

**T.C.**

**MERSİN ÜNİVERSİTESİ**

**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI**

**EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI**

**EĞİTİM FAKÜLTELERİNDEKİ ÖĞRETİM ELEMANLARININ**

**HAYAT BOYU ÖĞRENME YETERLİKLERİ İLE HAYAT**

**ÇAPINDA ÖĞRENME ALIŞKANLIKLARININ İNCELENMESİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Burak AYÇİÇEK**

**DANIŞMAN**

**Prof . Dr. Tuğba YANPAR YELKEN**

**Mersin, 2016**



## KABUL VE ONAY

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼'ne,

Bu alışma j¼rimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve ¼đretim Bilim Dalında Y¼KSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan .....

Prof. Dr. Tuğba YANPAR YELKEN

(Danışman)

¼ye .....

Yrd. Doç. Dr. Figen KILIÇ

¼ye .....

Yrd. Doç. Dr. Buket ASLANDAĞ SOYLU

Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen ¼đretim ¼yelerine ait olduğunu onaylarım.





## TEŐEKKÖR

Çalışmalarım sürecinde beni akademik çalıőmaya teşvik ederek yaptığım çalışmanın nitelikli olması için bilgi, tecrübe ve rehberliği ile bana sonsuz destek sağlayan değerli hocam ve tez danıőmanım Sayın Prof. Dr. Tuğba YANPAR YELKEN' e sonsuz teşekkür ederim.

Yüksek lisans eğitimim boyunca ders aldığım, üzerimde emeği olan hocalarım Doç. Dr. Iőıl TANRISEVEN'e, Doç. Dr. Özler ÇAKIR'a, Yrd. Doç. Dr. Figen KILIÇ'a, Yrd. Doç. Dr. Cenk AKAY'a ve Yrd. Doç. Dr. Bilge UZUN BAŐUSTA'ya teőekkürü bir borç bilirim.

Eğitim hayatım boyunca her zaman yanımda olan, bana güç veren ve hedeflerime ulaőmamda benden hiçbir fedakarlığı esirgemeyen sevgili annem Nazlı AYÇİÇEK'e ve babam Ali AYÇİÇEK'e sonsuz teşekkür ederim.



## ÖZET

# “EĞİTİM FAKÜLTELERİNDEKİ ÖĞRETİM ELEMANLARININ HAYAT BOYU ÖĞRENME YETERLİKLERİ İLE HAYAT ÇAPINDA ÖĞRENME ALIŞKANLIKLARININ İNCELENMESİ”

**Burak AYÇİÇEK**

Yüksek Lisans Tezi

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Prof. Dr. Tuğba YANPAR YELKEN (Danışman)

Ocak 2016

162 sayfa

Bilgide meydana gelen hızlı değişimler ve buna bağlı olarak yaşanan toplumsal gelişmeler, bireylerin bilgiye ulaşmalarında ve yeni öğrenmelere duyulan gereksinmelerinde yenilikleri de beraberinde getirmektedir. Bu süreç ile içinde bulunduğumuz bilgi çağında bireylerin her yaşta, her yerde ve her konuda öğrenmelerini destekleyen hayat boyu öğrenme kavramının önemi vurgulanmaktadır. Hayat çapında öğrenme kavramı ise zamana ve fiziksel ortamlara sığdırılamayan bir sınırsız bir öğrenme anlayışını ifade etmektedir. Yapılan bu araştırmanın amacı, eğitim fakültelerindeki öğretim elemanlarının hayat boyu öğrenme yeterlikleri ile hayat çapında öğrenme alışkanlıklarını incelemektir.

Araştırmada betimsel yöntem kullanılmıştır ve veriler ‘Hayat Boyu Öğrenme Yeterlik Algısı Ölçeği’ ve ‘Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıkları Ölçeği’ yoluyla elde edilmiştir. Araştırma, 2015-2016 akademik yılının birinci

döneminde yedi farklı bölgede bulunan üniversitelerde görev yapan 276 öğretim elemanı ile gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada “hayat boyu öğrenme yeterlik algısı” ve “hayat çapında öğrenme alışkanlıkları” ölçeklerinden elde edilen veriler IBM-SPSS 22 programına aktarılmıştır. Daha sonra ölçek ve alt boyutlardan toplam puanlar alınmıştır. Araştırmanın alt soruları gereği çeşitli değişkenler (cinsiyet, üniversite, medeni durum, ünvan, bölüm) açısından ölçek puanlarında farklılaşma olup olmadığı incelenmiştir. Bu incelemenin yapılmasında ölçek ve alt boyutlardan elde edilen ortalamalara ve varyanslara dayalı karşılaştırma yapılması için Mann Whitney U ve Kruskal Wallis testleri kullanılmıştır. Elde edilen bulgulardan yola çıkarak şu sonuçlara ulaşılmıştır :

1. Eğitim fakültelerindeki öğretim elemanlarının hayat boyu öğrenme yeterlikleri yüksek düzeydedir.
2. Eğitim fakültelerindeki öğretim elemanlarının hayat boyu öğrenme yeterlikleri, bölümleri dışında, cinsiyetlerine, üniversitelerine, medeni durumlarına ve ünvanlarına göre farklılık göstermemektedir.
3. Eğitim fakültelerindeki öğretim elemanlarının hayat çapında öğrenme alışkanlıkları yüksek düzeydedir.
4. Eğitim fakültelerindeki öğretim elemanlarının hayat çapında öğrenme alışkanlıkları cinsiyetlerine, üniversitelerine, medeni durumlarına göre farklılık göstermezken, ünvanlarına ve bölümlerine göre farklılık göstermektedir.
5. Hayat boyu öğrenme yeterlik algısı ölçeği alt boyutları ile hayat çapında öğrenme alışkanlıkları ölçeği alt boyutları arasında anlamlı düzeyde ilişkiler tespit edilmiştir.

**Anahtar kelimeler:** Hayat Boyu Öğrenme, Hayat Çapında Öğrenme.



## **ABSTRACT**

# **AN INVESTIGATION ON THE LIFE-LONG LEARNING COMPETENCIES AND LIFE-WIDE LEARNING HABITS OF LECTURERS IN FACULTIES OF EDUCATION**

**BURAK AYÇİÇEK**

Master Thesis

Department of Educational Sciences

Prof. Dr. Tuğba YANPAR YELKEN (Advisor)

January 2016

162 pages

Rapid increase in information and social changes due to this increase cause innovations about getting information and requirements for new learnings of individuals. In this process, the importance of life-long learning, which supports individuals' learning at any age, in any place and in any subject is emphasized in information age. The concept of life-wide learning reflects the idea of limitless learning which is independent from time and place. In this research, it is aimed to examine life-long learning competencies and life-wide learning habits of lecturers in faculties of education.

In the research, descriptive method is used and the data has been obtained through 'Life-Long Learning Competency Scale' and 'Life-Wide Learning Habits Scale'.

The research has been actualized with 276 academicians in education faculties of universities in seven different regions in the first period of 2015-2016 education year.

In the research, SPSS 22 software program is used for the analysis of the data which is obtained from 'Life-Long Learning Competency Scale' and 'Life-Wide Learning Habits Scale'. Then, total scores of scales and lower sizes are obtained. The differences between scale scores have been examined in terms of various variables (gender, university, marital status, title, department). Mann Whitney U ve Kruskal Wallis tests have been used to compare averages and variances obtained from scales and lower sizes. The results obtained from the research can be summarized as following :

1. The lecturers participated in the research have high level of life-long learning competencies.
2. No significant difference is found in lecturers' scores of life-long learning competencies as regards their genders, universities, marital statuses and titles, except for their departments.
3. The lecturers participated in the research have high level of life-wide learning habits.
4. No significant difference is found in lecturers' scores of life-wide learning habits as regards their genders, universities and marital statuses except for their titles and departments.
5. Significant differences are found between the lower sizes of 'life-long learning competency scale' and 'life-wide learning habits scale'

**Key words:** Life-Long Learning, Life-Wide Learning.

# İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY.....	İ
TEŞEKKÜR .....	İİ
ÖZET .....	İİİ
ABSTRACT .....	V
İÇİNDEKİLER.....	Vİİ
TABLolar DİZİNİ.....	Xİ
ŞEKİLLER DİZİNİ .....	Xİİİ
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ .....	XİV
BÖLÜM I .....	1
1. GİRİŞ .....	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	6
1.3. Problem Cümlesi.....	6
1.4. Alt Problemler.....	7
1.5. Araştırmanın Önemi.....	8
1.6. Sayıtlar.....	10
1.7. Sınırlılıklar.....	10
1.8. Tanımlar.....	11
BÖLÜM II .....	12
2. KURAMSAL ÇERÇEVE .....	12
2.1. Bologna Süreci.....	12
2.2. Hayat Boyu Öğrenme .....	16
2.3. Hayat Çapında Öğrenme .....	29
2.4. Hayat Boyu - Hayat Çapında Öğrenme ve Yükseköğretim .....	39
2.5. Yükseköğretim ve Bilgi Okuryazarlığı .....	44
2.6. İlgili Çalışmalar .....	48

2.6.1. Ulusal Çalışmalar.....	48
2.6.2. Uluslararası Çalışmalar.....	53
BÖLÜM III.....	58
3. YÖNTEM .....	58
3.1. Araştırmanın Modeli.....	58
3.2. Araştırma Süreci .....	59
3.3. Araştırma Grubu .....	61
3.4. Veri Toplama Araçları .....	64
3.4.1. Hayat Boyu Öğrenme Yeterlik Algısı Ölçeği.....	64
3.4.2. Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıkları Ölçeği .....	66
3.5. Veri Toplama Süreci .....	69
3.6. Verilerin Analizi .....	69
BÖLÜM IV.....	73
4. BULGULAR.....	73
4.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular .....	73
4.1.1. Öğretim Elemanlarının Hayat Boyu Öğrenme Yeterliklerine İlişkin Bulgular.....	73
4.1.2. Cinsiyetlerine Göre Öğretim Elemanlarının Hayat Boyu Öğrenme Yeterliklerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular .....	77
4.1.3. Üniversitelerine Göre Öğretim Elemanlarının Hayat Boyu Öğrenme Yeterliklerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular .....	80
4.1.4. Medeni Durumlarına Göre Öğretim Elemanlarının Hayat Boyu Öğrenme Yeterliklerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular.....	83
4.1.5. Ünvanlarına Göre Öğretim Elemanlarının Hayat Boyu Öğrenme Yeterliklerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular .....	87
4.1.6. Bölümlerine Göre Öğretim Elemanlarının Hayat Boyu Öğrenme Yeterliklerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular .....	90
4.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular.....	94
4.2.1. Öğretim Elemanlarının Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıklarına İlişkin Bulgular.....	94

