme eğilimi karşılaştırılmasında, bağımsız değişkende üç kategori bulunduğundan ve gruplar normal dağılım göstermediğinden, non- parametrik testlerden Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır.

Alan- yaşam boyu öğrenme eğilimi karşılaştırılmasında ve öğretmenlik mesleğindeki kıdem- yaşam boyu öğrenme eğilimi gibi bağımsız değişkende beş kategorinin bulunduğu ve grupların normal dağılım göstermediği karşılaştırmalarda Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır. Söz konusu iki karşılaştırmada da gruplar arasında anlamlı fark olduğu görülmüştür. Bu sebeple hangi gruplar arasında anlamlı fark bulunduğunu belirleyebilmek için Mann Whitney U testi kullanılmıştır.



## BÖLÜM IV

### 4. BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın alt problemlerine yanıt oluşturmak üzere toplanan verilerin istatistiksel çözümlenmeler sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

#### 4.1. Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Düzeyine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi ölçeğine ilişkin maksimum ve minimum puanları ile aritmetik ortalama ve standart sapma puanları Tablo 11'de gösterilmiştir.

**Tablo 11. Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeğine İlişkin Puanların Aritmetik Ortalaması ve Standart Sapmaları**

|              | N   | Min.<br>Puan | Ölçek Orta<br>Puanı | Max.<br>Puan | $\bar{X}$ | Ss    |
|--------------|-----|--------------|---------------------|--------------|-----------|-------|
| Ölçeğin Tümü | 293 | 29           | 87                  | 145          | 121       | 11,14 |

Tablo 11'de görüldüğü gibi öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelendiği ölçekten alınabilecek en düşük puan 29, en yüksek puan 145, ölçek ortalaması ise 121'dir. Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme ölçeğinden aldıkları puanın ortalaması ölçek orta puanı olan 87'den fazla olduğu için öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek düzeyde olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerine ilişkin düzeyleri ile ilgili görüşler Tablo 12a ve 12b'de verilmiştir.

**Tablo 12a. Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeğine İlişkin Görüşlerine Ait Bulgular**

| YAŞAM BOYU ÖĞRENME<br>EĞİLİMLERİ ÖLÇEĞİ   | Tamamen<br>Katılıyorum |      | Katılıyorum |      | Kısmen<br>Katılıyorum |      | Katılmıyorum |     | Hiç<br>Katılmıyorum |     | Aritmetik Ortalama<br>$\bar{X}$ | Standart Sapma<br>Ss |
|---|------------------------|------|-------------|------|-----------------------|------|--------------|-----|---------------------|-----|---------------------------------|----------------------|
|   | f                      | %    | f           | %    | f                     | %    | f            | %   | f                   | %   |                                 |                      |
| 1. Yeni bilgi ve becerileri öğrenmek benim için vazgeçilmez bir ihtiyaçtır.   | 191                    | 65,2 | 83          | 28,3 | 19                    | 6,5  | 0            | 0,0 | 0                   | 0,0 | 4,59                            | 0,61                 |
| 2. Kişisel gelişimimi sağlayacak kaynakları araştırmaktan keyif alırım.   | 157                    | 53,6 | 117         | 39,9 | 18                    | 6,1  | 0            | 0,0 | 1                   | 0,3 | 4,46                            | 0,64                 |
| 3. Mesleğimde kendimi geliştirmek için bilgilerimi sürekli güncellerim.   | 135                    | 46,1 | 134         | 45,7 | 23                    | 7,8  | 1            | 0,3 | 0                   | 0,0 | 4,38                            | 0,64                 |
| 4. Kendi alanımla ilgili bilimsel gelişmeleri takip etmekten zevk alırım.   | 130                    | 44,4 | 125         | 42,7 | 35                    | 11,9 | 2            | 0,7 | 1                   | 0,3 | 4,30                            | 0,73                 |
| 5. Entelektüel bilgi birikimine sahip bir birey olarak nitelendirilmek hoşuma gider.  | 116                    | 39,6 | 103         | 35,2 | 61                    | 20,8 | 11           | 3,8 | 2                   | 0,7 | 4,09                            | 0,90                 |
| 6. Yeni bilgi ve becerileri dayanaklarıyla öğrendikçe özgüvenim artar.  | 175                    | 59,7 | 92          | 31,4 | 24                    | 8,2  | 2            | 0,7 | 0                   | 0,0 | 4,50                            | 0,68                 |
| 7. Farklı alanlarda katıldığım etkinlikler mesleğimdeki motivasyonumu artırır.  | 114                    | 38,9 | 123         | 42,0 | 48                    | 16,4 | 7            | 2,4 | 1                   | 0,3 | 4,17                            | 0,81                 |
| 8. İlginç bulduğum bilgilerin kaynaklarını araştırıp çevremdeki insanlara ve öğrencilerime aktarmaktan keyif alırım.        | 135                    | 46,1 | 122         | 41,6 | 32                    | 10,9 | 4            | 1,4 | 0                   | 0,0 | 4,32                            | 0,72                 |
| 9. Topluma ve öğrencilerime mesleki olarak örnek olmam gerektiği düşüncesi, beni öğrenmeye teşvik eder.                     | 131                    | 44,7 | 118         | 40,3 | 37                    | 12,6 | 5            | 1,7 | 2                   | 0,7 | 4,27                            | 0,80                 |
| 10. Yeni bilgi ve becerileri yaşamımla ilişkilendirerek öğrenmeye çalışırım.  | 105                    | 35,8 | 141         | 48,1 | 42                    | 14,3 | 5            | 1,7 | 0                   | 0,0 | 4,18                            | 0,73                 |
| 11. Hizmet içi eğitim kurslarına katılmayı mesleğimde yeni bilgi ve becerileri öğrenmem için fırsat olarak değerlendiririm. | 58                     | 19,8 | 104         | 35,5 | 88                    | 30,0 | 23           | 7,8 | 20                  | 6,8 | 3,54                            | 1,10                 |
| 12. Öğrencilerimin sorduğu soruları cevaplayamadığımda bunu yeni bir şey öğrenmek için fırsat olarak değerlendiririm.       | 123                    | 42,0 | 132         | 45,1 | 27                    | 9,2  | 10           | 3,4 | 1                   | 0,3 | 4,25                            | 0,79                 |
| 13. Kendimi daha iyi tanımak adına kişisel gelişimimi sağlayacak etkinliklere katılmak için zaman ayırırım.                 | 72                     | 24,6 | 134         | 45,7 | 73                    | 24,9 | 12           | 4,1 | 2                   | 0,7 | 3,89                            | 0,84                 |
| 14. Mesleki açıdan beni geliştireceğine inandığım bilimsel dergi, kitap vb. okumak için zaman ayırırım.                     | 92                     | 31,4 | 121         | 41,3 | 71                    | 24,2 | 8            | 2,7 | 1                   | 0,3 | 4,01                            | 0,84                 |
| 15. Öğrencilerime gelişen teknolojiyi kullanarak ders anlatmak için çaba gösteririm.  | 102                    | 34,8 | 134         | 45,7 | 47                    | 16,0 | 9            | 3,1 | 1                   | 0,3 | 4,12                            | 0,81                 |

Tablo 12a'da görüldüğü gibi, “Yeni bilgi ve becerileri öğrenmek benim için vazgeçilmez bir ihtiyaçtır.” görüşüne, öğretmenlerin %65,2'si tamamen katıldığını, %28,3'ü katıldığını, % 6,5'i ise kısmen katıldığını belirtmiştir. Bu görüşe katılmayan ve hiç katılmayan öğretmen bulunmamaktadır. Bu verilere göre, öğretmenlerin tamamına yakınının (% 93,5) yeni bilgi ve becerileri öğrenmenin kendileri için vazgeçilmez bir ihtiyaç olduğu görüşünde birleştikleri görülmektedir.

“Kişisel gelişimimi sağlayacak kaynakları araştırmaktan keyif alırım.” görüşüne, öğretmenlerin %53,6'sı tamamen katıldığını, %39,9'u katıldığını, %6,1'ise kısmen katıldığını belirtmiştir. Bu görüşe katılmayan öğretmen bulunmamakla birlikte öğretmenlerin %0,3'ü ise hiç katılmadığını belirtmiştir. Elde edilen bu bulgulara göre, öğretmenlerin tamamına yakınının (% 93,5) kişisel gelişimlerini sağlayacak kaynakları araştırmaktan keyif aldıkları görüşünü taşıdıkları görülmektedir.

“Mesleğimde kendimi geliştirmek için bilgilerimi sürekli güncellerim.” görüşüne, öğretmenlerin %46,1'i tamamen katıldığını, % 45,7'si katıldığını, %7, 8'i ise kısmen katıldığını belirtmiştir. Bu görüşe katılmayan öğretmenlerin oranı % 0,3 ve hiç katılmayan öğretmen bulunmamaktadır. Bu bulgulara göre, öğretmenlerin tamamına yakını (% 91,8) mesleklerinde kendilerini geliştirmek için bilgilerini sürekli güncellediklerini düşünmektedirler.

“Kendi alanımla ilgili bilimsel gelişmeleri takip etmekten zevk alırım.” görüşüne, öğretmenlerin %44,4'ü tamamen katıldığını, % 42,7'si katıldığını, %11,9'u ise kısmen katıldığını belirtmiştir. Öğretmenlerin % 0,7'si bu görüşe katılmadığını, %0,3'ü ise hiç katılmadığını belirtmiştir. Bu veriler, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun (87,1) kendi alanlarıyla ilgili bilimsel gelişmeleri takip etmekten zevk aldıkları görüşünde olduklarını göstermektedir.

“Entelektüel bilgi birikimine sahip bir birey olarak nitelendirilmek hoşuma gider.” görüşüne, öğretmenlerin %39,6'sı tamamen katıldığını, %35, 2'si katıldığını, % 20,8'i ise kısmen katıldığını belirtmiştir. Öğretmenlerin % 3,8'i bu görüşe katılmadığını, % 0,7'si ise hiç katılmadığını belirtmiştir. Elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin çoğunluğunun (%74,8) entelektüel bilgi birikimine sahip bireyler olarak nitelendirilmelerinin hoşlarına gittiği görüşünü paylaştıkları anlaşılmaktadır.

“Yeni bilgi ve becerileri dayanaklarıyla öğrendikçe özgüvenim artar.” görüşüne, öğretmenlerin %59,7’si tamamen katıldığını, %31,4’ü katıldığını, %8,2’si ise kısmen katıldığını belirtmiştir. Öğretmenlerin % 0,7’si ise bu görüşe katılmadığını belirtmiştir. Ayrıca bu görüşe hiç katılmayan öğretmen bulunmamaktadır. Elde edilen bu bulgulara göre, öğretmenlerin tamamına yakını (% 91,1) yeni bilgi ve becerileri dayanaklarıyla öğrendikçe özgüvenlerinin arttığı görüşünü paylaşmaktadırlar.

“Farklı alanlarda katıldığım etkinlikler mesleğimdeki motivasyonumu artırır.” görüşüne, öğretmenlerin %38,9’u tamamen katıldığını, %42’si katıldığını, %16,4’ü ise kısmen katıldığını belirtmiştir. Öğretmenlerin %2,4’ü bu görüşe katılmadığını, %0,3’ü ise hiç katılmadığını belirtmiştir. Elde edilen veriler, öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun (%80,9) farklı alanlarda katıldıkları etkinliklerin mesleklerindeki motivasyonlarını artırdığı görüşünde olduklarını göstermektedir.

“İlginç bulduğum bilgilerin kaynaklarını araştırıp çevremdeki insanlara ve öğrencilerime aktarmaktan keyif alırım.” görüşüne, öğretmenlerin %46,1’i tamamen katıldığını, % 41,6’sı katıldığını, %10,9’u ise kısmen katıldığını belirtmiştir. Öğretmenlerin % 1,4’ü ise bu görüşe katılmadığını belirtmiştir. Ayrıca bu görüşe hiç katılmayan öğretmen bulunmamaktadır. Bu bulgulara göre, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun (%87,7) ilginç buldukları bilgileri araştırıp çevresindeki insanlara ve öğrencilerine aktarmaktan keyif aldıkları görüşünde birleştikleri görülmektedir.

“Topluma ve öğrencilerime mesleki olarak örnek olmam gerektiği düşüncesi, beni öğrenmeye teşvik eder.” görüşüne, öğretmenlerin %44,7’si tamamen katıldığını, % 40,3’ü katıldığını, % 12,6’sı ise kısmen katıldığını belirtmiştir. Öğretmenlerin %1,7’si bu görüşe katılmadığını, %0,7’si ise hiç katılmadığını belirtmiştir. Bu verilere göre, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun (%85,0) mesleki olarak topluma ve öğrencilerine örnek olmaları gerektiği düşüncesinin kendilerini öğrenmeye teşvik ettiği görüşünü taşıdıkları anlaşılmaktadır.

“Yeni bilgi ve becerileri yaşamımla ilişkilendirerek öğrenmeye çalışırım.” görüşüne, öğretmenlerin %35,8’i tamamen katıldığını, %48,1’i katıldığını, % 14,3’ü ise kısmen katıldığını belirtmiştir. Öğretmenlerin %1,7’si ise bu görüşe katılmadığını belirtmiştir. Bu görüşe hiç katılmayan öğretmen bulunmamaktadır. Bu bulgulara göre, öğretmenlerin

büyük bir çoğunluğunun (%83,9) yeni bilgi ve becerileri öğrenirken yaşamlarıyla ilişkilendirdikleri görüşünü paylaştıkları görülmektedir.