4.2.2. Cinsiyetlerine Göre Öğretim Elemanlarının Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıklarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular .....	97
4.2.3. Üniversitelerine Göre Öğretim Elemanlarının Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıklarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular .....	100
4.2.4. Medeni Durumlarına Göre Öğretim Elemanlarının Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıklarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular .....	103
4.2.5. Ünvanlarına Göre Öğretim Elemanlarının Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıklarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular .....	106
4.2.6. Bölümlerine Göre Öğretim Elemanlarının Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıklarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular .....	109
4.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular .....	112
BÖLÜM V .....	117
5. TARTIŞMA .....	117
5.1. Birinci Alt Problemin Bulgularına Yönelik Tartışma .....	117
5.1.1. Betimsel Bulgulara Yönelik Tartışma.....	117
5.1.2. Cinsiyetlerine Göre Öğretim Elemanlarının Hayat Boyu Öğrenme Yeterliklerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Tartışma .....	122
5.1.3. Üniversitelerine Göre Öğretim Elemanlarının Hayat Boyu Öğrenme Yeterliklerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Tartışma .....	124
5.1.4. Medeni Durumlarına Göre Öğretim Elemanlarının Hayat Boyu Öğrenme Yeterliklerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Tartışma .....	125
5.1.5. Ünvanlarına Göre Öğretim Elemanlarının Hayat Boyu Öğrenme Yeterliklerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Tartışma .....	127
5.1.6. Bölümlerine Göre Öğretim Elemanlarının Hayat Boyu Öğrenme Yeterliklerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Tartışma .....	129
5.2. İkinci Alt Problemin Bulgularına Yönelik Tartışma.....	131
5.2.1. Betimsel Bulgulara Yönelik Tartışma.....	131
5.2.2. Cinsiyetlerine Göre Öğretim Elemanlarının Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıklarının Karşılaştırılmasına İlişkin Tartışma .....	133
5.2.3. Üniversitelerine Göre Öğretim Elemanlarının Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıklarının Karşılaştırılmasına İlişkin Tartışma.....	134

5.2.4. Medeni Durumlarına Göre Öğretim Elemanlarının Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıklarının Karşılaştırılmasına İlişkin Tartışma.....	135
5.2.5. Ünvanlarına Göre Öğretim Elemanlarının Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıklarının Karşılaştırılmasına İlişkin Tartışma.....	136
5.2.6. Bölümlerine Göre Öğretim Elemanlarının Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıklarının Karşılaştırılmasına İlişkin Tartışma.....	137
5.3. Üçüncü Alt Problemin Bulgularına Yönelik Tartışma.....	138
BÖLÜM VI.....	141
6. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	141
6.1. Sonuçlar.....	141
6.1.1. Öğretim Elemanlarına Uygulanan ‘Hayat Boyu Öğrenme Yeterlik Algısı’ Ölçeğinden Elde Edilen Sonuçlar.....	141
6.1.2. Öğretim Elemanlarına Uygulanan ‘Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıkları’ Ölçeğinden Elde Edilen Sonuçlar.....	142
6.1.3. Öğretim Elemanlarına Uygulanan ‘Hayat Boyu Öğrenme Yeterlik Algısı’ Ölçeği ve ‘Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıkları’ Ölçeği Arasındaki İlişki Sonuçları.....	143
6.2. Öneriler.....	145
6.2.1. Hayat Boyu Öğrenme Yeterlik Algılarının Geliştirilmesine Yönelik Öneriler.....	145
6.2.2. Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıklarının Geliştirilmesine Yönelik Öneriler.....	146
6.2.3. Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler.....	148
KAYNAKLAR.....	149
ÖZGEÇMİŞ.....	
EKLER.....	

## TABLolar DİZİNİ

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Öğretim Elemanlarının Cinsiyetlerine Göre Dağılımı.....	61
Tablo 2 Araştırmaya Katılan Öğretim Elemanlarının Görev Yaptığı Üniversitelerin Dağılımı.....	61
Tablo 3. Araştırmaya Katılan Öğretim Elemanlarının Medeni Durumlarına Göre Dağılımı .....	62
Tablo 4. Araştırmaya Katılan Öğretim Elemanlarının Ünvanlarına Göre Dağılımı.....	63
Tablo 5 Araştırmaya Katılan Öğretim Elemanlarının Bölümlerine Göre Dağılımı.....	63
Tablo 6. Hayat Boyu Öğrenme Yeterlik Algısı Ölçeği'nin Madde ve Alt Boyutları.....	65
Tablo 7. Hayat Boyu Öğrenme Yeterlik Algısı Ölçeği'nin Alt Boyutlarının Güvenirlik Katsayıları .....	66
Tablo 8. Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıkları Ölçeği' nin Madde ve Alt Boyutları.....	67
Tablo 9. Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıkları Ölçeği' nin Alt Boyutlarının Güvenirlik Katsayıları .....	68
Tablo 10. Hayat Boyu Öğrenme Yeterlik Algısı ve Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıkları Ölçekleri Alt Boyutlarına Ait Kolmogorov–Smirnov (Ks) Normal Dağılım Testi Sonuçları ile Basıklık ve Çarpıklık Değerleri.....	71
Tablo 11. Öğretim Elemanlarının “Hayat Boyu Öğrenme Yeterlik Algısı Ölçeği'nden Aldıkları Puanlara İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	73
Tablo 12. Öğretim Elemanlarının Cinsiyetlerine Göre “Hayat Boyu Öğrenme Yeterlik Algısı Ölçeği'nden Aldıkları Puanların Karşılaştırılması (Mann Whitney U Test).....	77
Tablo 13. Öğretim Elemanlarının Görev Yaptıkları Üniversiteye Göre “Hayat Boyu Öğrenme Yeterlik Algısı Ölçeği'nden Aldıkları Puanların Karşılaştırılması (Kruskal Wallis Test).....	80

Tablo 14. Öğretim Elemanlarının Medeni Durumuna Göre “Hayat Boyu Öğrenme Yeterlik Algısı Ölçeği”nden Aldıkları Puanların Karşılaştırılması (Mann Whitney U Test) .....	83
Tablo 15. Öğretim Elemanlarının Sahip Oldukları Ünvana Göre “Hayat Boyu Öğrenme Yeterlik Algısı Ölçeği”nden Aldıkları Puanların Karşılaştırılması (Kruskal Wallis Testi).....	87
Tablo 16. Öğretim Elemanlarının Çalıştıkları Bölüme Göre “Hayat Boyu Öğrenme Yeterlik Algısı Ölçeği”nden Aldıkları Puanların Karşılaştırılması (Kruskal Wallis Test) .....	90
Tablo 17. Öğretim Elemanlarının “Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıkları Ölçeği”nden Aldıkları Puanlara İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	95
Tablo 18. Öğretim Elemanlarının Cinsiyetine Göre “Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıkları Ölçeği”nden Aldıkları Puanların Karşılaştırılması (Mann Whitney U Test).....	97
Tablo 19. Öğretim Elemanlarının Görev Yaptıkları Üniversiteye Göre “Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıkları Ölçeği”nden Aldıkları Puanların Karşılaştırılması (Kruskal Wallis Test) .....	100
Tablo 20. Öğretim Elemanlarının Medeni Durumuna Göre “Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıkları Ölçeği”nden Aldıkları Puanların Karşılaştırılması (Mann Whitney U Testi) .....	103
Tablo 21. Öğretim Elemanlarının Sahip Oldukları Ünvana Göre “Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıkları Ölçeği”nden Aldıkları Puanların Karşılaştırılması (Kruskal Wallis Test) .....	106
Tablo 22. Öğretim Elemanlarının Çalıştıkları Bölüme Göre “Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıkları Ölçeği”nden Aldıkları Puanların Karşılaştırılması (Kruskal Wallis Test) .....	109
Tablo 23. Hayat Boyu Öğrenme ve Hayat Çapında Öğrenme Ölçek ve Alt Ölçeklerinin İlişkisi .....	113



## ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1. Hayat Boyu Öğrenme Gereksinimi .....	20
Şekil 2. Hayat Boyu Öğrenme Becerileri ve Hayat Boyu Öğrenme İçin Öğretim	26
Şekil 3. Hayat Boyu Öğrenme ve Bilgi ve İletişim Teknolojileri.....	28
Şekil 4. Hayat Boyu ve Hayat Çapında Öğrenme Matrisi .....	32
Şekil 5. Hayat Çapında Öğrenme Kavram Haritası .....	34
Şekil 6. Hayat Çapında Öğrenmede Bireyler İçin Olası Öğrenme Hedefleri .....	36
Şekil 7. Hayat Çapında Öğrenme Stratejisi .....	37
Şekil 8. Öğrenci Merkezli Hayat Çapında Öğrenme ve Geleneksel Öğretmen Merkezli Program Karşılaştırılması.....	38
Şekil 9. Bilgi Okuryazarlığı, Öğrenmeyi Öğrenme ve Hayat Boyu Öğrenme Gereksinimi .....	45
Şekil 10. Araştırmayla İlgili Genel Çerçeve.....	60

## **SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ**

**HBÖY** : Hayat Boyu Öğrenme Yeterlikleri

**HÇÖA** : Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıkları

# BÖLÜM I

## 1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, problem cümlesi, alt problemler, araştırmanın amacı, önemi, sınırlılıklar, sayıtlar, tanımlar, kuramsal çerçeve ve ilgili çalışmalar yer almaktadır.

### 1.1. Problem Durumu

Günümüzde bilimsel, teknolojik ve kültürel alanlarda yaşanan hızlı gelişmeler, bilgideki değişimin sürekliliği ve hızı bugünün insanını sürekli bir öğrenme ihtiyacı içinde bırakmıştır. Bu durumun sonucu olarak da günümüzde eğitim, insan hayatında belirli dönemlerle sınırlandırılmaz bir hale gelmiştir ve en gelişmiş ülkeler bile eğitimde niteliği artırma arayışı içine girmişlerdir. Özellikle küreselleşme, Avrupa Birliği süreci ve Bologna süreci çalışmaları eğitim alanındaki çalışmaların hız kazanmasına neden olmuştur. Teknolojideki gelişmelerle beraber her şeyin baş döndürücü bir hızla ilerlediği çağımızda, eğitim alanının da bu hızlı gelişmelerden bağımsız olması beklenemez. Eğitim alanında yeniden yapılanma sürecini beraberinde getiren bu gelişmelerden biri Bologna süreci çalışmalarıdır.