“Hizmet içi eğitim kurslarına katılmayı mesleğimde yeni bilgi ve becerileri öğrenmem için fırsat olarak değerlendiririm.” görüşüne, öğretmenlerin %19,8’i tamamen katıldığını, %35,5’i katıldığını, % 30’u ise kısmen katıldığını belirtmiştir. Öğretmenlerin %7,8’i bu görüşe katılmadığını, % 6,8’i ise hiç katılmadığını belirtmiştir. Bu verilere göre, öğretmenlerin yarıdan biraz fazlasının (% 55,3) hizmet içi eğitim kurslarına katılmayı mesleklerinde yeni bilgileri öğrenmeleri için fırsat olarak değerlendirdikleri görüşünde oldukları görülmektedir.

“Öğrencilerimin sorduğu soruları cevaplayamadığımda bunu yeni bir şey öğrenmek için fırsat olarak değerlendiririm.” görüşüne, öğretmenlerin %42’si tamamen katıldığını, %45,1’i katıldığını, %9,2’si ise kısmen katıldığını belirtmiştir. Öğretmenlerin % 3,4’ü bu görüşe katılmadığını, %0,3’ü ise hiç katılmadığını belirtmiştir. Elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun (%87,1) öğrencilerinin sordukları soruları yanıtlayamadıklarında bunu yeni bir şey öğrenmek için fırsat olarak değerlendirdikleri anlaşılmaktadır.

“Kendimi daha iyi tanımak adına kişisel gelişimimi sağlayacak etkinliklere katılmak için zaman ayırırım.” görüşüne, öğretmenlerin % 24,6’sı tamamen katıldığını, % 45,7’si katıldığını, %24,9’u ise kısmen katıldığını belirtmiştir. Öğretmenlerin %4,1’i bu görüşe katılmadığını, % 0,7’si ise hiç katılmadığını belirtmiştir. Verilen yanıtların aritmetik ortalaması 3,89’dur. Elde edilen bu verilere göre, öğretmenlerin çoğunluğunun (% 70,3) kendilerini daha iyi tanımak adına kişisel gelişimlerini sağlayacak etkinliklere katılmak için zaman ayırdıkları anlaşılmaktadır.

“Mesleki açıdan beni geliştireceğine inandığım bilimsel dergi, kitap vb. okumak için zaman ayırırım.” görüşüne, öğretmenlerin %31,4’ü tamamen katıldığını, % 41,3’ü katıldığını, %24,2’si ise kısmen katıldığını belirtmiştir. Öğretmenlerin %2,7’si bu görüşe katılmadığını, % 0,3’ü ise hiç katılmadığını belirtmiştir. Bu bulgulara göre, öğretmenlerin çoğunluğunun ( % 72,7) mesleki açıdan kendilerini geliştireceğine inandıkları bilimsel dergi, kitap vb. okumak için zaman ayırdıkları görülmektedir.

“Öğrencilerime gelişen teknolojiyi kullanarak ders anlatmak için çaba gösteririm.” görüşüne, öğretmenlerin % 34,8’i tamamen katıldığını, %45,7’si katıldığını, %16’sı ise kısmen katıldığını belirtmiştir. Öğretmenlerin %3,1’i bu görüşe katılmadığını, %0,3’ü ise hiç katılmadığını belirtmiştir. Elde edilen bu verilere göre, öğretmenlerin büyük bölümünün (%80,5) gelişen teknolojiyi kullanarak ders anlatmak için çaba gösterdikleri anlaşılmaktadır.

**Tablo 12b. Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeğine İlişkin Görüşlerine Ait Bulgular**

| YAŞAM BOYU ÖĞRENME<br>EĞİLİMLERİ ÖLÇEĞİ   | Tamamen<br>Katılıyorum |      | Katılıyorum |      | Kısmen<br>Katılıyorum |      | Katılmıyorum |     | Hiç<br>Katılmıyorum |     | Aritmetik Ortalama<br>$\bar{X}$ | Standart Sapma<br>Ss |
|---|------------------------|------|-------------|------|-----------------------|------|--------------|-----|---------------------|-----|---------------------------------|----------------------|
|   | f                      | %    | f           | %    | f                     | %    | f            | %   | f                   | %   |                                 |                      |
| 16. İletişim ve sosyal becerilerimi geliştirmek için çaba gösteririm.   | 127                    | 43,3 | 151         | 51,5 | 11                    | 3,8  | 4            | 1,4 | 0                   | 0,0 | 4,37                            | 0,63                 |
| 17. Bir konuyu öğrencilerime aktarmakta yetersiz kaldığımda, yeni yöntem ve teknikler geliştirmek için çaba gösteririm.   | 102                    | 34,8 | 157         | 53,6 | 30                    | 10,2 | 3            | 1,0 | 1                   | 0,3 | 4,22                            | 0,69                 |
| 18. Derslerimde öğrencilerime, hayata dair başka fikirler verebilmek, onları topluma kazandırmada yardımcı olmak için yeni bilgi ve becerileri öğrenmeye gayret gösteririm. | 139                    | 47,4 | 124         | 42,3 | 28                    | 9,6  | 2            | 0,7 | 0                   | 0,0 | 4,37                            | 0,68                 |
| 19. Kendi kendime öğrenmek için hedefler belirlerim ve hedeflerimi gerçekleştirmek için çaba gösteririm.  | 95                     | 32,4 | 144         | 49,1 | 50                    | 17,1 | 4            | 1,4 | 0                   | 0,0 | 4,13                            | 0,73                 |
| 20. İlgimi çeken konularda, öğrenme sürecimi sistemli bir şekilde yürütürüm.  | 97                     | 33,1 | 126         | 43,0 | 61                    | 20,8 | 8            | 2,7 | 1                   | 0,3 | 4,06                            | 0,82                 |
| 21. Mesleğimdeki gelişimimi artırmak için, sosyal alanlarda farklı etkinliklere katılırım.  | 66                     | 22,5 | 119         | 40,6 | 97                    | 33,1 | 9            | 3,1 | 2                   | 0,7 | 3,81                            | 0,84                 |
| 22. Gelişen bilgi toplumuna ayak uydurabilmek için çaba gösteririm.   | 91                     | 31,1 | 147         | 50,2 | 47                    | 16,0 | 8            | 2,7 | 0                   | 0,0 | 4,10                            | 0,76                 |
| 23. Kendi ilgi ve ihtiyaçlarıma hitap eden öğrenme olanaklarına ulaşmak için çaba gösteririm.   | 77                     | 26,3 | 152         | 51,9 | 57                    | 19,5 | 7            | 2,4 | 0                   | 0,0 | 4,02                            | 0,74                 |
| 24. Üniversite eğitimim bittikten sonra, mevcut bilgi birikimimle yetinmeyip araştırma yapmaya çalışırım.   | 103                    | 35,2 | 134         | 45,7 | 43                    | 14,7 | 12           | 4,1 | 1                   | 0,3 | 4,11                            | 0,83                 |
| 25. Kendimi geliştirmek için geleneksel yöntemlerin yeterli olmadığını düşündüğümden teknolojik gelişmeleri takip etmeye çalışırım.   | 95                     | 32,4 | 144         | 49,1 | 48                    | 16,4 | 5            | 1,7 | 1                   | 0,3 | 4,12                            | 0,76                 |
| 26. Yeni bir şeyler öğrenmek her zaman ilgimi çeker.  | 131                    | 44,7 | 120         | 41,0 | 36                    | 12,3 | 5            | 1,7 | 1                   | 0,3 | 4,28                            | 0,77                 |
| 27. Edindiğim bilgiyi özel bir amaç için etkin olarak kullanabilirim.   | 72                     | 24,6 | 132         | 45,1 | 74                    | 25,3 | 11           | 3,8 | 4                   | 1,4 | 3,88                            | 0,87                 |
| 28. Edindiğim bilginin doğruluğunu, güvenilirliğini, güncelliğini ve tarafsızlığını belirlemek için ilgili kaynakları araştırırım.  | 98                     | 33,4 | 146         | 49,8 | 42                    | 14,3 | 7            | 2,4 | 0                   | 0,0 | 4,14                            | 0,74                 |
| 29. İhtiyacım olan bilgiyi elde etmenin yollarını bulmak için çaba gösteririm.  | 125                    | 42,7 | 141         | 48,1 | 26                    | 8,9  | 0            | 0,0 | 1                   | 0,3 | 4,33                            | 0,66                 |

Tablo 12b’de görüldüğü gibi “İletişim ve sosyal becerilerimi geliştirmek için çaba gösteririm.” görüşüne, öğretmenlerin %43,3’ü tamamen katıldığını, %51,5’i katıldığını, %3,8’i ise kısmen katıldığını belirtmiştir. Öğretmenlerin %1,4’ü ise bu görüşe katılmadığını belirtmiştir. Elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin tamamına yakınının (% 94, 8) iletişim ve sosyal becerilerini geliştirmek için çaba gösterdikleri görüşünde birleştikleri görülmektedir.

“Bir konuyu öğrencilerime aktarmakta yetersiz kaldığımda, yeni yöntem ve teknikler geliştirmek için çaba gösteririm.” görüşüne, öğretmenlerin %34,8’i tamamen katıldığını, %53,6’sı katıldığını, %10,2’si ise kısmen katıldığını belirtmiştir. Öğretmenlerin %1’i bu görüşe katılmadığını, % 0,3’ü ise hiç katılmadığını belirtmiştir. Bu verilere göre, öğretmenlerin tamamına yakınının (%88,4) bir konuyu anlatmakta yetersiz kaldıklarında başka yöntem ve teknikler geliştirmeye çalıştıkları anlaşılmaktadır.

“Derslerimde öğrencilerime, hayata dair başka fikirler verebilmek, onları topluma kazandırmada yardımcı olmak için yeni bilgi ve becerileri öğrenmeye gayret gösteririm.” görüşüne, öğretmenlerin % 47,4’ü tamamen katıldığını, % 42,3’ü katıldığını, %9,6’sı ise kısmen katıldığını belirtmiştir. Öğretmenlerin % 0,7’si ise bu görüşe katılmadığını belirtirken, hiç katılmayan öğretmen bulunmamaktadır. Elde edilen verilere göre, öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun (% 89,7) derslerinde öğrencilerine, hayata dair başka fikirler verebilmek, onları topluma kazandırmada yardımcı olmak için yeni bilgi ve becerileri öğrenmeye gayret gösterdikleri görüşünü taşıdıkları görülmektedir.

“Kendi kendime öğrenmek için hedefler belirlerim ve hedeflerimi gerçekleştirmek için çaba gösteririm.” görüşüne, öğretmenlerin %32,4’ü tamamen katıldığını, % 49,1’i katıldığını, %17,1’i ise kısmen katıldığını belirtmiştir. Öğretmenlerin % 1,4’ü ise bu görüşe katılmadığını belirtirken, hiç katılmayan öğretmen bulunmamaktadır. Bu bulgulara göre, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun (%81,5) belirledikleri hedefleri gerçekleştirmek için çaba gösterdikleri anlaşılmaktadır.

“İlgimi çeken konularda, öğrenme sürecimi sistemli bir şekilde yürütürüm.” görüşüne, öğretmenlerin %33,1’i tamamen katıldığını, % 43’ü katıldığını, % 20,8’i ise kısmen katıldığını belirtmiştir. Öğretmenlerin %2,7’si bu görüşe katılmadığını, % 0,3’ü ise hiç katılmadığını belirtmiştir. Bu veriler, öğretmenlerin çoğunluğunun (%76,1) ilgilerinin olduğu konularda öğrenme süreçlerini sistemli şekilde yürüttüklerini göstermektedir.



“Mesleğimdeki gelişimi artırmak için, sosyal alanlarda farklı etkinliklere katılırım.” görüşüne, öğretmenlerin %22,5’i tamamen katıldığını, % 40,6’sı katıldığını, % 33,1’i ise kısmen katıldığını belirtmiştir. Öğretmenlerin %3,1’i bu görüşe katılmadığını, %0,7’si ise hiç katılmadığını belirtmiştir. Bu bulgulara göre, öğretmenlerin yarıdan fazlasının (% 63,1) mesleklerindeki gelişimlerini artırmak için, sosyal alanlarda farklı etkinliklere katıldıkları anlaşılmaktadır.

“Gelişen bilgi toplumuna ayak uydurabilmek için çaba gösteririm.” görüşüne, öğretmenlerin %31,1’i tamamen katıldığını, %50,2’si katıldığını, %16’sı ise kısmen katıldığını belirtmiştir. Öğretmenlerin % 2,7’si ise bu görüşe katılmadığını belirtirken, hiç katılmayan öğretmen bulunmamaktadır. Elde edilen verilere göre, öğretmenlerin çoğunluğunun (%81,3) gelişen bilgi toplumuna ayak uydurmak için çaba gösterdikleri anlaşılmaktadır.

“Kendi ilgi ve ihtiyaçlarıma hitap eden öğrenme olanaklarına ulaşmak için çaba gösteririm.” görüşüne, öğretmenlerin %26,3’ü tamamen katıldığını, % 51,9’u katıldığını, %19,5’i ise kısmen katıldığını belirtmiştir. Öğretmenlerin %2,4’ü ise bu görüşe katılmadığını belirtmiştir. Bu görüşe hiç katılmayan öğretmen ise bulunmamaktadır. Elde edilen verilerden, öğretmenlerin büyük bir bölümünün ( % 77,2) ilgi ve ihtiyaçlarına hitap eden öğrenme olanaklarına ulaşmak için çaba gösterdikleri anlaşılmaktadır.

“Üniversite eğitimin bittikten sonra, mevcut bilgi birikimimle yetinmeyip araştırma yapmaya çalışırım.” görüşüne, öğretmenlerin %35,2’si tamamen katıldığını, %45,7’si katıldığını, %14,7’si ise kısmen katıldığını belirtmiştir. Öğretmenlerin %4,1’i bu görüşe katılmadığını, %0,3’ü ise hiç katılmadığını belirtmiştir. Bu bulgulara göre, öğretmenlerin çoğunluğu (%80,9) üniversiteden sonra mevcut bilgileriyle yetinmeyip araştırma yapmaya çalıştıkları görüşünü paylaşmaktadırlar.

“Kendimi geliştirmek için geleneksel yöntemlerin yeterli olmadığını düşündüğümünden teknolojik gelişmeleri takip etmeye çalışırım.” görüşüne, öğretmenlerin % 32,4’ü tamamen katıldığını, % 49,1’i katıldığını, %16,4’ü ise kısmen katıldığını belirtmiştir. Öğretmenlerin % 1,7’si bu görüşe katılmadığını, %0,3’ü ise hiç katılmadığını belirtmiştir. Elde edilen bu verilere göre, öğretmenlerin çoğunluğu (%81,5) geleneksel yöntemlerin yeterli olmadığını düşündüklerinden kendilerini geliştirmek için teknolojik gelişmeleri takip ettikleri anlaşılmaktadır.

“Yeni bir şeyler öğrenmek her zaman ilgimi çeker.” görüşüne, öğretmenlerin %44,7’si tamamen katıldığını, % 41’i katıldığını, %12,3’ü ise kısmen katıldığını belirtmiştir. Öğretmenlerin % 1,7’si bu görüşe katılmadığını, %0,3’ü ise hiç katılmadığını belirtmiştir. Elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin büyük çoğunluğu (%85,7) yeni şeyler öğrenmenin ilgilerini çektiği görüşündedirler.

“Edindiğim bilgiyi özel bir amaç için etkin olarak kullanabilirim.” görüşüne, öğretmenlerin %24,6’sı tamamen katıldığını, %45,1’i katıldığını, %25,3’ü ise kısmen katıldığını belirtmiştir. Öğretmenlerin % 3,8’i bu görüşe katılmadığını, %1,4’ü ise hiç katılmadığını belirtmiştir. Bu verilere göre, öğretmenlerin büyük bir bölümü (% 69,7) edindikleri bilgiyi özel bir amaç için etkin olarak kullanabildiklerini düşünmektedirler.

“Edindiğim bilginin doğruluğunu, güvenilirliğini, güncelliğini ve tarafsızlığını belirlemek için ilgili kaynakları araştırırım.” görüşüne, öğretmenlerin %33,4’ü tamamen katıldığını, % 49,8’i katıldığını, %14,3’ü ise kısmen katıldığını belirtmiştir. Öğretmenlerin %2,4’ü ise bu görüşe katılmadığını belirtmiştir. Bu bulgulara göre, öğretmenlerin çoğunluğunun (%83,2) edindikleri bilgilerin doğruluğunu, güvenilirliğini, güncelliğini ve tarafsızlığını belirlemek için ilgili kaynakları araştırdıkları anlaşılmaktadır.

“İhtiyacım olan bilgiyi elde etmenin yollarını bulmak için çaba gösteririm.” görüşüne, öğretmenlerin %42,7’si tamamen katıldığını, %48,1’i katıldığını, %8,9’u ise kısmen katıldığını belirtmiştir. Öğretmenlerin %0,3’ü ise bu görüşe hiç katılmadığını belirtmiştir. Elde edilen bu verilere göre, öğretmenlerin tamamına yakını (%90,8) ihtiyaç duydukları bilgiyi elde etmenin yollarını bulmak için çaba göstermektedir.

Öğretmenlerin görüşleri genel olarak değerlendirildiğinde en çok katıldıkları maddeler; “İletişim ve sosyal becerilerimi geliştirmek için çaba gösteririm.” (%94,8), “Yeni bilgi ve becerileri öğrenmek benim için vazgeçilmez bir ihtiyaçtır.” (%93,5), “Kişisel gelişimimi sağlayacak kaynakları araştırmaktan keyif alırım.” (%93,5), “Mesleğimde kendimi geliştirmek için bilgilerimi sürekli güncellerim” (91,8), en az katıldıkları maddeler ise; “Hizmet içi eğitim kurslarına katılmayı mesleğimde yeni bilgi ve becerileri öğrenmem için fırsat olarak değerlendiririm.” (%55,3), “Mesleğimdeki gelişimimi artırmak için, sosyal alanlarda farklı etkinliklere katılırım.” (%63,1), “Edindiğim bilgiyi özel bir amaç için etkin olarak kullanabilirim.” (%69,7), “Kendimi daha

iyi tanımak adına kişisel gelişimimi sağlayacak etkinliklere katılmak için zaman ayırıyorum.” (%70,3) olduğu anlaşılmaktadır.

#### 4.2. Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinde Cinsiyete İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin cinsiyete göre anlamlı farklılık olup olmadığına ilişkin değerler Tablo 13’de verilmiştir.

**Tablo 13. Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Cinsiyete Göre Dağılımı ve t-Testi Sonuçları**

| Cinsiyet | N   | $\bar{X}$ | Ss  | Sd  | t    | P     |
|----------|-----|-----------|-----|-----|------|-------|
| Kadın    | 95  | 4,20      | ,37 | 291 | 1,08 | 0,279 |
| Erkek    | 198 | 4,15      | ,38 |     |      |       |

Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin karşılaştırılması için yapılan t testi sonucunda cinsiyetler arasında anlamlı fark olmadığı görülmektedir ( $t = 1.08$ ;  $p > .05$ ). Kadın öğretmenlerin ölçeğe verdikleri puanların aritmetik ortalamaları  $\bar{X} = 4,20$ , erkek öğretmenlerin ölçeğe verdikleri puanların aritmetik ortalamaları ise  $\bar{X} = 4,15$ ’dir. Bu bulguya göre cinsiyet faktörünün öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimini etkilemediği anlaşılmaktadır.

#### 4.3. Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinde Öğrenim Düzeylerine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin öğrenim düzeylerine göre anlamlı farklılık olup olmadığına ilişkin değerler Tablo 14’te verilmiştir.

**Tablo 14. Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Öğrenim Düzeylerine Göre Dağılımı ve Mann Whitney U-Testi Sonuçları**

| Öğrenim Düzeyi | N   | Sıra Ortalaması | Sıra Toplamı | U    | P     |
|----------------|-----|-----------------|--------------|------|-------|
| Lisans         | 262 | 141,63          | 37106,00     | 2,65 | 0,002 |
| Lisansüstü     | 31  | 192,46          | 5965,00      |      |       |

Öğrenim düzeyi lisans ve lisansüstü olan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin karşılaştırılması için yapılan Mann Whitney U-Testi sonucunda gruplar arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir ( $U= 2,65$ ;  $p< ,05$ ). Öğrenim düzeyi lisansüstü olan öğretmenlerin sıra ortalamaları (192,46), lisans olan öğretmenlerin sıra ortalamalarından (141,63) daha yüksektir. Bu bulgu, öğrenim düzeyi lisansüstü olan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin daha yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir.

#### **4.4. Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinde Mezun Oldukları Yüksek Öğretim Kurumuna İlişkin Bulgular**

Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğiliminde mezun oldukları yüksek öğretim kurumuna göre anlamlı farklılık olup olmadığına ilişkin değerler Tablo 15’de verilmiştir.

**Tablo 15. Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Mezun Oldukları Yüksek Öğretim Kurumuna Göre Dağılımı ve Kruskal Wallis H- Testi Sonuçları**

| Mezun Olunan<br>Yüksek Öğretim<br>Kurumu | N   | Sıra<br>Ortalaması | Sd | X <sup>2</sup> | P     | Anlamlı<br>Fark |
|--|-----|--------------------|----|----------------|-------|-----------------|
| Eğitim Fakültesi                         | 217 | 148,72             |    |                |       |                 |
| Fen ve/veya<br>Edebiyat<br>Fakültesi     | 64  | 138,6              | 2  | 1,03           | 0,598 | —               |
| Diğer                                    | 12  | 160,62             |    |                |       |                 |

Mezun olunan yüksek öğretim kurumuna göre öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin karşılaştırılması için yapılan Kruskal Wallis H- Testi sonucunda, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile mezun oldukları yüksek öğretim kurumu arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir (  $x^2=1,03$ ;  $p> ,05$ ). Bulgular incelendiğinde, mezun olunan yüksek öğretim kurumu faktörü öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimini etkilemediği anlaşılmaktadır.

#### **4.5. Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinde Alanlarına İlişkin Bulgular**

Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin alanlarına göre anlamlı farklılık olup olmadığına ilişkin değerler Tablo 16'da verilmiştir.

**Tablo 16. Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Alanlara Göre Dağılımı ve Kruskal Wallis H- Testi Sonuçları**

| Alan               | N   | Sıra Ortalaması | Sd | X <sup>2</sup> | P     | Anlamlı Fark         |
|--------------------|-----|-----------------|----|----------------|-------|----------------------|
| (1) Fen-Matematik  | 106 | 141,33          |    |                |       |                      |
| (2) Sosyal-Türkçe  | 99  | 151,48          |    |                |       | 1- 3                 |
| (3) Güzel Sanatlar | 16  | 202,69          | 4  | 9,775          | 0,044 | 2- 3<br>3- 4<br>3- 5 |
| (4) Yabancı Dil    | 40  | 146,02          |    |                |       |                      |
| (5) Diğer          | 32  | 125,31          |    |                |       |                      |

Alanlarına göre öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin karşılaştırılması için yapılan Kruskal Wallis H- Testi sonucunda anlamlı fark olduğu görülmektedir ( $X^2=9,775$ ;  $p<,05$ ). Mann Whitney U testi sonucuna göre, anlamlı fark; alanı Güzel Sanatlar olan öğretmenler ile Fen-Matematik, Sosyal-Türkçe, Yabancı Dil ve diğer alanlar olan öğretmenler arasındadır. Alanı Güzel Sanatlar olan öğretmenlerin sıra ortalamaları (202,69) diğer gruplardan daha yüksektir. Bu bulgulara göre, öğretmenlerin alan faktörünün yaşam boyu öğrenme eğilimini etkilediğini ve alanı Güzel Sanatlar olan öğretmenler lehine olduğu anlaşılmaktadır.

#### **4.6. Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinde Meslekteki Kıdemlerine İlişin Bulgular**

Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile kıdemleri arasında anlamlı farklılık olup olmadığına ilişkin değerler Tablo 17’de verilmiştir.

**Tablo 17. Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Kıdeme Göre Dağılımı ve Kruskal Wallis H- Testi Sonuçları**

| Kıdem         | N  | Sıra Ortalaması | Sd | X <sup>2</sup> | P    | Anlamlı Fark |
|---------------|----|-----------------|----|----------------|------|--------------|
| (1)1- 5 yıl   | 47 | 158,76          |    |                |      |              |
| (2) 6- 10 yıl | 42 | 171,51          |    |                |      | 1- 5         |
| (3)11- 15 yıl | 85 | 150,12          | 4  | 10,709         | 0,03 | 2- 4<br>2- 5 |
| (4)16- 20 yıl | 82 | 139,16          |    |                |      | 3- 5         |
| (5) 21+       | 37 | 114,45          |    |                |      |              |

Kıdeme göre öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin karşılaştırılması için yapılan Kruskal Wallis H- Testi sonucunda anlamlı fark olduğu görülmektedir ( $X^2=10,709$ ;  $p<.05$ ). Mann Whitney U testi sonucuna göre, anlamlı farklar; kıdemi 1- 5 yıl ile 21+ olan öğretmenler, kıdemi 6-10 yıl ile 16- 20 yıl olan öğretmenler, kıdemi 6-10 yıl ile 21+ olan öğretmenler ve kıdemi 11-15 yıl ile 21+ olan öğretmenler arasındadır. Kıdemi 6- 10 yıl olan öğretmenlerin sıra ortalamaları (171,51) diğer gruplardan daha yüksektir. Bu bulgular, kıdem faktörünün öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini etkilediğini ve kıdemi 6- 10 yıl olan öğretmenlerin diğer gruplara göre yaşam boyu öğrenme eğiliminin daha yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir.

## BÖLÜM V

### 5. TARTIŞMA

Aşağıda, araştırmadan elde edilen sonuçlara ilişkin, konu ile ilgili farklı çalışmaların bulgularından da yararlanılarak yapılan değerlendirmeler verilmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre; öğretmenler için, yeni bilgi ve becerileri öğrenmenin kendileri için vazgeçilmez bir ihtiyaç olduğu, kişisel gelişimlerini sağlayacak kaynakları araştırmanın keyif verici olduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra öğretmenlerin, mesleklerinde kendilerini geliştirmek için bilgilerini sürekli güncelledikleri ve yeni bilgi ve becerileri dayanaklarıyla öğrendikçe özgüvenlerinin arttığı söylenebilir. Ayrıca öğretmenlerin iletişim ve sosyal becerilerini geliştirmek için çaba gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Etkili iletişim becerileri, öğretmenin mesleki ve kişisel özellikleri açısından önemli bir yere sahiptir. Çünkü öğrenme süreci en genel anlamda bir iletişim sürecidir. Bu süreçte, mesaj alış-verişinin anlamlı olması, öğretmenin yeterlikleri ile ilgilidir (Pehlivan 2005). Türk Eğitim Derneği (TED, 2009)'nin hazırlamış olduğu Öğretmen Yeterlikleri Raporu'nda, Türkiye'deki durumun değerlendirilmesi ile uluslar arası uygulama örnekleri ve temel kavramsal belgelerin incelenmesine dayalı olarak belirlenen öğretmen yeterliklerinden birisi de, bireysel ve mesleki gelişimi planlama ve gerçekleştirmedir. Öğretmen sürekli olarak kendi uygulamalarını sorgulamalı mesleki gelişimini sağlamalı; kendi uygulamalarını sistematik olarak düşünmeli ve deneyimlerden öğrenmelidir. MEB Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Genel Müdürlüğü'nün yayınlamış olduğu 2009/ 41 sayılı genelgede; öğretmenlerin bilgiye ulaşmada öğrencilerine yol göstermeleri; alanı ile ilgili gelişmeleri takip etmeleri; değişimi algılama, yönetme ve organize etme becerilerini geliştirmeleri beklenmektedir. MEB (2008)'nin hazırlamış olduğu "Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri" kitabında da; öğretmenlerden, kendilerini geliştirme sorumluluğunun bilincinde, istekli, sebatlı, canlı, enerjik ve yaratıcı olabilmeleri beklenmektedir. Ayrıca öğretmen mesleki gereksinimlerinin farkında olmalı, kişisel ve mesleki duyarlılıklarını artırmak için kültür ve sanat etkinliklerine katılmalıdır. MEB'nca belirlenen ve 14 alt bölümden oluşan 'Eğitme-Öğretme Yeterlilikleri'nde öğretmenlerde bulunması gereken



özelliklerden biri de, mesleki ve kişisel açılarından kendisini sürekli olarak geliştiren, kendisini geliştirmeyle ilgili fırsatları ve olanakları araştıran ve değerlendiren özellikler olmasıdır (MEB,2002'den aktaran Seferoğlu, 2004: 4). Görüldüğü gibi hem TED' nin belirlediği, hem de MEB'nın çeşitli yayınlarında yer alan öğretmen yeterlikleri öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleriyle örtüştüğü söylenebilir. Araştırma sonuçlarına göre araştırmaya katılan öğretmenlerin ilgili maddelere katılma oranları göz önüne alındığında, belirtilen yeterlik ve beklentileri yerine getirme hususunda istekli oldukları söylenebilir. Seferoğlu (2004)'na göre de öğretmenler kendi yetenek ve becerileriyle ilgili olarak daha fazla kendine güven duygusu geliştirirler. Bunun bir sonucu olarak daha etkili ve verimli olabilmek için kendilerini geliştirme yolunda arayışlar içinde olurlar ve bunun için daha çok çaba gösterirler.