Bologna Süreci, 2010 yılına kadar Avrupa Yükseköğretim Alanı yaratmayı hedefleyen bir reform sürecidir. Pek çok uluslararası kuruluşun işbirliği ile 47 üye ülke tarafından oluşturulan ve sürdürülen, alışılmışın dışında bir

süreçtir. Sürece üyelik hükümetler/devletler arası herhangi bir anlaşmaya dayanmamaktadır (YÖK, 2015).

Önceleri ortalama beş altı yıllık bir eğitimle hayata atılmak başarılı bir performans göstermek için veya bu eğitim ile yaşamın sonuna kadar idare edebilmek için yeterliyken, günümüzde öğrenilen ve üretilen bilginin büyük bir bölümünün kısa bir süre içerisinde değişmesi, yetersiz kalması veya bir işe yaramaması olasılığı söz konusudur (TÜBİTAK, 2005). Çağımızın ihtiyaçları bireyin aktif olarak bilgi edinme sürecinde olmasını gerektirmektedir. Bu noktada öğrenmeyi belli fiziksel ortamlara sığdırmak, öğrenme için bir son nokta belirlemek giderek zorlaşmaktadır. Bireyin, bilgiyi ezberleyen değil, bilgiye ulaşmasını bilen, bu bilgiyi kullanıp ürettiği bilgiyi paylaşabilen, öğrenmeyi öğrenmiş ve hayat boyu öğrenmeyi benimsemiş olması bilgi çağının gerektirdiği öğrenme hedeflerini oluşturmaktadır.

Öğrenme kültürünü benimsemiş bir toplum günümüz koşullarının gerektirdiği gelişim ve değişim ihtiyaçlarını karşılamaktadır. Tight'a (2010) göre öğrenen toplum, hayatın her alanında eğitimin önemsendiği, yenilikleri yakalamak için öğrenme yollarının bireyler tarafından bulunduğu, bütün bireylerin öğrenmeye güdülü olduğu, öğrenme sorumluluğunun bütün bireyler tarafından paylaşıldığı bir toplumdur.

Bireyin içinde bulunduğu çağın gerektirdiği yeni ihtiyaçların giderilmesi için başta yükseköğretim kurumlarının olmak üzere bütün eğitim kurumlarının sorumlulukları vardır. Soylu'nun (2013) belirttiği, gibi üst düzey insan gücünün kaynağı olarak görülen yükseköğretim kurumlarından günümüz şartlarıyla rekabet edebilmek için sürekli gelişim, hayat boyu öğrenme olanağı sağlama, kalite kültürünün yerleşmesi, yaratıcı ve topluma tam donanımlı bireyler

yetiştirme, fırsat eşitliği bilinci, yeniliklere açık olma ve onları takip edebilme gibi bir dizi özelliği bünyelerinde bulundurmaları beklenmektedir.

2000’li yıllardan önce yükseköğretim kurumlarının yaşanacak değişim ve gelişimlerden etkileneceğini öngören Poch’a (1994) göre yeni milenyumda, yükseköğretim kurumları, hiçbir zaman değişimin karşısında durmayarak, kendini sürekli yenileyen, iç yönetimini sorgulayarak kendi iç politik ilkelerini geliştiren ve akademik özgürlüğünü önemli gören kurumlar olma görevini üstlenmelidirler.

Candy (1994) yükseköğretimde hayat boyu öğrenen kişi profili olarak aşağıdaki özellikleri sıralamıştır:

- Zihninde sorgulayan (öğrenme isteği, meraklılık, eleştirel ruh)
- Helikopter görüşü (geniş bir vizyon ve bilginin çeşitli alanları arasında anlamlı bağlantı oluşturabilen)
- Bilgi okuryazarlığı becerisine sahip (bilgiyi yerleştirme, tekrar düzenleme ve değerlendirme)
- Kişisel temsil gücüne sahip (pozitif benlik algısı, iyi organizasyon becerileri)
- Öğrenme becerileri repertuarı (öğrenme stilleri bilgisini ve öğrenme stratejilerini öğrenmenin her bir aşamasında kullanan).

Sürekli değişen dünya düzeninde, bir toplumun varlığını sürdürebilmesi için yükseköğretim sisteminden beklentiler oldukça artmıştır. Baskan’a (2010) göre, fırsat eşitliğini ve hayat boyu öğrenim ve öğrenme olanağını sağlama, beceri kazandırmanın yanında bilgiye ulaşma, öğrenme ve kullanma yöntemlerini öğretme, etik değerleri öne çıkartarak toplumun geleceğini biçimlendirmede öncülük etme, topluma karşı sorumluluğa dayalı bir özerkliğe sahip olma, yaratıcı

düşünme yetenekleri kazanmış davranışları geliştirme ve yeniliklere kolaylıkla ayak uydurabilme bu beklentiler arasındadır.

Bilgi toplumuna dönüşüm bilim ve teknolojideki gelişmelerle paralel ilerlemektedir. Polat ve Odabaş (2008), var olan bilgilerin üç-beş sene gibi kısa bir sürede güncelliğini ve geçerliğini yitirdiği bilgi toplumunda, belli bir sürede kazanılan bilgi ve becerilerle yaşam boyu başarılı olabilmek olanaksız olduğunu, böylece bilgi toplumunda yaşayan bireylerin öğrendiklerini yaşama uygulama yanında, öğrenmeyi öğrenme becerisi ile yaşam boyu devam eden bir öğrenme süreci içinde olduklarını belirtmiştir.

Mevcut bilgi, beceri ve yeteneklerin günümüz bilgi ve teknoloji çağının şartları doğrultusunda yenilenmesi gerektiğini vurgulayan hayat boyu ve hayat çapında öğrenme kavramları önemli bir gereksinim haline gelmiştir. Bu bağlamda bireylerin fırsatları değerlendirebilmek için yeni bilgi ve becerilere sahip olması gerektiği ortaya çıkmaktadır. Yeni bilgi ve becerilere açık olan birey toplumsal ilerlemeye katkı sunabilir. Akkoyunlu'ya (2008) göre bilginin en büyük sermaye ve bilgili olmanın da en büyük güç olarak kabul edildiği bilgi çağının temel özelliği, sürekli ve hızla artan değişimdir. Değişime paralel olarak bilgi de çok hızlı bir şekilde artmakta, mevcut bilgi ise aynı hızla güncelliğini kaybetmektedir.

Avrupa Konseyi tarafından hayat boyu öğrenmenin yoğun olarak tartışılması gerektiği ile ilgili olarak yayınlanan bir bildiriye, bu durumun iki sebebi şu şekilde sıralanmaktadır (Mahiroğlu, 2005) :

- Avrupa, bilgiye dayalı bir ekonomiye ve topluma yönelmiştir. Bireyin kendisi ve toplum adına bir bütün olarak güncel bilgiye erişmesi, motivasyon ve beceri ile kaynakları akıllıca kullanması

Avrupa'nın rekabet gücünü artırma ve işgücünün istihdam edilebilirlik ve adapte edilebilirliklerini iyileştirmek için her zamankinden daha önemli hale gelmiştir.

- Bugünün Avrupa'lıları karmaşık sosyal ve politik bir dünyada yaşamaktadır. Bireylerden her zamankinden daha çok kendi hayatlarını planlamaları istenmekte, topluma da aktif olarak katılmaları beklenirken; kültürel, etnik ve dil bakımından çeşitlilik içinde olumlu bir şekilde yaşamaları gerekmektedir.

Hayat çapında öğrenme (life-wide learning) ise, günümüz toplumlarının ihtiyaçlarını karşılamada yetersiz kalan okulların etkililiğini artırmak için uygulanabilecek etkili bir anlayış olarak ortaya çıkmaktadır (Soylu, 2013). Hayat çapında öğrenme, öğrenmenin sadece sınıf ortamında gerçekleşen bir geleneksel öğrenme faaliyeti olmadığını, aksine sınıf ortamından bağımsız olarak farklı ortamlarda bireyin zamanını daha verimli geçirebileceği anlayışı üzerinde durmaktadır.

Araştırmada hayat boyu eğitim yerine hayat boyu öğrenme kavramı kullanılmıştır. Son yıllarda ise, genel olarak hayat boyu öğrenme kavramı kullanılmaya başlanmıştır. Eğitim, öğretmen merkezli anlayışla bilginin tek taraflı olarak öğrenen bireye aktarılması süreci olmasından ziyade, öğrenci merkezli anlayışla bilginin yeniden yapılandırılması ve aktif olarak kullanılmasını gerektiren bir süreç olarak kabul edilmesinden dolayı bilinçli olarak bu şekilde kullanılmıştır. Bu da çağımızın kalıcı davranış değişikliğini hedefleyen bir öğrenme anlayışına önem verdiğini göstermektedir. Hayat boyu ve hayat çapında öğrenmenin, insanların çok yönlü öğrenme gereksinimlerini sağlayıp sağlamadığını sorgulamak ve günümüzde bu kavramlara yüklenen anlamları çeşitli boyutlarıyla incelemek gerekmektedir. Bu sebeple bu çalışmada da

bireyin kendini geliştirmesine yönelik her tür öğrenme ortamından yararlanarak bilgi, beceri, tutum ve alışkanlıklar kazanmasını öngören hayat boyu ve hayat çapında öğrenme kavramları üzerinde durulmuştur.

## 1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırma,

- a. Eğitim fakültelerindeki öğretim elemanlarının hayat boyu öğrenme yeterliklerinin nasıl olduğunu,
- b. Eğitim fakültelerindeki öğretim elemanlarının hayat çapında öğrenme alışkanlıklarının nasıl olduğunu,
- c. Eğitim fakültelerindeki öğretim elemanlarının hayat boyu öğrenme yeterlikleri ile hayat çapında öğrenme alışkanlıkları arasında bir ilişki olup olmadığını,
- d. Eğitim fakültelerindeki öğretim elemanlarının hayat boyu öğrenme yeterlikleri ve hayat çapında öğrenme alışkanlıklarının çeşitli değişkenlere (cinsiyet, üniversite, medeni durum, ünvan, bölüm) göre farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymayı amaçlamaktadır.

## 1.3. Problem Cümlesi

Bu araştırmanın problem cümlesi ‘Eğitim fakültelerindeki öğretim elemanlarının hayat boyu öğrenme yeterlikleri ile hayat çapında öğrenme alışkanlıkları nasıldır?’ şeklinde belirlenmiştir.