Araştırmada, öğretmenler derslerinde öğrencilerine, hayata dair başka fikirler verebilmek, onları topluma kazandırmada yardımcı olmak için yeni bilgi ve becerileri öğrenmeye gayret gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen gerekli bilginin kazanımını kolaylaştıran, gerekli ortamları, araç-gereçleri hazırlayan bir rolü benimsemek durumundadır. Bunu en iyi biçimde yapabilmesi için de en az öğrencileri kadar öğrenme konusunda istekli olması gerekir (Fındıkçı, 2004). Bu bağlamda öğretmenlerin çağın gerektirdiği yaşam boyu öğrenen insan tipini yetiştirmeleri için önce kendilerinin yaşam boyu öğrenen insanlar olmaları, yani yenilikleri izlemeleri gerekmektedir (Açıkgöz, 2011). Gürten ve Demirel (2010)'e göre, öğretmenlerin rolü gerçek yaşamı yorumlayarak, kendisini mesleki ve kişisel anlamda sürekli geliştirmek ve bunu öğrencileriyle paylaşarak onlara en etkili biçimde yönlendirmektir. Bunun yanı sıra Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği'nin (MEB, 2013) 86. maddesinde belirtilen öğretmenlerin görev ve sorumluluklarından birisi de, öğretmenlerin çağın bilgi ve teknolojik gelişmelerine bağlı olarak, toplumun ihtiyaçları doğrultusunda bireyin yetiştirilmesi, geliştirilmesi, değerlerine bağlı nitelikli bir insan olarak topluma kazandırılmasına yönelik çalışmalar yaparak toplumsal kalkınmada belirleyici ve öncü bir rol üstlenmesi gerektiğidir. Bu bağlamda değerlendirildiğinde araştırmanın bu sonucu öğretmenlerin hem MEB'in kendilerine yüklediği görev ve sorumluluğu yerine getirme noktasında hem de yaşam boyu öğrenmenin gerektirdiği öğretmen rolünü gerçekleştirebilmek için çaba göstermeye istekli oldukları şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmadan elde edilen sonuca göre; öğretmenlerin yarıdan biraz fazlası hizmet içi eğitim kurslarına katılmayı mesleklerinde yeni bilgileri öğrenmeleri için fırsat olarak değerlendirdikleri anlaşılmaktadır. Bu haliyle bu madde araştırmaya katılan öğretmenlerin en az katıldıkları madde olduğu görülmektedir. Lederman (1998) tarafından gerçekleştirilen “Yeterliği Sürdürme: Profesyonellerin Nasıl Öğrendiğini Anlamak” isimli, psikologların yaşam boyu öğrenmenin önemli bir parçası olan kişisel gelişim ve mesleki gelişim kavramlarını içine alan “profesyonel gelişim” düzeylerini etkileyen özelliklerinin incelendiği çalışmada da, psikologlar tarafından en az tercih edilen aktivitenin “kursu gitmek” olduğu sonucuna ulaşılmıştır. TED (2009) tarafından yapılan araştırma sonucunda öğretmenler arasında son iki yılda herhangi bir hizmet içi eğitim etkinliklerine katılanların oranı %40’ tır. Türkiye Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi ve 2009- 2013 dönemi Hayat Boyu Öğrenme faaliyet raporunda, eğitimcilerin günün şartlarına göre kişisel ve mesleki gelişimlerini sağlamak amacıyla hizmet içi eğitim almalarını olanaklarıyla, eğitim hizmeti veren kurslarda hizmet içi ve hizmet öncesi eğitim faaliyetlerinin niteliğini artıracak tedbirler alınması gerektiği belirtilmiştir (MEB, 2009). Özden, Odabaşı ve Yurdakul (2012)’a göre de birer yetişkin olarak öğretmenlerin yaşam boyu eğitim kapsamında öğrenme süreçlerinin devamlı olarak hizmet içi eğitim etkinlikleri ile desteklenmeleri gerekmektedir. Araştırma sonuçlarında öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek olması ve öğretmenlerin tamamına yakının yeni bilgi ve becerileri öğrenmenin kendileri için vazgeçilmez bir ihtiyaç olduğu görüşünde olmalarına rağmen hizmet içi eğitim kurslarına katılma konusunda yeteri kadar istekli olmadıkları anlaşılmaktadır. Öğretmenlere yönelik düzenlenen hizmet içi eğitim kurslarının araştırmaya katılan öğretmenlerin ilgi ve ihtiyaçlarına yeterince hitap etmemesinden kaynaklanıyor olabilir. Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenenler olabilmeleri, öncelikle hizmet öncesinde yetiştirilebilmeleriyle olanaklıdır. Bu nedenle, öğretmen eğitiminin daha etkili hale getirilmesi ve öğretmenlerin yaşam boyu öğrenenler olabilmesi için eğitimin, onların istek ve gereksinimleri doğrultusunda sürdürülmesi gereklidir (World Bank, 2003). Hizmet içi eğitim programlarında konunun önemini vurgulanması ve öğretmenlerin ilgi duydukları, internet kullanımı gibi popüler konulara öncelik verilmesi programlara gösterilecek ilgiyi ve buna bağlı olarak başarıyı olumlu yönde etkileyecektir (Akkoyunlu ve Kurbanoglu, 2002).

Araştırmadan elde edilen diğer bir sonuca göre; öğretmenlerin, kendilerini daha iyi tanımak adına kişisel gelişimlerini sağlayacak etkinliklere katılmak için ve mesleki açıdan kendilerini geliştireceğine inandıkları bilimsel dergi, kitap vb. okumak için zaman ayırdıkları sonucuna ulaşılmıştır. Lederman (1998)'ın çalışmasında psikologların profesyonel gelişim için en sık gerçekleştirdikleri aktivite “kitap ve dergi okumak” olarak belirlenmiştir. Aypay (2011)'ın İlk ve Ortaöğretim Öğretmenlerinin Davranış Alışkanlıkları ve “İyi Öğretmen” Özelliklerine İlişkin Algılarını incelediği araştırmada, öğretmenlerin büyük bir bölümünün kitap okumaya düzenli olarak ve sıkça zaman ayırdıkları, öğretmenlerin yarısından biraz fazlasının (%58) öğretmenlik mesleğiyle ilgili kitapları genellikle ya da her zaman okudukları ortaya konmuştur.

Öte yandan bu araştırmanın sonucunun aksine, Yılmaz (2002) tarafından gerçekleştirilen “Ankara'daki İlköğretim öğretmenlerinin okuma ve halk kütüphanesi kullanma alışkanlıkları” üzerine yapılmış olan araştırmada ise öğretmenlerin yeterince okumadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yılmaz (2002)'ye göre, genç öğretmenler daha çok kitap okumakta ve yaş ilerledikçe öğretmenlerin okuma alışkanlığı düzeyleri düşmektedir. Öğretmenlerin daha çok gazete okudukları, dergi okuma düzeylerinin yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kitapların düzenli olarak okunmasının, öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişim yeterli alanında kendilerini geliştirmelerine katkı sağlaması beklenen bir durumdur (Aypay, 2011). Okuma eyleminin genelde, genel kültür düzeyini yükseltme, mesleki bilgileri güncel tutma, merak edilen konularda bilgi sahibi olma ve zevk almayla gerçekleştirildiği söylenebilir. Okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarının çocuklara ve gençlere kazandırılmasında temel rol, özellikle, bu konudaki ebeveyn duyarlılığının yetersiz olduğu toplumlarda, öğretmenlere düşmektedir. Öğretmenlerin bu rollerini gerçekleştirmeleri okumanın ve kütüphane kullanımının toplumsal yaygınlığa ulaşması sonucunu yaratacaktır (Yılmaz, 2002). Araştırmanın ilgili maddelerine öğretmenlerin yüksek düzeyde katılıyor olmaları; gerek kişisel gelişimlerini sağlayacak etkinliklere katılmak gerekse de mesleki açıdan kendilerini geliştireceğine inandıkları bilimsel dergi, kitap vb. okumak için zaman ayırmaları onların yaşam boyu öğrenen bireyler olma noktasında çaba gösterdikleri şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmadan elde edilen bulgulardan öğretmenlerin; kendi ilgi ve ihtiyaçlarına hitap eden öğrenme olanaklarına ulaşmak için çaba gösterdikleri, mesleklerindeki gelişimlerini artırmak için, sosyal alanlarda farklı etkinliklere katıldıkları sonucu ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğretmenlerin edindikleri bilgiyi özel bir amaç için etkin olarak kullanabildikleri anlaşılmaktadır. Halk eğitimi etkinliklerine katılma, “gönüllülük” esasına dayanır. Yetişkinler, bir eğitim programına, o program bir ihtiyaçlarına yanıt veriyorsa ya da bir sorunlarına çözüm getiriyorsa katılmaktadır (Ayhan, 1988). Bazı yetişkinler, ciddi birer okuyucu, konser dinleyicisi veya gönüllü hizmet verici olarak hayatlarını entelektüel faaliyetlerle doldurduklarından ya da dışarıdan birinin asgari rehberliği ile yahut kendi başlarına çalışmayı tercih ettiklerinden, düzenimli eğitim faaliyetlerine katılmamaktadırlar (Lowe, 1985). Öğrenmeyi öğrenme, öğrenenin talebi ile oluşmaktadır. Bu ise, öğrenende öğrenmeyi talep etmeyi oluşturabilmekle olanaklıdır. Öğrenme talebinin olması öğrenme merakıyla gerçekleşebilir. Öğrenmeyi öğrenme, öğrendiklerimizin bir anlamda bir çeşit düzenlenmesi ve yeniden anlamlandırılmasıdır. (Akkoyunlu, 2008). Mesleki bağlamda yaşam boyu öğrenme, bireyin meslekte daha iyi bir performans sağlaması için işlevsel bilginin geliştirilmesini amaçlamaktadır (Divjak vd. 2004).

Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Cresson ve Dean (2000) tarafından yetişkin eğitimcilerinin yaşam boyu öğrenme düzeylerinin belirlenmeye çalışıldığı araştırmada yetişkin eğitimcilerinin yaşam boyu öğrenme kavramını destekledikleri ve inanç düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanı sıra öğretmen adayları üzerinde gerçekleştirilen araştırmalarda da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Oral ve Yazar (2013) tarafından yapılan “Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenmeye İlişkin Algılarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi” adlı araştırmada, öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmeye ilişkin algılarının yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Ayrıca İzci ve Koç (2012) tarafından yapılan araştırmada da öğretmen adaylarının, bilgi çağının gerektirdiği yaşam boyu öğrenme konusunda güçlü bir duyarlılığa sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Demirel ve Akkoyunlu (2010)’ da öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin ve bilgi okuryazarlığına ilişkin öz-yeterliliklerinin yüksek düzeyde olduğunu saptamışlardır. Gencel (2013) tarafından gerçekleştirilen yaşam boyu öğrenme yeterliklerine yönelik algılarının saptanmaya çalışıldığı araştırmada öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmede kendilerini “yeterli” aralığında algıladıkları belirlenmiştir. Şahin, Akbaşlı ve

Yanpar Yelken (2010) tarafından; öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmede anahtar yeterliliklerini belirlemeye yönelik yapılan araştırmada da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Ayrıca; Argon, Öztürk ve Kılıçaslan (2008), sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmenin temel becerilerinden biri olarak görülen bilgi okuryazarlığı becerileri üzerine gerçekleştirdikleri durum çalışmasında, bilgi okuryazarlığı etkinliklerine yönelik beceri düzeylerini “zorlanmıyorum” düzeyinde olduğunu saptamışlardır. Belirtilen bu sonuçların belirli yönleriyle bir anlamda araştırma bulgularıyla paralellik gösterdiği söylenebilir.

Araştırma sonuçlarında gerek öğretmenlerin gerekse de öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilim, duyarlılık ve yeterlik algıları genel olarak yüksek bulunmakla birlikte bunun aksini gösteren sonuçların elde edildiği çalışmalar da bulunmaktadır. Akkoyunlu ve Kurbanoglu (2004) tarafından yaşam boyu öğrenmenin temel becerilerinden biri olarak görülen bilgi okuryazarlığı hakkında gerçekleştirilen çalışmada, öğretmenlerin bilgi okuryazarlığı öz yeterlik inançlarının düşük düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Benzer bir biçimde, Coşkun (2009)’un yapmış olduğu araştırmada, üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri düşük bulunmuştur.

Araştırmanın bulgularına göre, toplumun gelişmesi ve ilerlemesinde öncü rolü olduğu düşünülen öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılması, ülkemizin yaşam boyu öğrenen bir toplum olabilmesi açısından olumlu bir gelişme olduğu söylenebilir.

Araştırmada elde edilen sonuçlara göre, kadın ile erkek öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında anlamlı farklılık yoktur. Yani öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini cinsiyet faktörü etkilememektedir. Şahin, Akbaşlı ve Yanpar Yelken (2010)’ in gerçekleştirdikleri araştırma sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmede anahtar yeterliliklere yönelik görüşlerinin belirlenmesinde cinsiyet faktörünün herhangi bir etkisi bulunmamaktadır. Argon, Öztürk ve Kılıçaslan (2008)’in yapmış oldukları çalışmada; öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı etkinliklerinin cinsiyete göre dağılımı incelendiğinde, kız ve erkek öğretmen adaylarının yanıtlarının anlamlı farklılık göstermediği sonucu elde edilmiştir. Johnstone (1965)’ un ABD’de yaptığı çalışmada da yetişkin eğitimi faaliyetlerine kadın ve erkeklerin eşit oranda katıldıkları tespit edilmiştir.

Demirel ve Akkoyunlu (2010)'nun araştırmalarında öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı öz yeterlikleri cinsiyet açısından anlamlı fark göstermemesine rağmen yaşam boyu öğrenme eğilimleri kız öğretmen adayları lehine anlamlı bir farklılık göstermektedir. Benzer şekilde, İzci ve Koç (2012)'un yaptıkları araştırmada öğretmen adaylarının, yaşam boyu öğrenmeye ilişkin görüşlerinde, cinsiyete göre kız öğretmen adayları lehine anlamlı fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Gencil (2013) tarafından gerçekleştirilen araştırmanın sonuçlarına göre ise bayan öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterliliklerine ilişkin algıları erkek öğretmen adaylarından daha olumludur. Coşkun (2009)'un gerçekleştirmiş olduğu araştırmada da kız öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimi daha yüksek düzeyde bulunmuştur. Ayrıca 1960'ların sonlarında İngiltere ile Gal halkını kapsayan bir incelemede yetişkin eğitimi programına katılanların çoğunluğunun kadınlardan oluştuğu belirlenmiştir ( National Institute of Adult Education Adequacy of Provision, 1970' den aktaran Lowe, 1985: 45). Jenkins (2004)'e göre yaşam boyu öğrenme kavramı kadınlar tarafından ihtiyaç duyulan bir özelliktir. Bunun nedeni olarak da öncelikle kadının aile ve toplum yaşamındaki rol ve sorumlulukları nedeniyle iş değişikliği, işi bırakma ya da uzun aralar vermek zorunda kalmaları ve mesleki yükselmede erkeklerde eşit yeterliklerde olmalarının yetersiz kalacağını ve kendilerine başka özellikler kazandırmaları gerektiğini, yaşam boyu öğrenmenin bu anlamda kadınlar için anahtar bir rol oynadığını belirtmektedir.

Araştırma sonucuna göre öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde cinsiyet faktörünün etkili olmaması, günümüz toplumunda artık erkeklerin de toplum yaşamındaki geleneksel rol ve sorumluluklarının değişebildiğinin bir göstergesi olabilir. Buradan, her geçen gün kadınların gerek akademik gerekse de çalışma yaşamına aktif biçimde katılmalarıyla erkekler de birtakım alanlarda kendilerini daha fazla geliştirme ihtiyacı hissederek kendilerine başka bilgi ve beceriler kazandırmaları gerektiği bilinci taşıdıkları sonucuna varılabilir.

Araştırma sonucunda öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri, öğrenim düzeylerine göre farklılık göstermektedir. Öğrenim düzeyi lisansüstü olan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri, lisans olan öğretmenlerden daha yüksek düzeyde bulunmuştur. Demirel ve Akkoyunlu (2010) gerçekleştirmiş oldukları çalışmada, öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve bilgi okuryazarlığı öz yeterlikleri açısından akademik kariyer yapmak isteyen öğretmen adayları lehine anlamlı farklılık bulmuşlardır.

Benzer şekilde Coşkun (2009) yapmış olduğu araştırmada lisansüstü eğitim almak isteyen öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin, lisansüstü çalışma yapmak istemeyenlerden ve kararsızlardan daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Gregg (2004)'in yetişkinlerin yaşam memnuniyetleri ve özsaygı anlayışının oluşumunda yaşam boyu öğrenmenin psikolojik etkileri ve kişisel algılarını incelediği araştırmada eğitim düzeyi daha yüksek olan kadınların kişisel eğitim algılarının yüksek olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Johnstone (1965) tarafından yetişkin eğitimi faaliyetlerine katılımın başlıca belirleyicileri sosyo-ekonomik statü, yaş ve eğitim düzeyi olarak belirlenmiştir. Bunların hepsinin önemli olmasıyla birlikte içlerinden en anlamlı olan hususun, katılma ile eğitim düzeyi arasında bulunan olumlu bağlantı olduğunu belirten Lowe (1985: 45), şöyle bir genellemede bulunmaktadır: “Bir kimse ne kadar çok eğitim görmüşse; daha fazla eğitim görme isteğinin o ölçüde çok olması beklenir; ne kadar az eğitim görmüşse, eğitim isteğinin o ölçüde az olması beklenir.” Çünkü insanlar ne kadar çok eğitim görmüşlerse, kendi kendilerine öğrenmeye o kadar alıştırlar. Yetişkin eğitimi faaliyetlerine katılanların bir hayli eğitim görmüş ve az çok yüksek sosyal statüye sahip olmaları, buna karşılık, katılmayanların daha önceden pek sınırlı bir eğitimden geçmiş veya hiç eğitim görmemiş olmaları şeklindeki eğilim sosyal incelemelerde tekrar tekrar kanıtlanmıştır. Örneğin, Avrupa Konseyine üye ülkelerde: yetişkin eğitimi programlarına katılımı ele alan incelemeler, sadece yasaların zorunlu kıldığı asgari bir eğitimden geçerek daha sonra niteliksiz ya da yarı nitelikli işçi olarak çalışan kimseler arasında katılmada büyük bir düşüş olduğunu ortaya koymaktadır. Yetişkin öğrencilerin özellikleri üzerindeki taramalardan çıkan sonuçlar arasında dikkate değer bir benzerlik bulunmaktadır; bu sonuçlara göre, insanlar yetişkin eğitimi faaliyetlerine, ihtiyaçlarına ters orantılı olarak katılmaktadırlar (Simpson, 1972). Yapılan mevcut araştırmaların sonuçlarına göre, bireylerin eğitim faaliyetlerine katılma oranları, daha önce erişmiş oldukları eğitim düzeyleriyle paralellik göstermektedir.

Araştırmanın başka bir sonucunda, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile mezun oldukları yüksek öğretim kurumları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Öte yandan Akkoyunlu ve Kurbanoglu (2004)'nin araştırmasında öğretmenlerin, bilgi okuryazarlığı öz-yeterlik inançlarında en yüksek ortalamaya sırasıyla Fen Edebiyat Fakültesi mezunları ile Eğitim Fakültesi mezunlarına ait olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Coşkun (2009) tarafından gerçekleştirilen araştırmada ise Eğitim Fakültesi öğrencileri ile

Fen/ Edebiyat Fakültesi öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri puan ortalamaları birbirine yakın bulunmuştur.

Araştırma sonucuna göre öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri, alanlarına göre farklılık göstermektedir. Alanı Güzel Sanatlar olan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri, alanı Fen- Matematik, Sosyal- Türkçe, Yabancı Dil ve diğer alanlardan daha yüksektir. Coşkun (2009) tarafından gerçekleştirilen çalışmada da araştırmaya paralel sonuçlar elde edilmiştir. Çalışmada üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçөгünden elde edilen puanlar karşılaştırıldığında en yüksek ortalamaya Güzel Sanatlar Fakültesi öğrencilerinin sahip olduğu saptanmıştır. Güzel Sanatlar Fakülteleri lehine olan bu farklılığı, Coşkun (2009: 160) şu şekilde ifade etmektedir; “öğrencilerin yetenek sınavıyla kendi arzuladıkları alanda eğitim alabilmesi ve diğer fakültelele göre öğrencinin mesleki anlamda daha bilinçli tercih yaptığı bölümler olması ve güzel sanatlar fakültesinde okuyan öğrencilerinin büyük bir çoğunluğunun öğrenme yaşantılarını daha aktif ve ürün odaklı sürdürmesi olabilir.”

Bu araştırmanın sonucunun aksine Gencil (2013) gerçekleştirdiği araştırmada, resim ve müzik öğretmenliği öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme yeterlik algılarının diğer öğrencilerden düşük olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bunun nedenini ise söz konusu alanın daha çok bireysel çalışma ve özgünlük gibi özelliklerle ilgili olduğu şeklinde dile getirmektedir.

Araştırmada elde edilen sonuçlara göre, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri, kıdeme göre farklılık göstermektedir. Kıdemi 1-5 yıl olan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri kıdemi 21+ yıl olan öğretmenlerden, kıdemi 6-10 yıl olan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri kıdemi 16-20 yıl olan ve 21+yıl olan öğretmenlerden, kıdemi 11-15 yıl olan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri kıdemi 21+ yıl olan öğretmenlerden daha yüksek düzeydedir. Akkoyunlu ve Kurbanoğlu (2004)'nin araştırmasında bilgi okuryazarlığı öz-yeterlik inancı ortalamaları yaşlara göre incelendiğinde; en yüksek ortalamanın 20-24 yaş grubu, en düşük ortalamanın ise 45-49 yaş grubuna ait olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Akkoyunlu ve Kurbanoğlu (2004)'nin bu sonucuna göre, yaş artarken bilgi okuryazarlığı öz-yeterlik inancı ortalamaları düşmektedir. 1960'ların sonlarında İngiltere ile Gal halkını kapsayan bir incelemede yetişkin eğitimi programına katılanlar genel olarak 40 yaşın altında olduğu saptanmıştır(



National Institute of Adult Education Adequacy of Provision, 1970; Akt. Lowe, 1985: 45). Johnstone (1965)'un gerçekleştirdikleri çalışmada da yetişkin eğitimi faaliyetlerine katılan kişiler genellikle 40 yaşın altındadırlar. Yetişkin eğitimi faaliyetlerine katılmanın 40-50 yaş dolaylarında az çok hızlı bir düşüş kaydetmesi şeklinde kuvvetli bir eğilimin varlığına dikkat çeken Lowe'a göre, yaşla yeteneklerdeki değişimler üzerindeki bulgular özellikle anlamlıdır. Bu durumun nedenini ise yetişkinlerin öğrenme yeteneğini yitirmiş olmaları değil, aktif olarak öğrenmenin artık sahip oldukları gücü aştığı şeklindeki bir duyguya koşullandırılmış olmaları olarak açıklamaktadır (Lowe, 1985).

## BÖLÜM VI

### 6. SONUÇLAR VE ÖNERİLER

#### 6.1. SONUÇLAR

Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini incelemek amacıyla yürütülen bu araştırmada elde edilen bulgular doğrultusunda aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

- Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri yüksek düzeydedir.
- Öğretmenlerin tamamına yakınına göre, yeni bilgi ve becerileri öğrenmek kendileri için vazgeçilmez bir ihtiyaçtır.
- Öğretmenlerin tamamına yakını kişisel gelişimlerini sağlayacak kaynakları araştırmaktan keyif almaktadırlar.
- Öğretmenlerin tamamına yakını mesleklerinde kendilerini geliştirmek için bilgilerini sürekli güncellemektedirler.
- Öğretmenlerin büyük çoğunluğu yeni bilgi ve becerileri dayanaklarıyla öğrendikçe özgüvenleri artmaktadır.
- Öğretmenlerin yarıdan biraz fazlası hizmet içi eğitim kurslarına katılmayı mesleklerinde yeni bilgileri öğrenmeleri için fırsat olarak değerlendirmektedirler.
- Öğretmenlerin çoğunluğu kendilerini daha iyi tanımak adına kişisel gelişimlerini sağlayacak etkinliklere katılmak için zaman ayırmaktadırlar.
- Öğretmenlerin çoğunluğu mesleki açıdan kendilerini geliştireceğine inandıkları bilimsel dergi, kitap vb. okumak için zaman ayırdıkları sonucuna ulaşılmıştır.
- Öğretmenlerin tamamına yakını iletişim ve sosyal becerilerini geliştirmek için çaba göstermektedirler.
- Öğretmenlerin büyük çoğunluğu derslerinde öğrencilerine, hayata dair başka fikirler verebilmek, onları topluma kazandırmada yardımcı olmak için yeni bilgi ve becerileri öğrenmeye gayret göstermektedirler.
- Öğretmenlerin yarıdan fazlasının mesleklerindeki gelişimlerini artırmak için, sosyal alanlarda farklı etkinliklere katıldıkları sonucu ortaya çıkmıştır.