#### 1.4. Alt Problemler

Araştırmanın alt problemleri aşağıdaki şekildedir:

1. Eğitim fakültelerindeki öğretim elemanlarının hayat boyu öğrenme yeterlikleri nasıldır ve çeşitli değişkenlere göre farklılık göstermekte midir?
  - a. Öğretim elemanlarının hayat boyu öğrenme yeterlikleri nasıldır?
  - b. Öğretim elemanlarının hayat boyu öğrenme yeterlikleri cinsiyetlerine göre farklılık göstermekte midir?
  - c. Öğretim elemanlarının hayat boyu öğrenme yeterlikleri, görev yaptıkları üniversitelere göre farklılık göstermekte midir?
  - d. Öğretim elemanlarının hayat boyu öğrenme yeterlikleri medeni durumlarına göre farklılık göstermekte midir?
  - e. Öğretim elemanlarının hayat boyu öğrenme yeterlikleri ünvanlarına göre farklılık göstermekte midir?
  - f. Öğretim elemanlarının hayat boyu öğrenme yeterlikleri bölümlerine göre farklılık göstermekte midir?
2. Eğitim fakültelerindeki öğretim elemanlarının hayat çapında öğrenme alışkanlıkları nasıldır ve çeşitli değişkenlere göre farklılık göstermekte midir?
  - a. Öğretim elemanlarının hayat çapında öğrenme alışkanlıkları nasıldır?
  - b. Öğretim elemanlarının hayat çapında öğrenme alışkanlıkları cinsiyetlerine göre farklılık göstermekte midir?
  - c. Öğretim elemanlarının hayat çapında öğrenme alışkanlıkları görev yaptıkları üniversitelere göre farklılık göstermekte midir?

- d. Öğretim elemanlarının hayat çapında öğrenme alışkanlıkları medeni durumlarına göre farklılık göstermekte midir?
  - e. Öğretim elemanlarının hayat çapında öğrenme alışkanlıkları ünvanlarına göre farklılık göstermekte midir?
  - f. Öğretim elemanlarının hayat çapında öğrenme alışkanlıkları bölümlerine göre farklılık göstermekte midir?
3. Eğitim fakültelerindeki öğretim elemanlarının hayat boyu öğrenme yeterlikleri ile hayat çapında öğrenme alışkanlıkları arasındaki ilişki nasıldır?

### **1.5. Araştırmanın Önemi**

Eğitim, yaygın bir biçimde “insanın kişiliğini besleme süreci” ve “insan sermayesine yapılan yatırım” olarak kabul edilmektedir. Eğitim, ister planlı olarak okullarda yapılsın isterse gelişigüzel bir biçimde bireyin içinde yaşadığı tüm çevrede yapılsın, sadece istendik nitelikte davranış değişmelerinin oluşturulmasını yani geçerli öğrenmeleri kapsar (Senemoğlu, 2004).

Eğitim kurumlarının en önemli görevi bireyleri içinde bulunduğumuz çağın gereklerini karşılayacak biçimde tam donanımlı olarak yetiştirmektir. Küreselleşme, sürekli eğitime artan gereksinim ve bilişim teknolojilerindeki hızlı ve yoğun gelişmelerin etkisiyle yükseköğretim kurumlarının çağın gerektirdiği niteliklere sahip bireyler yetiştirme noktasında önemli roller üstlenmektedir. Gerek ülkemizde gerekse Avrupa ülkelerinde önemi giderek daha iyi anlaşılan hayat boyu öğrenme ile ülkemizde ve dünyada yeni bir kavram olarak kabul edilen hayat çapında öğrenme alanına odaklanma ihtiyacı duyulmuştur.

Hayat boyu öğrenme, insana ve bilgiye yatırımın artmasını, bilgisayar okuryazarlığı dahil olmak üzere temel becerilerin edinilmesinin desteklenmesini ve yenilik için fırsatların genişletilmesini, öğrenmenin daha esnek formlarını içermektedir. Bu amaç, bireylerin yüksek kalitedeki öğrenme olanaklarına ve farklı öğrenme yaşantılarına eşit ve açık olarak ulaşmasının sağlanması içindir (Turan, 2005). Bu aşamada hayat boyu öğrenme, gerek bireylerin öğrenme süreçlerini kolaylaştırma gerekse ortak deneyimlerin paylaşılmasıyla ortak hedeflere yönelik işbirliği yapılması için fırsatlar yaratma açısından önemli bir yere sahiptir.

Hayat boyu öğrenmenin gerekliliğini vurgulayan Demirel'e (2009) göre gelişmiş bir toplumda bireyler kitaplarla gerçek anlamda tanışmış, ülkelerinin ve birey olarak kendi ihtiyaçlarının farkına varmış, yenileşme ve gelişme için eksiklerini sorgulayan ve mükemmelleşme yolunda adımlar atabilen, özdenetime sahip, eleştirel düşünebilen kişilerdir. Hayat boyu öğrenme olgusu, öğrenmenin zorunluluktan ziyade bir yaşam biçimi olması gerektiğini vurgulamaktadır.

Hayat çapında öğrenme ise, eğitim dünyasında yeni bir kavram olarak görülmektedir. Bu araştırmada hayat boyu ve hayat çapında öğrenme olgularına ilişkin literatür çalışması yapılmış, kavramlar bazı değişkenler açısından değerlendirilerek açıklanmaya çalışılmış ve bu kavramların yükseköğretimdeki yeri ve önemi incelenmiştir.

Araştırmada, hayat boyu öğrenme yeterliğinin ve hayat çapında öğrenme alışkanlıklarının ülkemiz üniversitelerinin eğitim fakültelerindeki var olan durumu ortaya konulmaya çalışılmıştır. Toplumla örnek olacakları gerçeğinden hareketle eğitim fakültesi öğretim elemanlarının hayat boyu öğrenme yeterlikleri

ile hayat çapında öğrenme alışkanlıklarının belirlenmesinin faydalı olacağı kabul edilebilir bir durumdur. Araştırmada kullanılan ölçekler, ihtiyaç belirleme araçları olarak gerek yükseköğretim kurumlarında gerekse diğerk eğitim kurumlarında kullanılabilir. Bu araştırma, bilgi toplumunun ve küreselleşmenin gerekli kıldığı nitelikli bireylerden oluşacak bir toplum yaratma, hayat boyu ve hayat çapında öğrenme kavramları hakkında ğretim elemanlarının bilinç düzeylerini araştırma ve bu kavramların ilkelerini tanıtmaya açısından önemli olduğu düşünölmektedir.

### **1.6. Sayıtlar**

Araştırmanın sayıtları şöyle sıralanabilir :

- a. Öğretim elemanlarının hayat boyu öğrenme yeterlikleri ile hayat çapında öğrenme alışkanlıkları, geliştirilen ölçekle sınanmaktadır.
- b. Katılımcılar lek maddelerine tarafsız ve samimi cevaplar vermiştir.

### **1.7. Sınırlılıklar**

Araştırmanın sınırlılıkları şöyle sıralanabilir :

- a. Öğretim elemanlarının hayat boyu öğrenme yeterlikleri ve hayat çapında öğrenme alışkanlıkları geliştirilen ölçekle sınırlıdır.
- b. Öğretim elemanları için geliştirilen ölçek, 2015-2016 akademik yılında 7 farklı bölgede bulunan üniversitelerin eğitim fakültelerindeki ğretim elemanları ile sınırlı tutulmuştur.

## 1.8. Tanımlar

**Hayat Boyu Öğrenme:** Bilgiyi, beceriyi ve yeterlikleri iletme amacıyla kişisel, sivil, sosyal ve iş ile ilgili perspektiflerden hayat boyunca yürütülen tüm öğrenme faaliyetleridir (Avrupa Komisyonu, 2002; Akt. Clark, 2005).

**Hayat Çapında Öğrenme:** Öğrenenlerin gerçek öğrenme ortamlarında gerçekleştirdikleri, tecrübeye dayalı ve bütüncül gelişimlerini sağlayan, hayatın birçok farklı alanını kapsayan ve bireylerin kendi yeteneklerinin, niteliklerinin, değerlerinin, eğilimlerinin farkına varmalarını sağlayan eş zamanlı ve çoklu öğrenme türüdür (Jackson, 2011).

## BÖLÜM II

### 2. KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde hayat boyu ve hayat çapında öğrenme kavramlarının ilgili olduğu kuramsal çerçeveye yer verilecektir. Hayat boyu ve hayat çapında öğrenme kavramları Bologna Süreci başlığı altında ele alınarak, bu kavramların yükseköğretim kurumlarındaki yeri ve önemi üzerinde durulacaktır. Araştırmanın kuramsal çerçevesi Bologna Süreci, Hayat Boyu Öğrenme, Hayat Çapında Öğrenme, Hayat Boyu - Hayat Çapında Öğrenme ve Yükseköğretim ile Yükseköğretim ve Bilgi Okuryazarlığı ana başlıkları altında ele alınacaktır.

#### 2.1. Bologna Süreci

İtalya'nın eğitimden sorumlu bakanı Ortensia Zeccino'nun daveti üzerine 29 devletin 31 bakanı, üniversite rektörleri ve AB Komisyonu temsilcileri Avrupa'nın en eski üniversite şehri olan Bologna'da bir araya gelerek, burada Avrupa'nın yükseköğretim geleceği hakkında ayrıntılı görüşmeler yapmışlar ve 2010 yılına kadar Avrupa Yükseköğretim Alanı'nın oluşturulması ile ilgili olarak kararlar almışlardır (Zgaga, 2005).

Yükseköğretim sisteminde öngörülen yapısal değişiklikler için 25 Mayıs 1998'de, Sorbonne Üniversitesi'nin 800'üncü kuruluş yıldönümünde, Fransa, Almanya, İtalya ve İngiltere Eğitim Bakanları, (...) bir yükseköğretim modeli oluşturabilmek amacıyla Sorbonne Bildirisi'ni ortaya koymuşlardır. Bildiride,

üniversitelerin Avrupa'nın kültür boyutunu geliştirmedeki önemli rolü açıkça vurgulanmıştır (Sultana, 2005; Akt. Dalgıç, 2008).

19 Haziran 1999 tarihinde 29 Avrupa ülkesinin yükseköğretimden sorumlu Bakanları Bologna Bildirisi'ni imzalamışlardır. Hedefleri 2010 yılına kadar Avrupa Yükseköğretim Alanını oluşturmaktır (Deem ve diğerleri, 2008). Bologna Süreci'nin resmi olarak başlaması ile bu süreci takip etmek üzere bir Bologna İzleme Grubu oluşturularak iki yılda bir eğitim bakanlarının toplanması kararlaştırılmıştır. Bu tarihten sonrada, bu sürece dâhil ülkelerin eğitim bakanları her iki yılda bir toplanarak Avrupa yükseköğretimine geleceği planlanma çalışmalarını devam ettirmişlerdir. Türkiye bu sürece 2001 yılında Prag toplantısında dâhil olmuştur (Gümrükçü, 2004).