- Öğretmenlerin çoğunluğu kendi ilgi ve ihtiyaçlarına hitap eden öğrenme olanaklarına ulaşmak için çaba gösterdikleri düşüncesindedirler.
- Öğretmenlerin büyük bir bölümü, edindikleri bilgiyi özel bir amaç için etkin olarak kullanabildiklerini düşünmektedirler.
- Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini cinsiyet faktörü etkilememektedir.
- Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri, öğrenim düzeylerine göre farklılık göstermektedir. Öğrenim düzeyi lisansüstü olan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri lisans olan öğretmenlerden daha yüksektir.
- Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri mezun oldukları yüksek öğretim kurumlarına göre farklılaşmamaktadır.
- Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri, alanlarına göre farklılık göstermektedir. Alanı Güzel Sanatlar olan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri, diğer gruplardan daha yüksektir.
- Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri, kıdeme göre farklılık göstermektedir. Kıdemi 1-5 yıl olan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri kıdemi 21+ yıl olan öğretmenlerden, kıdemi 6-10 yıl olan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri kıdemi 16-20 yıl olan ve 21+yıl olan öğretmenlerden, kıdemi 11-15 yıl olan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri kıdemi 21+ yıl olan öğretmenlerden daha yüksek düzeydedir.

## 6.2. ÖNERİLER

### 6.2.1. Araştırma Sonuçlarına Dayalı Öneriler

Araştırmanın sonuçları doğrultusunda öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin geliştirilmesine yönelik şunlar önerilmiştir:

1. Öğretmenlerin ilgi ve ihtiyaçlarına hitap edecek biçimde hizmet içi eğitim faaliyetleri düzenlenerek, öğretmenler bu kurslara katılım için teşvik edilmelidir.
2. Öğretmenler lisansüstü eğitim almaları konusunda teşvik edilmeli ve bu konuda öğretmenlere imkân ve kolaylıklar sağlanmalıdır.

3. Yaşam boyu öğrenen bir toplum olabilmek için, yaşam boyu öğrenme becerileri bireylere küçük yaşlardan itibaren kazandırılmalı, bu nedenle de bütün eğitim-öğretim kurumlarında yaşam boyu öğrenmeye ilişkin dersler konulmalı ve bireyler çeşitli kitle iletişim araçlarıyla bilgilendirilmelidir.

### **6.2.2. İleride Yapılabilecek Araştırmalara Yönelik Öneriler**

Yapılacak yeni araştırmalar için şunlar önerilmiştir:

1. Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri daha geniş kapsamlı nitel ve nicel çalışmalarla incelenebilir.
2. Eğitim Fakültesinde öğretmen yetiştiren öğretim elemanlarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri incelenebilir.
3. Başka ülkelerde çalışan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri incelenerek ülkemizdeki öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleriyle karşılaştırılabilir.
4. Öğretmenlerin branş bazında yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesini amaçlayan çalışmalar yapılabilir.

## KAYNAKLAR

- A Memorandum on Lifelong Learning. (2000). <http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/MemorandumEng.pdf> adresinden 10 Haziran 2013 tarihinde edinilmiştir.
- Açıkgöz, K. Ü. (2011). *Aktif öğrenme*. İzmir: Biliş Yayıncılık.
- Akbaş, O, & Özdemir, S.M. (2002). Avrupa Birliğinde yaşam boyu öğrenme. *Milli Eğitim Dergisi*, (155-156). [http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli\\_Egitim\\_Dergisi/155-156/akbas.htm](http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/155-156/akbas.htm) adresinden 20 Mayıs 2013 tarihinde edinilmiştir.
- Akkoyunlu, B. (2008). Bilgi okuryazarlığı ve yaşam boyu öğrenme. *home.anadolu.edu.tr/ietc2008/1b.doc* adresinden 10 Haziran 2013 tarihinde edinilmiştir.
- Akkoyunlu, B., & Kurbanoglu, S. (2002). Öğretmenlere bilgi okuryazarlığı becerilerinin kazandırılması üzerine bir çalışma. *Türk Kütüphaneciliği*, 16(2), 123-138.
- Akkoyunlu, B., & Kurbanoglu, S. (2004). Öğretmenlerin bilgi okuryazarlığı Öz-yeterlik inancı üzerine bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 11-20.
- Akkuş, N. (2008). Yaşam boyu öğrenme becerilerinin göstergesi olarak 2006 pisa sonuçlarının Türkiye açısından değerlendirilmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Aksoy, M. (2013). Kavram olarak hayat boyu öğrenme ve hayat boyu öğrenmenin Avrupa Birliği serüveni. *Bilig*, 64, 23-48.
- Argon, T., Öztürk, Ç., & Kılıçaslan, H. (2008). Sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının bilgi okur-yazarlığı becerileri üzerine bir durum çalışması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 8(2). 13-22.
- Arslan, M. (2011). Öğretim hizmetinin niteliği ve öğretmen. M. Arslan (Ed.), *Öğretim İlke ve Yöntemleri içinde* (s. 239-247). Ankara: Anı Yayıncılık.

- Atacanlı, M.F. (2007). Ankara üniversitesi tıp fakültesi öğrencilerinin öğrenme tercihi değerlendirme ölçeği aracılığıyla yaşam boyu öğrenme davranışının yıllara göre değişiminin araştırılması. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Ayhan, S. (1988). Halk eğitimine katılma “Ankara’daki halk eğitim merkezlerinde açılan kurslara katılanların demografik özellikleri, katılmalarını güdüleyen etmenler ve programa ilişkin görüşleri”. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Ayhan, S. (2006). Düünden bugüne yaşam boyu öğrenme. F.Sayılan ve A. Yıldız (Yay. Haz.), Yaşam Boyu Öğrenme: Sempozyum Bildiriler ve Tartışmalar içinde (s. 2-14). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Aypay, A. (2011). İlk ve ortaöğretim öğretmenlerinin davranış alışkanlıkları ve “iyi öğretmen” özelliklerine ilişkin algıları. *İlköğretim Online*, 10(2), 620-645.
- Bağcı, E. (2011). Avrupa Birliği’ne üyelik sürecinde Türkiye’de yaşam boyu öğrenme politikaları. *OMÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(2), 139-173.
- Berberoğlu, B. (2010). Yaşam boyu öğrenme ile iletişim teknolojileri açısından Türkiye’nin Avrupa Birliği’ndeki konumu. *Bilgi Ekonomisi ve Yönetimi Dergisi*. 5(2), 113-126).
- Beycioğlu, K., & Konan, N. (2008). Yaşam boyu öğrenme ve Avrupa eğitim politikaları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*. 24(7), 369-382.
- Bilir, M. (2006). Mesleki gelişmenin gereği olarak yaşam boyu öğrenme. F. Sayılan ve A. Yıldız (Yay. Haz.), Yaşam Boyu Öğrenme: Sempozyum Bildiriler ve Tartışmalar içinde (s. 152-162). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Brahmi, A. F. (2007). Medical student’s perceptions of lifelong learning at indiana university school of medicine. Unpublished doctoral dissertation, Indiana University, USA.
- Budak, Y. (2009). Yaşam boyu öğrenme ve ilköğretim programlarında hedeflenmesi gereken insan tipi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 29(3), 693-708.

- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Carr, J. A. (1998). Information literacy and teacher education. Retrieved July 20, 2013 from <http://bern.library.nenu.edu.cn/upload/soft/0-article/025/25071.pdf>.
- Celep, C. (2003). *Halk eğitimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Coşkun, D. Y. (2009). Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. Yayınlanmamış doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Cresson, C. J., & Dean, G. J. (2000). Lifelong learning and adult educators beliefs: implications for theory and practice. *PAACE Journal of Lifelong Learning*. 9, 87-98.
- Çapar, M. (2013). (basımda). Eğmeden-bükmeden eğitim eleştirel bir deneme. *Eleştirel Pedagoji Dergisi*, 5(27), 51-60.
- Çermik, H., & Güllaç, E.T. (2012). Öğretmen nitelikleri ve yeterlikleri. Ş. Tan (Ed.), *Öğretim İlke ve Yöntemleri içinde* (s. 473-509). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Delors, J. (1996). Education: The necessary utopia. UNESCO. Retrieved September 22, 2013, from [http://www.unesco.org/education/pdf/DELOR2\\_E.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/DELOR2_E.PDF). 22 Eylül 2013 tarihinde edinilmiştir.
- Demiralay, R. (2008). Öğretmen adaylarının bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanımları açısından bilgi okuryazarlığı öz-yeterlik algılarının değerlendirilmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Demiralay, R., & Karadeniz, Ş. (2008). İlköğretimde yaşam boyu öğrenme için bilgi okuryazarlığı becerilerinin geliştirilmesi. *Cypriot Journal of Educational Science*. 3(2), 89-119.

- Demirel, M. & Akkoyunlu, B. (2010, Nisan). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve bilgi okuryazarlığı öz-yeterlik algıları. 10th International Educational Technology Conference, Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul.
- Demirel, M. (2009, Mayıs). Yaşam boyu öğrenme ve teknoloji, 9th International Education Technology Conference, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Demirel, Ö. (2010a). *Eğitim sözlüğü*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları
- Demirel, Ö. (2010b). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Devlet Planlama Teşkilatı [DPT], (2001). Hayatboyu Eğitim veya Örgün Olmayan Eğitim Özel İhtisas Komisyon Raporu. [www.kalkinma.gov.tr/DocObjects/Download/3206/oik584.pdf](http://www.kalkinma.gov.tr/DocObjects/Download/3206/oik584.pdf) adresinden 18 Haziran 2013 tarihinde edinilmiştir.
- Dinevski, D., & Dinevski, I. V. (2004, December). The concepts of university lifelong learning provision in Europe. *Transition Studies Review*. 11(3), 227-235.
- Divjak, S., Dowling, C., Fisser, P., Grabowska, A., Hezemans, M., Kendall, M., et al. (2004). Lifelong learning in the digital age (Focus Group Report). <http://www.slideshare.net/pmihnev/lifelong-learning-in-the-digital-age-focus-grreport> adresinden 26 Şubat 2014 tarihinde edinilmiştir.
- Doyle, C. S. (1994). Information literacy in an information society: A concept for the information age. Retrieved September 22, 2013, from New York: Syracuse University, <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED351033.pdf>.
- Driscoll, M.P. (2012). Öğretim süreçleri ve öğrenme psikolojisi. Ö. F. Tutkun, S. Okay ve E. Şahin (Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Duman, A. (2006). Türkiye’de yaşam boyu öğrenme siyasalarını oluştur(a)mamanın dayanılmaz hafifliği. F. Sayılan ve A. Yıldız (Yay. Haz.), Yaşam Boyu Öğrenme: Sempozyum Bildiriler ve Tartışmalar içinde (s. 31-44). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Duman, A. (2007). *Yetişkinler eğitimi*. Ankara: Ütopya Yayınevi.



- Erduran, T. (2010). “Yaşam boyu öğrenme” teması içinde okul kütüphanelerinin yeri ve önemi (bir okul kütüphanesi örneği). A. Aydın. ve K.Ateş (Yay. Haz.) ‘Bilgi Okuryazarlığı’ndan ‘Yaşam Boyu Öğrenme’ye içinde (s. 116- 142). İstanbul: İdeal Kültür Yayıncılık.
- Erkan, H. (1975). *Halk eğitimi ve toplum kalkınması el kitabı*. Adana: Gürpınar Matbaası.
- Ersoy, A. (2009). Yaşam boyu öğrenme ve Türkiye’de halk kütüphaneleri. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Ersoy, A., & Yılmaz, B. (2010). Yaşam boyu öğrenme ve halk kütüphaneleri: kuramsal bir yaklaşım. A. Aydın. ve K.Ateş (Yay. Haz.) ‘Bilgi Okuryazarlığı’ndan ‘Yaşam Boyu Öğrenme’ye içinde (s. 48-73). İstanbul: İdeal Kültür Yayıncılık.
- Faure, E., Herrera, F., Kaddoura, A., Lopez, H., Petrovsky, A.V., Rahnema, M., & Ward, F.C. (1972). Learning to be. UNESCO. Retrieved June 06, 2013 from <http://unesdoc.unesco.org/images/0000/000046/004600eb.pdf>.
- Fındıkçı, İ. (2004). *Yaşadıkça eğitim*. İstanbul: Hayat Yayıncılık.
- Fidan, N. (1990). *Okulda öğrenme ve öğretme*. Ankara: Alkım Yayınevi.
- Figel, J. (2007). Key competences for lifelong learning. Retrieved October 20, 2013, from European Communities, [http://ec.europa.eu/dgs/educationculture/publ /pdf/ll-learning/keycomp\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/dgs/educationculture/publ /pdf/ll-learning/keycomp_en.pdf).
- Freire, P. (2011). Ezilenlerin pedagojisi. D. Hattatoğlu ve E. Özbek (Çev.). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Freire, P., & Macedo, D. (1998). Okuryazarlık sözcükleri ve dünyayı okuma. S. Ayhan (Çev.). Ankara: İmge Yayınevi.
- Gencel, İ. E. (2013). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerine yönelik algıları. *Eğitim ve Bilim*. 38(170), 237- 252.
- Geray, C. (2013). Halk eğitiminin güncel sorunları. A. Yıldız ve M. Uysal (Ed.), Yetişkin Eğitimi Kuramdan Uygulamaya içinde (s. 11-23). İstanbul: Kalkedon Yayınları.