Kıta Avrupa'sında II. Dünya Savaşından sonra yükseköğretim alanında en büyük yenileşme hareketi olarak algılanan bu reform sürecine katılan ülkelerin kendi gelenek ve tarihi gelişimi içinde oluşan yükseköğretim yapısını temelden değiştirmeleri beklenmemektedir. Yükseköğretimin ne tek tipliliği ne de Avrupa düzeyinde tek bir üniversite modeli hedefler arasında bulunmaktadır (Gümrükçü, 2005).

Bologna süreci YÖK (2006) tarafından şu şekilde anlatılmaktadır :

(....) Bologna Süreci ile gündeme gelen ve üniversitelerin uymaları gereken ölçütlerin hayata geçirilmesi önemlidir. Üniversitelerin kendi içlerinde işbirliği ve katılımın hâkim olduğu bir örgüt kültürü geliştirmesi ve üniversite politikalarının ve eğitim-öğretim etkinliklerinin belirlenmesinde ilgili tüm tarafların katılımının sağlanması, Bologna Süreci kapsamında dikkate alınması gereken hususlardır.

Bologna Bildirisinin ardından, sürece üye devletler ve üye olmak isteyen devletler düzenli olarak Avrupa'nın çeşitli yerlerinde toplanmış ve sürece dair gelişmeler takip edilerek yeni uygulamalar tanıtılmıştır. Diğer temel bildireler şu şekilde sıralanmıştır (YÖK, 2015) :

- Prag Bildirgesi (2001)
- Berlin Bildirgesi (2003)
- Bergen Bildirgesi (2005)
- Londra Bildirgesi (2007)
- Budapeşte-Viyana Bildirgesi (2010)
- Bükreş Bildirgesi (2012)

Avrupa Birliği'ni oluşturan ülkeler, kendi yükseköğretim alanlarının yeniden yapılandırılmasının birlik için büyük önem arz ettiğinde hemfikirdir. “Avrupa Birliği Yükseköğretim Alanı” fikrinin gerçekleşmesi için, üye ülkelerin yükseköğretim sistemleri arasındaki farklılıkların yol açabileceği sorunları ortadan kaldıracak önlemlerin alınması ve ardından da yükseköğretim kurumları arasındaki benzerliklerin ve işbirliğinin artırılması gerekmektedir (Shishlov, 2005).

Bologna reformları üye ülkelerin eğitim ve öğretim sistemlerinde şu alanlarda önemli değişiklikler öngörmektedirler (Jesus, 2005) :

- Eğitim ve öğretimin yapısıyla ilgili değişimler
- Müfredatı yeniden yapılandırma ve geliştirmeye ilgili değişimler
- Üniversitelerin mevcut organizasyon yapılarıyla ilgili değişimler
- İdari bilimlerdeki karar süreciyle ilgili değişimler.



Hayat boyu öğrenme, AB tarafından eğitim alanında yürütülen çalışmalar arasında önemli bir yere sahiptir. (...) Evrensel bir hak olarak kabul edilen hayat boyu öğrenme kapsamında üniversitelerin yetişkin eğitimini kendi etkinlikleriyle elverişli hale getirmeleri, daha esnek bir hayat boyu eğitim ortamının oluşturulması ve geliştirilmesi için bilgi ve iletişim teknolojilerinin katkısı, en önemli ana başlıklardır (Schoenenberger, 2005).

Ülkemizin de katıldığı Bolonya süreci ile Avrupa yükseköğretim alanında aşağıdaki alanlarda yükseköğretim sistemlerinin harmonizasyonu ve yakınlaştırılması hedeflenmiştir. Bunlar (Aktan, 2007) :

- İki aşamalı bir yükseköğretim sisteminin benimsenmesi ve uygulanması
- Akademik hareketliliğinin teşvik edilmesi
- Kalite güvence sistemlerinin oluşturulması
- Yaşam boyu öğrenmenin benimsenmesi ve yaygınlaştırılması
- Üniversitelerin küresel ölçekte rekabet gücünün artırılması.

Avrupa Birliği ülkeleri tarafından ortaya konan Bologna süreci ile yükseköğretimin kurumlarının toplumda hayat boyu öğrenmeyi hayata geçirmede katkı sağlaması gerektiğinin altı çizilmiş ve öğrenci merkezli hayat boyu öğretim ortamlarının hazırlanmasında ve desteklenmesinde üniversitelere düşen büyük sorumluluklar olduğu vurgulanmıştır (Coşkun ve Demirel, 2012). Bologna Bildirisi, hayat boyu öğrenme kapsamında farkındalık yaratmış ve kavramın hayata geçmesinde önemli katkıları olmuştur.

Yükseköğretim kurumları özgür düşüncenin var olduğu, yeni fikirlerin desteklendiği ve bilginin üretilip, toplumla paylaşıldığı en temel kurumlar olarak

kabul görmektedir. Teknoloji alanındaki baş döndürücü gelişmeler, küreselleşme olgusu, bilgiyi talep eden ve sunan kitlenin artması ile birlikte yükseköğretim daha önemli hale gelmiştir. Teknolojinin hızla gelişmesine paralel olarak toplumlar arasındaki iletişim ve eğitim seviyesinin hızla yükselmesi değişimi tetikleyen faktörlerdendir. Bu yüzden, bilginin ve teknolojinin hızlı bir devinim içinde olduğu günümüzde yükseköğretim kurumlarından beklenen sürekli gelişme felsefesini özümseyen, bilgiyi sürekli arayan ve öğrenmesini bilen bir nesil yetiştirmesidir.

Araştırmanın bu aşamasında yükseköğretim kurumlarının mezunlarına kazandırmayı hedeflediği önemli özelliklerden biri olan ‘‘hayat boyu öğrenme’’ kavramı ön plana çıkmaktadır. Eğitimi hayat boyu devam eden bir süreç olarak kabul eden bu kavram aşağıda açıklanmıştır.

## **2.2. Hayat Boyu Öğrenme**

Bilgi Avrupası fikrinin gerçekleşmesi uğruna atılan en önemli adımlar arasında yer alan ‘Hayat Boyu Öğrenme’ olgusu bireylerin hayatları boyunca edindikleri bilgi, beceri ve tutumları içinde bulunduğumuz çağın şartlarına göre güncelleme fikrini vurgulamaktadır. Hayat boyu öğrenme kavramı kısaca ‘hayat boyunca alınan öğrenme etkinlikleri’ olarak tanımlanabilir (Clark, 2005).

Aksoy (2008) hayat boyu öğrenmeyi; bireysel, sosyal, kültürel, ekonomik ve özellikle istihdam ile ilişkili bir yaklaşımla bireylerin ilgi alanlarının tespit edilerek, bilgi, beceri, tutum ve davranışlar ile yeterliklerini geliştirmek amacıyla, hayatları boyunca katıldıkları örgün, yaygın, yaşamdan öğrenme

etkinlikleri ve bu etkinlikler sonucu elde edilenlerin belgelendirilmesi olarak tanımlamıştır.

Hayat boyu öğrenmenin çocukluktan emekliliğe kadar sürekli öğrenmeyi ifade eden bir kavram olduğunu belirten Aktan'a (2007) göre ise hayat boyu öğrenme, formal öğrenmenin (ilk ve orta öğretim kurumlarında, üniversitelerde verilen eğitim) yanı sıra informal öğrenmeyi de (aile içi eğitim, topluluk içinde öğrenme vs.) içerir.

Avrupa komisyonu tarafından yapılan tanımda hayat boyu öğrenme, “bilgiyi, beceriyi ve yeterlikleri ilerletme amacıyla kişisel, sivil, sosyal ve iş ile ilgili perspektiflerden hayat boyunca yürütülen tüm öğrenme faaliyetleri” olarak belirtilmiştir. Bu açıklamada üç temel görüş bulunmaktadır:

1. Eğitim sisteminin bütünü, hayat boyu öğrenecek kişiler yetiştirecek şekilde yeniden yapılandırılacaktır.
2. Yaygın eğitim sektöründen olabildiğince yararlanılacaktır.
4. Bağımsız öğrenmenin ve öğrenmeyi öğrenmenin önemi üzerinde durulacaktır (DPT Özel İhtisas Komisyon Raporu, 2001:9; Akt. Coşkun, 2009).

Ekonomik gelişmenin ilk şartının, bütün vatandaşlara eğitim vermek olduğu gerçeğinden hareketle. UNESCO, OECD, Avrupa Topluluğu ve Başbakanlar Konseyi, Asya Pasifik bölgesinin ekonomik açıdan gelişmesi için hayat boyu öğrenme ile ilgili şu konuları önemle vurgulamışlardır:

- Öğrenme toplumu ve bilgi ekonomisi yaratmanın öneminin farkında olma,

- Tüm kurumların -resmi ve resmi olmayan, geleneksel ve alternatif, devlet ve özel- öğrenmede sorumlulukları ile yeni bir eğitim felsefesi gereksinimini kabul etme,
- Zorunlu eğitim döneminde bütün vatandaşların hayat boyu öğrenmenin gereklerini kazanmalarını sağlama,
- Okul, iş, daha ileri eğitim ve öğrenme olanağı veren diğer kuruluşlar arasında iş birliğini geliştirme (Koç, 2005).

Yapılan bu açıklama hayat boyu öğrenme kavramının ekonomik boyutunu da gözler önüne sermektedir.

Geleceğin, bilgi odaklı toplum ve ekonomi üzerine kurulu Avrupa'sında rekabet edilebilirliğin ve yeni teknolojilerinin kullanımının beraberinde getirdiği zorluklarla başa çıkmak; sosyal uyumu, eşit fırsatları ve hayat kalitesini artırmak için hayat boyu öğrenim stratejileri önem arz etmektedir (YÖK, 2015). Bu durum hayat boyu öğrenme olgusunun birçok alanda kendini gösterdiğini, günümüzün vazgeçilmez becerileri arasında yer aldığını ortaya koymaktadır.

Gündoğan (2003), hayat boyu öğrenme hakkında şunları ifade etmektedir:

(...)1996 yılı "Avrupa Yaşam Boyu Öğrenme Yılı" olarak kabul edilmiştir. Avrupa Parlamentosu tarafından, fırsat eşitliği ve sosyal bütünleşmenin gerçekleştirilmesinde yaşamsal öneme sahip bir konu olarak görülen yaşam boyu öğrenme yılının 4 temel amacı şöyle sıralanabilir:

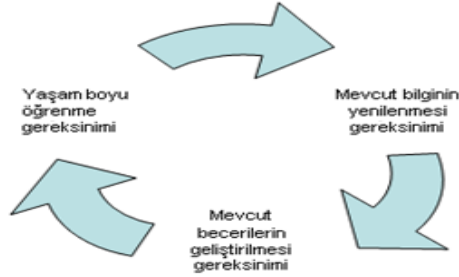
**1.** Yaşam boyu öğrenmenin bireylerin kişisel gelişiminde anahtar bir faktör olarak önemi konusunda kamuoyunun dikkatini çekmek, Avrupa için yoğun bir kalkınma ve rekabet modeli kurmak,

2. Eğitim ve öğretim kurumları ile özellikle küçük ve orta boy işletmeler arasındaki işbirliğini geliştirmek,
3. Akademik ve mesleki niteliklerin tanımlanması yoluyla ortak bir Avrupa alanı yaratmak,
4. Özellikle kadın ve erkek arasında eğitime girişte fırsat eşitliğini geliştirmenin önemini vurgulamak.

Hayat boyu öğrenme tartışmalarının geldiği aşamada görülmektedir ki kavram, eğitim sistemlerinin tüm düzeylerinde bir yeniden yapılanmayı kapsayan, “beşikten mezara kadar” biçiminde özetlenen daha geniş bir içeriğe sahiptir ve bu kavram yetişkin eğitimi uygulamalarının yaygınlaştırılmasını ve geliştirilmesini kapsamakla birlikte buna indirgenemez” (Bağcı, 2007).

Akkoyunlu’ya (2008) göre öğrenme olanakları tüm vatandaşlara sürekli bir biçimde sağlanmalıdır. Pratikte bu durum, her vatandaşın, yaşantısının her aşamasında, kendi ihtiyaç ve ilgilerine uygun öğrenme yollarına sahip olması anlamına gelmektedir. Sunulan olanakların öğrenen kişiye uygun olarak düzenlenebilmesi için bu olanakları sağlayacak olan sistemin de açık ve esnek olması gerekmektedir.

Şekil 1’de hayat boyu öğrenme gereksinimi özetlenmiştir:



**Şekil 1. Hayat Boyu Öğrenme Gereksinimi**  
(Akt. Akkoyunlu, 2008)

Bagnall’a (2005) göre hayat boyu öğrenme kavramının geleneksel eğitim anlayışından ayrıldığı noktalar şunlardır:

- Geleneksel eğitimde, eğitim hizmetinin sağlanması öne çıkarken hayat boyu öğrenmede, öğrenme etkinliğinin kendisi öne çıkarılır;
- Geleneksel eğitimde takip edilen müfredatın üzerinde durulurken hayat boyu öğrenmede öğrenmenin sonuçları önem arz etmektedir;
- Öğrenmenin içeriği yerine sürecin birey merkezli nasıl gerçekleşebileceği önem kazanır;
- Geleneksel olanda eğitim deyince akla belli eğitim kademelerinde gerçekleşen eğitim gelirken hayat boyu öğrenmede tüm hayata yayılan bir eğitim uğraşı söz konusudur;
- Geleneksel eğitim anlayışında belirli kurallar içerisinde sınırları önceden çizilmiş davranış ve tutumlar geçerliken, hayat boyu öğrenmede bilginin edinilmesi sürecinde herhangi bir sınırlamadan bahsedilemez;
- Toplumun ihtiyaçlarını merkeze alan bir anlayıştan bireyin ihtiyaçlarını ön plana çıkaran bir anlayış söz konusudur (Akt. Özcan, 2008).

Avrupa Birliği Eğitim komisyonu hayat boyu öğrenme felsefesinin yaygınlaştırılması için bir memorandum yayınlamıştır. Hayat Boyu Öğrenme Memorandumu'nda üye ülkelerde yapılması gereken çalışmalara ilişkin açıklamalar yer almaktadır. Söz konusu memorandumda yer alan altı temel mesaj şu şekildedir (Mahiroğlu, 2005):

1. Herkes için yeni temel beceriler: Bireylerin bilgi toplumunda sürdürülebilir katılım göstermeleri için ihtiyaç duyulan becerilerin kazanılması ve yenilenmesi gerekmektedir. Bu durum 21. yüzyıl Avrupa'sında etkin vatandaşlık ve istihdam edilebilirlik için gerek duyulan bir temel olarak görölmektedir.
2. İnsan kaynaklarına daha fazla yatırım: Bireysel düzeyde teşvikin kapsamlı olarak desteklenmesi, sorumluluk paylaşma bilinci ve bireylerin kendi öğrenme maliyetlerini paylaşmaları tavsiye edilmektedir.
3. Eğitim-öğretimde yenilikler: İçinde bulunduğumuz bilgi çağında öğrenmenin ne olduğu, nasıl ve nerede meydana geldiği, amaçlarının neler olduğu değişmekte olup, (...) sadece bireylerin değil grupların çeşitli ilgi ve ihtiyaçlarına cevap verecek şekilde düzenlenmesi gerekmektedir.
2. Her türlü eğitim ve öğretime değer verilmesi: Sürekli gelişim ve değişim içinde olan toplumda bireylerin öğrenme talebinin karşılanması, bilgi, beceri ve deneyime daha fazla önem verilmesi, (...) daha önce öğrenilenlerle bağlantılı kurulum değerlendirme yapılması gerektiği üzerinde durulmuştur.
3. Rehberlik ve danışmanlık hizmetlerinin yeniden gözden geçirilmesi: Herkesin hayatı boyunca, Avrupa'nın her yerindeki eğitim imkan ve fırsatlarından yararlanması sağlanmalıdır. Bu

bağlamda herkes için sürekli olarak erişilebilir bir rehberlik hizmetini öngören yeni bir yaklaşıma ihtiyaç olduğu ve bu yaklaşımın (...) yeni insanlara ulaşacak bir yapıda olması gerektiği belirtilmektedir.

4. Eğitimin mümkün olduğunca eve yakınlaştırılması : Erişim zorluğu olan bölgelere ulaşmak için bilgi iletişim teknolojisi imkanlarından yararlanmanın, hayat boyu öğrenmeyi gerek yerel gerekse bölgesel merkezli girişimler için yaygınlaştırmanın, (...) bireyleri öğrenmeye teşvik etmenin önemi üzerinde durulmuştur.

Coşkun (2009) hayat boyu öğrenmenin anlamı ile ilgili farklı yorumları değerlendikten sonra ortak olan öğeleri şu şekilde sıralamaktadır:

- Eğitim ve öğretimin değeri ve etkisi konusunda güçlü inanç,
- Yaşı, cinsiyeti, iş hayatındaki pozisyonu ne olursa olsun; herkesin evrensel öğrenme fırsatlarından yararlandırılması,
- Eğitim- öğretim kurumları dışındaki öğrenmenin öneminin yaygın biçimde kabul edilmesi,
- Hayat 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,
- Hayat boyu öğrenme kavramının, geleneksel öğrenme yaklaşımına alternatif olarak ortaya çıktığının benimsenmesi şeklinde özetlenebilir (DPT Özel İhtisas Komisyon Raporu, 2001).



Hayat boyu öğrenme, örgün eğitimin yetersiz olduğu ve sanayinin ve toplumun ihtiyaçlarına cevap veremediğinin düşünüldüğü veya fark edildiği için kolay benimsenmiştir. Bu yüzden örgün eğitimin bir alternatifi değil, örgün eğitimde eksik ve yetersiz kalan verilerin sonradan tamamlanması veya daha önce keşfedilmemiş yeteneklerin keşfedilmesi olarak kabul edilmiştir (Berberoğlu, 2010).

Cresson ve Dean (2000) ise yaptıkları literatür çalışması sonucu hayat boyu öğrenmenin on iki temel kavramı içerdiğini belirtmişlerdir. Bunlar:

1. Bütüncül İnsan: Öğrenme deneyimleriyle şekillenen sosyal, duygusal ve ruhsal gerçeklerden oluşan bütün bir insan.
2. Tüm Hayat Roller: Hayatta olabilecek tüm rollerini kapsayan yetişkin öğrenenler.
3. Öz Yönlendirmeli Öğrenenler: Yetişkin eğitimi ile ilgilenen bireylerin öz yönlendirmeli öğrenen olunması noktasında rehber olmaları gerekmektedir.
4. Koordinasyonlu Programlama: Tüm kurumlar yetişkin öğrenenlere eğitim fırsatları oluşturmalıdır.
5. Informal Eğitim: Yetişkin öğrenenler hayat boyu öğrenen bireyler olabilmek için formal eğitimin yanında informal eğitimde almalıdırlar.
6. Değişime Adaptasyon: Yetişkin eğitimcileri, öğrenenleri hayatlarında değişimi kabul etmek ve gerçekleştirmek yoluyla desteklemekle sorumludurlar.
7. Yaşlanma: İnsanların yaşlarıyla birlikte öğrenme yetenekleri de gelişebilir.
8. Esneklik: Öğrenme deneyimleri esnek olmalıdır.

9. Toplumun Büyümesi: Yetişkin eğitimcileri toplumun gelişmesinde sorumluluk sahibidir.
10. Fırsat Eşitliği: Öğrenme fırsatları toplumun tüm kesimlerine açık olmalıdır.
11. Bireyselleştirilmiş Öğrenme: Bireyselleştirilmiş bir öğrenme ortamı sunulmalıdır.
12. Çalışan ve İşyeri Uyumu: Yetişkin öğrenenlerin uyumlu çalışma ortamına sahip olmaları kurumun önceliği olmalıdır.

Hayat boyu öğrenme, bireyin yeterliklerini ve potansiyelini hayatı boyunca geliştiren devamlı bir süreçtir. Bireyin merak ve ilgilerini canlı tutar ve yeni bilgiler aramaya istekli kılmaktadır. Böylece bireyin hem toplumda hem de iş dünyasında meydana gelen yeniliklere uyum sağlamasını mümkün kılarak bireyi hayatın her alanında etkin kılmaktadır (Akkuş, 2008).

Hayat boyu öğrenme, bireyin potansiyelini ve yeterliklerini hayatı boyunca geliştiren devamlı bir süreçtir. Bu hayatımız boyunca okula gideceğiz demek değildir. Öğrenme açık bir tutumdur: bireyin merak ve kişisel güdülerinden kaynaklı yeni bilgiler arama isteğidir. Hayat boyu öğrenme bize esneklik ve adaptasyon sağlamaktadır (Berberoğlu, 2010). Öğrenme sürecinde etkin birey yaratma amacını taşıyan hayat boyu öğrenme toplumun her alanında yaşanan yeniliklere duyarlı olmamızı sağlamaktadır.

Coşkun (2009), hayat boyu öğrenme anlayışının uygulanabilmesi için eğitim sisteminde dikkat edilmesi gereken ilkeleri şu şekilde belirtmiştir :

1. Ansiklopedik Bilgilere Son Verilmesi: Hayat boyu eğitimde kişisel girişkenlik, yaratıcılığı teşvik, aktif ve bağımsız öğrenme, bireyin

kapasitesini sonuna kadar geliştirme amaçlandığından ezber bilgilere karşı çıkılmalıdır.