- Giordan, A. (2008). Öğrenme. M. Baştürk, E. Bozovalı ve M. Tulan (Çev.). Ankara: De Ki Basım Yayın.
- Gregg, J.P. (1996). Psychological implications and personal perceptions of lifelong learning adults in life satisfaction and self-esteem. Unpublished doctoral dissertation, Wayne University, USA.
- Güleç, İ., Çelik, S., & Demirhan, B. (2012). Yaşam boyu öğrenme nedir? Kavram ve kapsamı üzerine bir değerlendirme. *Sakarya Üniversitesi Journal of Education*. 2 (3), 34-48.
- Gündoğan, N. (2003). Avrupa Birliği'ne üye ülkelerde bir istihdam politikası aracı olarak "Yaşam boyu öğrenme" ve bazı örnek program ve uygulamalar. *Kamu- İş İş Hukuku ve İktisat Dergisi*. 7(2), 1-14.
- Güneş, F. (1996). *Yetişkin eğitimi (Halk eğitimi)*. Ankara: Ocak Yayınları.
- Güntüç, S, Odabaşı. H.F., & Kuzu, A. (2012). Yaşam boyu öğrenmeyi etkileyen faktörler. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 11(2), 309-325.
- Gürdal, O. (2000). Yaşam boyu öğrenme etkinliği "enformasyon okuryazarlığı". *Türk Kütüphaneciliği*. 14(2), 176-187).
- Gürlen, E. & Demirel, Ö. (2010, Mayıs). Avrupa Birliği ve Türkiye'deki öğretmen yeterliklerin karşılaştırmalı incelenmesi. Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Sempozyumu II, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Hake, B. (2006). AB politikaları ve bilgi ekonomisi: yaşam boyu öğrenme için stratejik bir rol. F. Sayılan ve A. Yıldız (Yay. Haz.), *Yaşam Boyu Öğrenme: Sempozyum Bildiriler ve Tartışmalar içinde* (s. 15-30). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Hancock, V. E. (1993). Literacy for lifelong learning. Retrieved September 20, 2013 from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED358870.pdf>.
- Harwood, A. (2007). Lifelong learning: the integration of experiential learning, quality of life work in communities, and higher education. Unpublished doctoral dissertation, The University of Montana, USA.

- Howe, M. J. A. (2001). *Öğrenme psikolojisi*. E. Kılıç (Çev.). İstanbul: Alfa Basım Yayın Dağıtım.
- İzci, E., & Koç, S. (2012). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmeye ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9). 101-114.
- Jarvis, P. (2004). *Adult education and lifelong learning: Theory and practice*. London: Routledge Falmer.
- Jenkis, A. (2004). *Women, lifelong learning and employment report*. Centre for the Economics of Education. U. K. London School of Economics and political Science.
- Johnstone, J. W. (1965). Volunteers for learning: a study of the educational pursuits of American adults. [http://www.norc.org/PDFs/publications/NORCRpt\\_89.pdf](http://www.norc.org/PDFs/publications/NORCRpt_89.pdf) adresinden 16 Şubat 2014 tarihinde edinilmiştir.
- Kaptan, S. (1998). *Bilimsel araştırma ve istatistik teknikleri*. Ankara: Tekışık Matbaası.
- Kara, D., & Kürüm, D. (2007, Eylül). Sınıf öğretmeni adaylarının “Yaşam boyu öğrenme” kavramına yükledikleri anlam (Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi örneği), 16. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Tokat.
- Karaaslan, E.K. (2012). Hayat boyu öğrenme LLP/ Comenius Programı'nın eğitime, öğretime ve bir ülkenin kültürel tanıtımına katkısı. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Karafilik, A. (2007). *Öğrenmeyi öğren*. Ankara: Akro Akademi Yayınları.
- Karakaya, Ş. (2004). *Esnek öğrenme*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Karasar, N. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kıvrak, E. (2007). Avrupa Birliği ve Türkiye’de yaşam boyu öğrenme politikaları ve istihdam ilişkisinin değerlendirilmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

- Knowles, M. (2013). Androgoloji: yetişkinlerde öğrenme konusunda yeni bir teknoloji. S. Ayhan (Çev.). A.Yıldız ve M. Uysal (Ed.), Yetişkin Eğitimi Kuramdan Uygulamaya içinde (s. 105-126). İstanbul: Kalkedon Yayınları.
- Koç, G. (2005). Yaşam boyu öğrenme. Ö. Demirel (Ed.), Eğitimde Yeni Yönelimler içinde (s. 213-225). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Kurbanoglu, S., & Akkoyunlu, B. (2001). Öğrencilere bilgi okuryazarlığı becerilerinin kazandırılması üzerine bir çalışma. Hacettepe Üniversitesi Dergisi. 21, 81-88.
- Kurbanoglu, S.S. (2010). Bilgi çağında bilgi okuryazarlığı. Atakan A. ve Kurulay A. (Yay. Haz.), 'Bilgi Okuryazarlığı'ndan 'Yaşam Boyu Öğrenme'ye içinde (s. 9-24). İstanbul: İdeal Kültür Yayıncılık.
- Kurt, İ. (2008). *Yetişkin eğitimi*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Lederman, E. (1998). Maintaining competence: understanding how professionals learn. Unpublished doctoral dissertation, University of Toronto, Canada.
- Litzinger, T., Wise, J., Lee, S., & Bjorklund, S. (2003). Assessing readiness for self-directed learning. Proceedings of the 2003 American Society for Engineering Education Annual Conference & Exposition, Nashville, Tennessee.
- Loads, D. (2007, June). Effective learning advisers' perceptions of their role in supporting lifelong learning. Teaching in Higher Education, Retrieved November 15, 2013, from [http://content.ebscohost.com/pdf19\\_22/pdf/2007/THD/01Apr07/24325594.pdf?T=P&P=AN&](http://content.ebscohost.com/pdf19_22/pdf/2007/THD/01Apr07/24325594.pdf?T=P&P=AN&).
- Lowe, J. (1985). Dünyada yetişkin eğitime toplu bakış. T. Oğuzkan (Çev.). Ankara: Unesco Türkiye Milli Komisyonu.
- McLaren, P. (2011). Okullarda yaşam: eleştirel pedagojiye giriş. M.Y. Eryaman ve H. Arslan (Çev. Ed.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Merriam, S.B. (2013). Yetişkin öğrenme kuramının değişen manzarası. G. Güvercin ve O. Seçkin (Çev.). A.Yıldız. ve M. Uysal (Ed), Yetişkin Eğitimi Kuramdan Uygulamaya içinde (s. 105-126). İstanbul: Kalkedon Yayınları.

- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], (2009). Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi. <http://d.pau.edu.tr/Qg45A> adresinden 20 Ağustos 2013 tarihinde edinilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı, [MEB], (2008). Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri. [http://otmg.meb.gov.tr/belgeler/ogretmen\\_yeterlikleri\\_kitabi/%C3%96%C4%9Fretmen\\_Yeterlikleri\\_Kitab%C4%B1\\_genel\\_yeterlikler\\_par%C3%A7a\\_2.pdf](http://otmg.meb.gov.tr/belgeler/ogretmen_yeterlikleri_kitabi/%C3%96%C4%9Fretmen_Yeterlikleri_Kitab%C4%B1_genel_yeterlikler_par%C3%A7a_2.pdf) adresinden 27 Şubat 2014 tarihinde edinilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı, [MEB], (2013). Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği. [http://mevzuat.meb.gov.tr/html/ortaogrkurumyon\\_0/ortaogrkuryon\\_1.html](http://mevzuat.meb.gov.tr/html/ortaogrkurumyon_0/ortaogrkuryon_1.html) adresinden 26 Şubat 2014 tarihinde edinilmiştir.
- Miser, R. (2002). “Küreselleşen” dünyada yetişkin eğitimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 35(1-2), 55-60.
- Miser, R. (2006). İnternet ne öğretir? F.Sayılan ve A. Yıldız (Yay. Haz.), Yaşam Boyu Öğrenme: Sempozyum Bildiriler ve Tartışmalar içinde (s. 58-61). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Miser, R. (2013). Yerel toplulukların eğitimi. A.Yıldız. ve M. Uysal. (Ed.), Yetişkin Eğitimi Kuramdan Uygulamaya içinde (s. 273-285). İstanbul: Kalkedon Yayınları.
- Nordstrom, N.M. (2008). Top 10 benefits of lifelong learning. Retrieved September 10, 2013 from <http://www.selfgrowth.com/articles/Top10BenefitsofLifelongLearning.html>.
- Office for Official Publications of the European Communities. (2008). Terminology of European Education and Training Policy. [http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/4064\\_en.pdf](http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/4064_en.pdf) adresinden 1 Ocak 2014 tarihinde edinilmiştir.
- Okçabol, R. (2006). *Halk eğitimi (Yetişkin eğitimi)*. Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Oktay, A. (2001). 21. yüzyılda yeni eğilimler ve eğitim. O. Oğuz, A. Oktay, H. Ayhan (Ed.), 21. Yüzyılda Eğitim ve Türk Eğitim Sistemi içinde (s. 15-39). İstanbul: Sedar.

- Oral, B. & Yazar, T. (2013, October). International perspectives on new aspects of learning in teacher education IPALTE 2013, Dicle Üniversitesi, Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi, Diyarbakır.
- Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], (2001). Educational Research and Development Policy in New Zealand. <http://www.oecd.org/newzealand/2674327.pdf> adresinden 20 Temmuz 2013 tarihinde edinilmiştir.
- Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], (2004). Lifelong Learning. Policy Brief. <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/29478789.pdf> adresinden 22 Eylül 2013 tarihinde edinilmiştir.
- Önal, İ. (2010a). Tarihsel değişim süresinde yaşam boyu öğrenme ve okuryazarlık: Türkiye deneyimi. *Bilgi Dünyası*. 11(1), 101-121.
- Önal, İ. (2010b). Türk milli eğitim sisteminde yeni okuryazarlıklar. A. Aydın. ve K.Ateş. (Yay. Haz.), 'Bilgi Okuryazarlığı'ndan 'Yaşam Boyu Öğrenme'ye içinde (s. 25-47). İstanbul: İdeal Kültür Yayıncılık.
- Özcan, A. (2008). Avrupa Birliği'nin yaşam boyu öğrenme stratejileri: AB resmi belgelerindeki yaşam boyu öğrenme yaklaşımının incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Özdamar, K. (1997). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Özden, Ş.İ., Odabaşı, H.F., & Yurdakul, I.K. (2012). Dönüştürücü öğrenme kuramı ve öğretmen yetiştirme üzerine kavramsal bir çözümleme. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 12(3), 169-172.
- Özen, Y. (2011). Algın öğrenme teorisi yaşam boyu değişerek ve gelişerek öğrenme. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 6, 1-16.
- Özünlü, M. (2011). Mesleki ve teknik eğitimde uygulama becerilerinin arttırılması: AB hayat boyu öğrenme uygulamaları. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya.

- Pala, A. (2012). Öğrenme ve öğretim ilkeleri. Ş.Tan (Ed.), Öğretim İlke ve Yöntemleri içinde (s. 109- 134). Pegem A Yayıncılık.
- Parkinson, A. (1999, November). Developing the attribute of lifelong learning. 29th ASEE/IEEE Frontiers in Education Conference, San Juan, Puerto Rico.
- Pehlivan, K.B. (2005). Öğretmen adaylarının iletişim becerisi algıları üzerine bir çalışma. *İlköğretim Online*. 4(2), 17-23.
- Polat. C., & Odabaş, H. ( 2008). Bilgi toplumunda yaşam boyu öğrenmenin anahtarı: Bilgi okuryazarlığı. <http://eprints.rclis.org/12661/> adresinden 6 Mayıs 2013 tarihinde edinilmiştir.
- Sayılan, F. (2006). Herkes için eğitim: yaşam boyu öğrenme bağlamında Türkiye’de temel eğitim sorunu. F.Sayılan ve A. Yıldız (Yay. Haz.), Yaşam Boyu Öğrenme: Sempozyum Bildiriler ve Tartışmalar içinde (s. 106-116). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Sayılan, F. (2013). Küreselleşme ve yetişkin eğitimi. A. Yıldız. ve M. Uysal. (Ed.), Yetişkin Eğitimi Kuramdan Uygulamaya içinde (s. 255-271). İstanbul: Kalkedon Yayınları.
- Seferoğlu, S.S. (2004). Öğretmen yeterlikler ve mesleki gelişim. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 58, 40-45.
- Simmermon, W.J. (2009). A study of a two- year college and how it fosters lifelong learning and empowerment. Unpublished doctoral dissertation, University of South Dakota, USA.
- Simpson, J.A. (1972). Today and tomorrow in European adult education. A study of the present situation and future developments. Council for Cultural Cooperation, Strasbourg.
- Soran,H., Akkoyunlu, B., & Kavak, Y. (2006). Yaşam boyu öğrenme becerileri ve eğiticilerin eğitimi programı: Hacettepe Üniversitesi örneği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 30, 201-210.
- Sönmez, V. (2008). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Şahin, M., Akbaşlı, S., & Yanpar, T.Y. (2010). Key competences for lifelong learning: the case of prospective teachers. *Educational Research and Review*. 5(10), 545-556.
- Şimşek, N. (2007). *Öğrenmeyi öğrenmede alternatif yaklaşımlar*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Şimşek, S. (2008). Bilgi ekonomisine can vermek: Avrupa Birliği'ne üyelik sürecinin başlamasından sonra Türkiye'de yaşam boyu öğrenmenin kavramsallaştırılması. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul.
- Topakkaya, A. (2013). Yaşam boyu öğrenme ve Türk üniversitelerinin bu alana muhtemel katkıları. *The Journal of Academic Social Science Studies*. 6 (4), 1081-1092.
- Toprak, M., & Erdoğan, A. (2012). Yaşamboyu öğrenme: kavram, politika, araçlar ve uygulama. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*. 2(2), 69-91.
- Tortop, Ö. (2010). Avrupa Birliği hayat boyu öğrenme temel yeterlik alanları: Türkiye durumu. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Tural, N.K. (2006). Eğitimde nitelik: sorunlar ve politika önerileri. N. Mutlu (Yay. Haz.), İkinci Ulusal Eğitim Kurultayı Küreselleşme ve Eğitim Bildiriler ve Görüşme Tutanakları içinde (s. 229-244). Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Turan, S. (2005). Öğrenen topluma doğru Avrupa Birliği eğitim politikalarında yaşam boyu öğrenme. *Ankara Avrupa Çalışmaları Dergisi*. 5 (1), 87-98.
- Türk Eğitim Derneği [TED], (2009). Öğretmen yeterlikleri özet rapor. [http://portal.ted.org.tr/genel/yayinlar/Ogretmen\\_Yeterlik\\_Kitap\\_Ozet\\_rapor.pdf](http://portal.ted.org.tr/genel/yayinlar/Ogretmen_Yeterlik_Kitap_Ozet_rapor.pdf) adresinden 27 Şubat 2014 tarihinde edinilmiştir.
- Ulusal Ajans. (2013). <http://www.ua.gov.tr/> adresinden 20 Haziran 2013 tarihinde edinilmiştir.
- Uzunboylu, H., & Hürsen, Ç. (2011). Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlilik Ölçeği: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 41, 449-460.
- Ültanır, E., & Ültanır, G. (2005). Estonya, İngiltere ve Türkiye'de yetişkin eğitiminde profesyonel standartlar. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 1(1), 1-23.



- Ünal, L.I., Tural, N.K. & Aksoy, H. (2006). Mesleki eğitim ve yaşam boyu eğitim: ekonomi politik bir değerlendirme. F.Sayılan ve A. Yıldız (Yay. Haz.), Yaşam Boyu Öğrenme: Sempozyum Bildiriler ve Tartışmalar içinde (s. 136-151). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Ünlühisarcıklı, Ö. (2013). Yetişkin eğitimini gerektiren nedenler. A.Yıldız ve M. Uysal (Ed.), Yetişkin Eğitimi Kuramdan Uygulamaya içinde (s. 85-104). İstanbul: Kalkedon Yayınları.
- Variş, F. (1988). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- World Bank. (2003). Lifelong learning in the global knowledge economy: challenges for developing countries. [http://siteresources.worldbank.org/INTLL/Resources/Lifelong-Learning-in-the-Global-Knowledge-Economy/lifelonglearning\\_GKE.pdf](http://siteresources.worldbank.org/INTLL/Resources/Lifelong-Learning-in-the-Global-Knowledge-Economy/lifelonglearning_GKE.pdf) adresinden 4 Temmuz 2013 tarihinde edinilmiştir.
- Yazar, T. (2012). Yetişkin eğitiminde hedef kitle. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 7, 21-30.
- Yıldırım, R. (2006). *Öğrenmeyi öğrenmek*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Yıldız, A. (2013). Yetişkin okuryazarlığı. yerel toplulukların eğitimi. A. Yıldız. ve M. Uysal. (Ed.), Yetişkin Eğitimi Kuramdan Uygulamaya içinde (s. 353-372). İstanbul: Kalkedon Yayınları.
- Yılmaz, B. (2002). Ankara'daki ilköğretim öğretmenlerinin okuma ve halk kütüphanesi kullanma alışkanlıkları üzerine bir araştırma. *Türk Kütüphaneciliği*. 16(4), 441-460.
- Yurdakul, B. (2005). Uzaktan eğitim. Ö. Demirel (Ed.), Eğitimde Yeni Yönelimler içinde (s. 253-268). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Zimmerman, B. J. (1989, September). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, Retrieved June 25, 2013, from <http://anitacrawley.net/Articles/ZimmermanSocCog.pdf>.
- 41 Sayılı, Öğretmen Yeterlikleri ve Okul Temelli Mesleki Gelişim Modeline İlişkin Genelge. Milli Eğitim Bakanlığı, 24 Mayıs 2009.

## **ÖZGEÇMİŞ**

Fikriye YAMAN

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim

Ana Bilim Dalı Yüksek Lisans Programı

### **Öğrenim**

Lise: 2002 - Yeşilyurt Kolukısa Anadolu Lisesi

Lisans: 2008 - İnönü Üniversitesi Eğitim Fakóltesi İlköğretim Matematik Öğretmenliği Bölümü

### **İş**

2010 – 2013: Matematik Öğretmeni, Batman, Kozluk Mehmet Akif Ersoy Ortaokulu

2013 - Matematik Öğretmeni, Diyarbakır, Bismil, Mehmetçik Ortaokulu

### **Kişisel Bilgiler**

Doğum Yeri ve Yılı: Doğanşehir/ Malatya, 1984

Cinsiyet: Kadın

Yabancı Dil: İngilizce

İletişim: fkry\_yaman@hotmail.com

EK-1



T.C.  
DİYARBAKIR VALİLİĞİ  
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 30769799/604.01.02/3421989  
Konu: Anket izni

18/11/2013

DİCLE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE  
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)  
DİYARBAKIR

İlgi : 12/11/2013 tarih ve 13698 sayılı yazınız.

Üniversitenizin Eğitim Bilimleri Enstitüsü öğrencilerinden Fikriye YAMAN'ın, "Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin İncelenmesi" adlı tez çalışması Araştırma ve Değerlendirme Komisyonumuz tarafından incelenmiş olup, İlimiz İlçelerine bağlı Anadolu Liselerinde yapılacak anket çalışmalarının eğitim öğretim faaliyetlerini aksatmayacak şekilde uygulanması müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Bilgilerinize arz ederim.

Mehmet Hadi AĞIRBAŞ  
Milli Eğitim Müdürü

**EKİ:**

- 1- Araştırma Değerlendirme Formu
- 2- Onaylı Anket Formu ( 6 Sayfa)

Enli Elektronik İmza  
Aynıdır.  
13.11.2013  
Mehmet Hadi AĞIRBAŞ  
Milli Eğitim Müdürü

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5 inci maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır  
Evrak teyidi <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden f47b-654f-3ca4-a7e4-18a0 kodu ile yapılabilir.

Mehmet Akif ERSOY Cad. Yenişehir/DİYARBAKIR  
Elektronik Ağ: [www.meb.gov.tr](http://www.meb.gov.tr)  
e-posta: [istatistik21@meb.gov.tr](mailto:istatistik21@meb.gov.tr)

Ayrıntılı bilgi için: Mesut OK VHKI  
Tel: (0 412) 226 58 50  
Faks: (0 312) 226 58 28

Değerli Meslektaşım,

Bu ölçek Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı'nda hazırlamakta olduğum "Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin İncelenmesi" başlıklı yüksek lisans tez çalışması için geliştirilmiştir. Elde edilecek veriler, bilimsel bir çalışmada kullanılacaktır.

Ölçek iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde kişisel bilgilerinize dair sorular vardır. İkinci bölümde ise yaşam boyu öğrenme eğilimlerinize yönelik görüşleriniz alınmak istenmektedir. Araştırmanın amacına ulaşabilmesi için size uygun olan seçeneği işaretleyerek formu doldurmanız büyük önem taşımaktadır. Lütfen hiçbir seçeneği boş bırakmayınız.

Anketi içtenlikle yanıtladığınız ve zaman ayırdığınız için şimdiden teşekkür ederim.

**Fikriye YAMAN**  
Matematik Öğrt. Dicle Üniv. Eğitim Bilimleri  
Enstitüsü EPÖ. Yüksek Lisans Öğrencisi

### I. KİŞİSEL BİLGİLER

- 1) Cinsiyetiniz: ( ) Kadın ( ) Erkek
- 2) Öğrenim Düzeyiniz: ( ) Ön Lisans ( ) Lisans ( ) Yüksek Lisans ( ) Doktora
- 3) Mezun Olduğunuz  
Yüksek Öğretim Kurumu: ( ) Eğitim Fakültesi ( ) Eğitim Enstitüsü  
( ) Fen ve/veya Edebiyat Fakültesi  
( ) Diğer (Lütfen belirtiniz) .....
- 4) Alanınız: ( ) Fen - Matematik ( ) Sosyal - Türkçe ( ) Güzel Sanatlar  
( ) Yabancı Dil ( ) Diğer (Lütfen belirtiniz) .....
- 5) Öğretmenlik mesleğinde kıdeminiz: ( ) 1-5 yıl ( ) 6-10 yıl ( ) 11-15 yıl  
( ) 16-20 yıl ( ) 21+

| II. YAŞAM BOYU ÖĞRENME EĞİLİMLERİ ÖLÇEĞİ |   | Tamamen<br>Katılıyorum | Katılıyorum | Kısmen<br>Katılıyorum | Katılmıyorum | Hiç<br>Katılmıyorum |
|--|---|------------------------|-------------|-----------------------|--------------|---------------------|
| 1  | Yeni bilgi ve becerileri öğrenmek benim için vazgeçilmez bir ihtiyaçtır.          |                        |             |                       |              |                     |
| 2  | Kişisel gelişimimi sağlayacak kaynakları araştırmaktan keyif alırım.              |                        |             |                       |              |                     |
| 3  | Mesleğimde kendimi geliştirmek için bilgilerimi sürekli güncellerim.              |                        |             |                       |              |                     |
| 4  | Kendi alanımla ilgili bilimsel gelişmeleri takip etmekten zevk alırım.            |                        |             |                       |              |                     |
| 5  | Entelektüel bilgi birikimine sahip bir birey olarak nitelendirilmek hoşuma gider. |                        |             |                       |              |                     |
| 6  | Yeni bilgi ve becerileri dayanaklarıyla öğrendikçe özgüvenim artar.               |                        |             |                       |              |                     |
| 7  | Farklı alanlarda katıldığım etkinlikler mesleğimdeki motivasyonumu artırır.       |                        |             |                       |              |                     |

*Talun*

*AM*

*27/1*

| YAŞAM BOYU ÖĞRENME EĞİLİMLERİ ÖLÇEĞİ |   | Tamamen<br>Katılıyorum | Katılıyorum | Kısmen<br>Katılıyorum | Katılmıyorum | Hiç<br>Katılmıyorum |
|--------------------------------------|---|------------------------|-------------|-----------------------|--------------|---------------------|
| 8                                    | İlginç bulduğum bilgilerin kaynaklarını araştırıp çevremdeki insanlara ve öğrencilerime aktarmaktan keyif alırım.   |                        |             |                       |              |                     |
| 9                                    | Topluma ve öğrencilerime mesleki olarak örnek olmam gerektiği düşüncesi, beni öğrenmeye teşvik eder.  |                        |             |                       |              |                     |
| 10                                   | Yeni bilgi ve becerileri yaşamımla ilişkilendirerek öğrenmeye çalışırım.  |                        |             |                       |              |                     |
| 11                                   | Hizmet içi eğitim kurslarına katılmayı mesleğimde yeni bilgi ve becerileri öğrenmem için fırsat olarak değerlendiririm.   |                        |             |                       |              |                     |
| 12                                   | Öğrencilerimin sorduğu soruları cevaplayamadığımda bunu yeni bir şey öğrenmek için fırsat olarak değerlendiririm.   |                        |             |                       |              |                     |
| 13                                   | Kendimi daha iyi tanımak adına kişisel gelişimimi sağlayacak etkinliklere katılmak için zaman ayırırım.   |                        |             |                       |              |                     |
| 14                                   | Mesleki açıdan beni geliştireceğine inandığım bilimsel dergi, kitap vb. okumak için zaman ayırırım.   |                        |             |                       |              |                     |
| 15                                   | Öğrencilerime gelişen teknolojiyi kullanarak ders anlatmak için çaba gösteririm.  |                        |             |                       |              |                     |
| 16                                   | İletişim ve sosyal becerilerimi geliştirmek için çaba gösteririm.   |                        |             |                       |              |                     |
| 17                                   | Bir konuyu öğrencilerime aktarmakta yetersiz kaldığımda, yeni yöntem ve teknikler geliştirmek için çaba gösteririm.   |                        |             |                       |              |                     |
| 18                                   | Derslerimde öğrencilerime, hayata dair başka fikirler verebilmek, onları topluma kazandırmada yardımcı olmak için yeni bilgi ve becerileri öğrenmeye gayret gösteririm. |                        |             |                       |              |                     |
| 19                                   | Kendi kendime öğrenmek için hedefler belirlerim ve hedeflerimi gerçekleştirmek için çaba gösteririm.  |                        |             |                       |              |                     |
| 20                                   | İlgimi çeken konularda, öğrenme sürecimi sistemli bir şekilde yürütürüm.  |                        |             |                       |              |                     |
| 21                                   | Mesleğimdeki gelişimimi artırmak için, sosyal alanlarda farklı etkinliklere katılırım.  |                        |             |                       |              |                     |
| 22                                   | Gelişen bilgi toplumuna ayak uydurabilmek için çaba gösteririm.   |                        |             |                       |              |                     |
| 23                                   | Kendi ilgi ve ihtiyaçlarıma hitap eden öğrenme olanaklarına ulaşmak için çaba gösteririm.   |                        |             |                       |              |                     |
| 24                                   | Üniversite eğitimim bittikten sonra, mevcut bilgi birikimimle yetinmeyip araştırma yapmaya çalışırım.   |                        |             |                       |              |                     |
| 25                                   | Kendimi geliştirmek için geleneksel yöntemlerin yeterli olmadığını düşündüğümde teknolojik gelişmeleri takip etmeye çalışırım.  |                        |             |                       |              |                     |
| 26                                   | Yeni bir şeyler öğrenmek her zaman ilgimi çeker.  |                        |             |                       |              |                     |
| 27                                   | Edindiğim bilgiyi özel bir amaç için etkin olarak kullanabilirim.   |                        |             |                       |              |                     |
| 28                                   | Edindiğim bilginin doğruluğunu, güvenilirliğini, güncelliğini ve tarafsızlığını belirlemek için ilgili kaynakları araştırırım.  |                        |             |                       |              |                     |
| 29                                   | İhtiyacım olan bilgiyi elde etmenin yollarını bulmak için çaba gösteririm.  |                        |             |                       |              |                     |

Talep

SM

27 M