2. Okumaz-Yazmazlığa Son Verilmesi: Hayat boyu eğitimin temel amacını okuma-yazma öğretimi oluşturmalıdır.
2. Bilgilerin Geleneksel Yollarla Aktarılmasına Son Verilmesi: Bilimsellikten uzak, deneme yanılma yoluyla bulunan bu bilgiler hayat boyu eğitim için hatalı bir bilgi aktarım şeklidir.
3. Aşırı Uzmanlaşmaya Son Verilmesi: Bireylere dar bir meslek anlayışıyla tek bir işi öğretmek yerine, işi ile ilgili sorunları çözebilecek, yeni gelişmeleri takip edebilecek, beyin teknolojisini geliştirebilecek geniş tabanlı bir mesleki eğitim verilmelidir.
4. Her Düzeyde Geleneksel Eğitim Yöntemlerine Son Verilmesi: Ezberleme, kitaba dayalı bilgiler, öğretmenin anlattıklarıyla yetinme, pasif öğrenci, eleyici sistem, sınıf geçme sistemi vb. sistemler hayat boyu eğitimin engelleridir.
5. Eğitimin Demokratikleştirilmesi: Fırsat eşitliğinin sağlanması, bireylerin ekonomik, sosyal, kültürel hayata aktif olarak katılması vb. hususlara dikkat edilmelidir.

Birçok öğretmen geleneksel olarak öncelikle öğrencilerin neyi ne kadar öğrendiği üzerinde durmuş, bunları ölçmek için de çeşitli değerlendirme yöntemleri geliştirmiştir. Ancak öğrencilerin nasıl öğrendiğiyle ve öğrenmelerini etkileyen çevresel faktörlerle daha fazla ilgilenmemize ihtiyaç olduğuna dair 20. yüzyılın son çeyreğinde hayli kanıt toplanmıştır. Öğrenmenin nasıl olacağını öğretmenin örnekleri hayat boyu öğrenme becerilerinin karşısında belirtmiştir (Knapper, Cropley, 2000).

<b>Hayat Boyu Öğrenme Becerileri</b>	<b>Hayat Boyu Öğrenme İçin Öğretim</b>
Öğrenciler öğrenmelerini kendileri planlarlar.	Öğrenme hedeflerini planlama sürecini birlikte somutlaştırma - Biçimlendirici değerlendirme yapma
Öğrenciler öğrenmelerini kendileri değerlendirirler	Kendi kendini değerlendirme ve akran değerlendirme uygulaması
Resmi olmayan ortamlarda öğrenme	Öğrencilerin mevcut bilgilerinden başlayan öğrenme ve öğretim stratejileri kullanma
Aktif öğrenme	Araştırmaya dönük bir eğitim programı kullanılmalı
Akran öğrenmesi	Akran değerlendirmesi ve grupça öğrenmeyi kullanma.
Öğrenciler farklı disiplinlerden bilgileri birleştirirler	Günlük hayattaki karmaşık problemleri ele alır.
Farklı durumlarda farklı öğrenme stratejileri kullanılır	Öğrenme süreci üzerinde duran stratejiler kullanma

**Şekil 2.** Hayat Boyu Öğrenme Becerileri ve Hayat Boyu Öğrenme İçin Öğretim (Knapper, C., Cropley, A. 2000)

Hayat boyu öğrenme kavramının örgün, yaygın ve okul dışı eğitimi kapsamakla birlikte; yaş, sosyo-ekonomik statü veya eğitim seviyesine sınır koymayan, öğrenme sürecinin sadece okullarda değil kişilerin hayat boyu dahil oldukları toplumsal, siyasi, kültürel ve eğlence alanlarında da devam ettiği gerçeğine dayanan bir süreçtir. Hayat boyu öğrenmenin temel prensipleri şöyle sıralanabilir (HBÖ Genel Müdürlüğü, 2015) :

- Bilgi toplumu ve ekonomisine aktif katılım için yeni beceriler: öğrenme fırsatlarına evrensel ve sürekli erişimin sağlanması;
- İnsan kaynaklarına yatırımın artırılması;
- Hayat boyu ve hayatın her alanında öğrenmenin devamlılığı için etkili öğrenme ve öğretim yöntemleri ile bağlamlarının geliştirilmesi;

- Öğrenmeye değer verilmesi: öğrenmeye katılım ile öğrenme çıktılarının anlaşılması ve değerlendirilmesinde izlenen yolların iyileştirilmesi;
- Rehberlik ve danışmanlık hizmetlerinin gözden geçirilmesi;
- Öğrenmeyi evlere kadar yaklaştırmak: hayat boyu öğrenme fırsatlarının bireylere mümkün mertebe yakından verilmesi.

Hayat boyu eğitim üç temel amaca yönelmiş bulunmaktadır. Bunlar, hayat boyu öğrenmede fırsatlar yaratarak bireylerin kişisel gelişimini sağlamak, toplumsal bütünleşmeyi gerçekleştirmek ve ekonomik büyümeyi sağlamaktır.

1. Kişisel Gelişme: Hayat boyu eğitim, hayat boyu öğrenme stratejileriyle, birey aktif öğrenme gizil gücüne odaklanmakta ve bireyi merkez almaktadır.
2. Toplumsal Bütünleşme: Hayat boyu eğitim, herkese hayat boyu 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 (DPT, Özel İhtisas Komisyonu Raporu, 2001:10; Akt. Coşkun, 2009).

Bilgi çağında bilgi ve iletişim teknolojilerindeki akıl almaz gelişmeler sayesinde bilgiye erişimin kolaylaşması ve maliyetlerin azalması nedenleriyle geleneksel “eğitici temelli” eğitim sistemi çok süratli bir şekilde terk edilmekte ve bu sistem yerini öğrenim temelli e-öğrenme sistemine bırakmaktadır (Aktan,

2007). Öğrenme kavramının ön plana çıktığı günümüzde, eğitimin öğrenciye bilginin doğrudan aktarıldığı, tek yönlü bir süreç olmadığı, asıl öğrenmenin, kişinin bizzat kendi çabaları ile bilgi edinmeye çalışması olduğu vurgulanmaktadır.

Hayat boyu öğrenme ile bilgi ve iletişim teknolojileri arasındaki uyum Şekil 3'te gösterilmiştir :

<b>Hayat Boyu Öğrenme</b>	<b>Yeni Teknoloji</b>
Bireyselleştirilmiş	Kişisel
Öğrenen merkezli	Kullanan merkezli
Durumsal	Hareketli
İşbirlikli	Ağ tabanlı
Her yerde	Her yerde
Yaşam boyu	Sürekli

**Şekil 3. Hayat Boyu Öğrenme ve Bilgi ve İletişim Teknolojileri (Sharples, 2000)**

Aktif eğitim son yıllarda sadece yükseköğretim sisteminde değil, tüm eğitim sisteminde genel kabul gören bir yöntem olarak yaygınlaşmaktadır. Bireyin aktif olarak öğrenme sürecinde yer almasından dolayı, hayat boyu öğrenme süreciyle aktif eğitim kavramları birbiriyle ilişkilidir. Hayat boyu öğrenmenin; bir yaşam biçimi olduğu, eğitimin, sadece gençlerin sahip olduğu bir hak olmayıp, her yaştaki bireyin hakkı olduğu vurgulanmalıdır. Bireyin okulu ve yaşamı arasında tutarlılık sağlanması, hayatı boyunca gerekli tüm nitelikleri kazanması ve bu nitelikleri günün şartlara göre güncellemesi önem arz etmektedir.

Bireyin gelişimi ve sosyal bütünleşmesi deneyimleriyle kazandığı bilgi, beceri ve tutumları gerektirmektedir. Bu aşamada hayat boyu öğrenmenin önemli bir yeri vardır. Sakman'a (1988) göre hayat boyu öğrenme beyindeki

programların güncellenmesini sağlayarak, gerçeklerle uyumlu bir yaşam sürdürülebilmesini kolaylaştırabilir. Çünkü hayat boyu öğrenme yoluyla beyine doğru yönergeler yükleme fırsatı elde edilebilir. İnsan bilinci ve zihni tıpkı bir bilgisayar gibi onu bir programlayan ve yönlendiren olmadan belli bir amaç doğrultusunda çalışamaz; işlevsiz kalabilir.

Hayat boyu öğrenme kavramının yanında henüz üzerinde çok fazla konuşulmamış ve inceleme yapılmamış diğer bir olgu ise hayat çapında öğrenmedir. Bireylerin bilgi toplumlarında var olabilmeleri ve değişikliklere uyum sağlayarak kendilerini sürekli olarak yenileyebilmeleri için sahip olmaları gereken en temel becerilerden olan hayat çapında öğrenme olgusunun temelinde zamana ve fiziksel ortamlara sığdırılmayan sınırsız bir öğrenme anlayışı yatmaktadır. Günümüzde eğitimin belli yaş ve dönemlerde alınması gereken bir hizmet olduğu anlayışı yerini geleneksel öğrenme türlerine farklı bir boyutta yaklaşan hayat çapında öğrenme anlayışına bırakmaktadır.

### **2.3. Hayat Çapında Öğrenme**

Hayat çapında öğrenme kavramı ilk olarak 1986 yılında Jost Reischmann tarafından yetişkin eğitimi başlığı altında şu şekilde açıklanmıştır:

“Hayat çapında öğrenme ile yetişkin eğitimi iç içe olan kavramlar haline gelmiştir. Bütün yetişkinlerin değişen dünya düzeninde yaşamları için geniş bir bilgi ve stratejiye sahip olmaları gerekmektedir. Hangi alanda olursa olsun – meslek, aile, politik, kültürel, sosyal hayat- sistemli ve düzenli bir eğitim ile bu alanlarda yeterli bilgi ve beceri kazanılamaz”(Reischmann,1986; Akt. Jackson, 2011).

Günümüz koşulları öğrencinin aktif olduğu yeni bir öğrenme anlayışını gerektirmektedir. Bu tarz bir öğrenme sadece yetişkin eğitiminde değil bütün hayatımız boyunca var olmaktadır. Bu öğrenme şeklini 'en passant' (öğrenme sürecinde birey) olarak tanımlayan Reischmann, bu kavramı şu şekilde açıklamaktadır:

Bu öğrenme biçimi zorunlu olmaktan ziyade, bireyselleştirilmiş eğitim anlayışını temsil etmektedir: aynı durumdan farklı insanlar farklı şeyler öğrenirler. Bu öğrenme biçimi önceden belirlenmiş bir müfredattan bağımsız olarak kendiliğinden oluşmaktadır. Somut olaylarla daha anlamlı ve mantıklı hale gelmektedir. Bireylerin deneyimlerini ve ön öğrenmelerini de kapsayan öğrenme ortamını ifade eden kavram, gelecek öğrenmeler için çıkış noktası olabilir (Reischmann, 1986:2; Akt. Jackson, 2011).

Hayat çapında öğrenme sınıfta resmi ya da gayri resmi öğrenmeleri, staj hareketlerini, ücretli veya ücretsiz yarı zamanlı işleri, toplum hizmeti ve diğer gönüllülük hareketlerini, seyahat veya diğer kültürlerle etkileşim esnasında maruz kalınan öğrenmeleri sportif ve sanatsal faaliyetlere katılımı, ebeveyn olmak veya başkalarıyla ilgilenmek gibi hayatın birçok alanını kapsamaktadır (Soylu, 2013). Bireylere kendilerini daha iyi tanıma fırsatı veren hayat çapında öğrenme kavramı gerek eğitim hayatıyla bağlantılı gerekse meslek dışı fikirleri içine alan öğrenme tecrübelerini içermektedir.

Hayat çapında öğrenme anlaşılır bir kavramdır. Çoğu insan yaşları ya da buldukları durum ne olursa olsun iş veya eğitim, ev yönetimi, aile üyesi olma, bir kulüp ya da toplulukta olma, seyahat etme veya tatile gitme, zihinsel, fiziksel



ve ruhsal olarak kendilerine zaman ayırma gibi eş zamanlı olarak birçok farklı yerde bulunabilirler (Jackson, 2011).

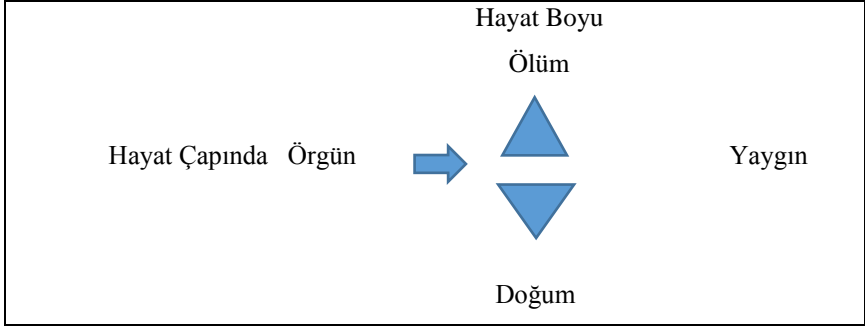
Hayat çapında öğrenme başlıca dört özelliğe sahiptir;

- Etkinlik yerine öğrenme odaklı öğrenmeyi hedefler.
- Mevcut müfredatı zenginleştiren, farklı boyutlara taşıyan bir anlayışı vardır.
- Zaman, mekan ve insan arasındaki koordinasyon sağlar
- Toplumsal ve sosyal bağları güçlendirir (Clark, 2005).

Hayat boyu ve hayat çapında öğrenme kavramları öğrenen toplum anlayışıyla uyumludurlar. Böyle toplumlarda öğrenme hayatın ayrılmaz bir parçasıdır. Gerwitz (2008) yaşamak için öğrenmek, öğrenmek için yaşamak arasındaki ilişkiyi açıklamaktadır. Yaşamak için öğrenme kavramıyla ilkokuldan yükseköğretime kadar eğitim almaktan bahsederken, öğrenmek için yaşama kavramıyla hayatın her anında ve alanında öğrenmenin devam ettiğini belirtmektedir (Akt. Jackson, 2011).

Barnett (2011) tarafından yapılan bir araştırmada, hayat çapında öğrenme kavramı kapsamında üniversitelerin öğrenme sorumluluklarına dair bazı sorular ortaya konmaktadır: üniversiteler öğrencilerin öğrenme deneyimlerine karşı duyarlılar mı? Bu deneyimlere karşı nasıl bir duruş ortaya koymaktadırlar? Yükseköğretim kurumlarında hayat çapında öğrenme kavramına gereken önem verilmekte midir? Hayat çapında öğrenme kavramına verilecek önem, öğrencilerin sadece zihinsel ve profesyonel gelişimlerine değil, geniş vizyon sahibi olmalarına da olumlu yönde etki edecektir.

Hayat boyu öğrenme boyutunun karmaşık olduğu söylenemez, basit bir ifadeyle bireyin hayatı boyunca öğrendiklerini içerir. Bilgi ve yeteneklerin zaman aşımına uğraması, bireyin sürekli öğrenme süreci içerisinde mevcut yeterliklerini güncellemelerini gerekli kılmaktadır. Hayat çapında öğrenme kavramı ise daha kapsamlı içerik ve öğrenme ortamları içerdiğinden daha karmaşık bir kavramdır. Şekil 4'te hayat boyu ve hayat çapında öğrenmenin örgün ve yaygın eğitimle ilişkisi gösterilmektedir (Clark, 2005).



**Şekil 4. Hayat Boyu ve Hayat Çapında Öğrenme Matrisi  
(Clark, 2005)**

Hayat çapında öğrenme; örgün ve yaygın eğitim dışında okul içerisinde ve okul dışarısında gerçekleştirilecek bir dizi faaliyeti kapsamaktadır. Planlı ve plansız olarak gerçekleşen bu faaliyetler farklı yetenek, beceri ve tutumların kazanılmasını sağlamaktadır. Hayat çapında öğrenme faaliyetleri şu şekilde ifade edilmektedir (Clark, 2005) :

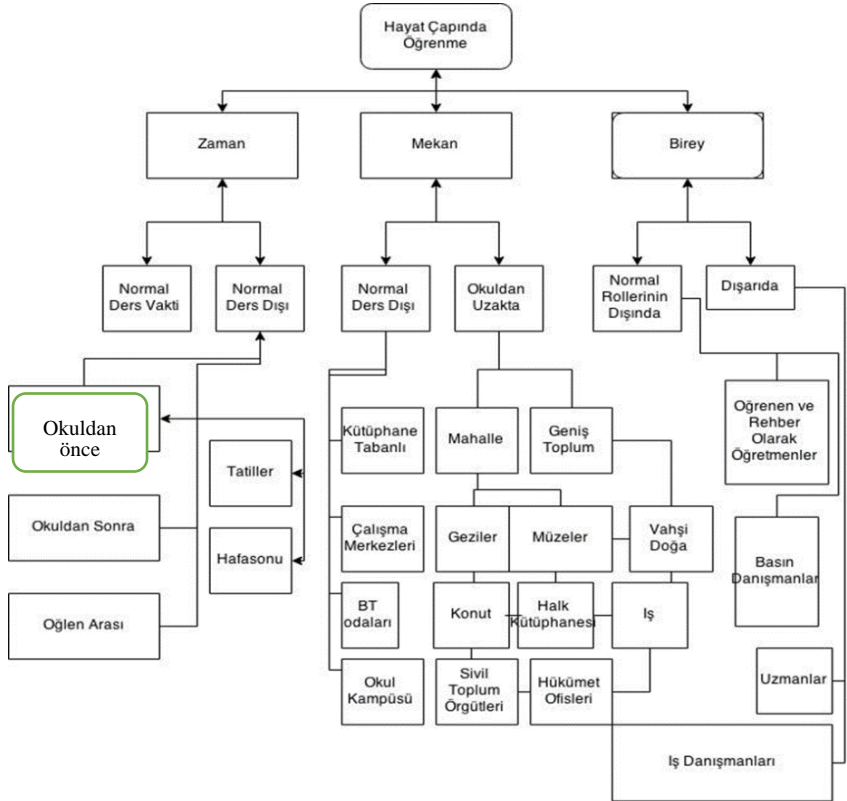
Örgün	Örgün Olmayan	Yaygın
Enstitüler	İş Piyasası	Kulüpler
Üniversiteler	Profesyonel Kuruluşlar	Kütüphaneler
Liseler	İş Başında Eğitim	Müzeler
İlkokullar	İş deneyimi Programları	Sanat Galerileri
Okul Öncesi	Gönüllü Kuruluşlar	Oyun Parkları
3 yaş grupları	Çocuk Bakım Merkezleri	Aileler

Hayat boyu öğrenme herkesin ‘öğrenen’ ve herkesin ‘eğitimci’ olduğu görüşünden yola çıkarak, eğitim ile ilgili kavramların geleneksel anlamlarından kurtulup yeniden tanımlanması gerektiği üzerinde durmaktadır. Hayat çapında öğrenme ise bireyin istediği yerde ve zamanda öğrenme gereksinimlerini karşılayabilmelerini, öğrenme fırsatının herkese sunulmasını ve bu fırsatların birey için gerekli olan aktif öğrenme sürecini teşvik etmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

Barnett (2011), hayat çapında öğrenme ile ilgili aşağıdaki genellemeleri sıralamıştır:

- Bireyin öğrenme süreci farklı mekanlarda gerçekleşir.
- Öğrenme süreci hem resmi hem de gayri resmi olarak devam etmektedir.
- Farklı alanlarda öğrenmeler gerçekleşmektedir; öğrenmeler birbirinden bağımsızdır.
- Birey öğrenme sürecinde kişisel gelişimini sürdürmekte; her bir öğrenme deneyimine sorumluluk bilinciyle yaklaşmaktadır.

Hayat çapında renme kavramı, renmenin zaman, mekan ve birey bileşeninde, sınırların kaldırıldığı esnek bir ortamda gerçekleştiğini ifade etmektedir. Şekil 5'te hayat çapında renme kavram haritasında olası zaman, mekan ve birey seçenekleri gösterilmiştir.



Şekil 5. Hayat çapında renme Kavram Haritası  
([www.edb.gov.tr](http://www.edb.gov.tr), 2015)

Hayat çapında öğrenme kavramı, öğrencilerin yetenek, tutum, beceri, değer, yaklaşım gibi özellikler kazanmasına ve böylece bu özelliklerin ilerleyen yaşamlarında hayatlarında olumlu değişimler oluşturmasına yardımcı olur.

Hayat çapında öğrenme olgusunun ğrenci, ğretmen, okul ve toplum seviyesinde başlıca yararları şu şekildedir :

Öğrenci seviyesinde;

- ğrenmeye karşı öğrencilerin olumlu tutum kazanmaları,
- En iyi öğrenme metodunu kullanma,
- ğrenme alışkanlıkları oluşturma,
- Kimlik kazanmalarına yardım etme,
- Kendi öğrenmesinden sorumlu olan ğrenci profili yaratma,
- Özgüven geliştirme,
- Yaşam deneyimleri kazandırma.

Öğretmen seviyesinde,

- Daha iyi ğretmen ğrenci ilişkisi oluşturma,
- ğrenme kavramına yeni perspektifler kazandırma,
- Öğrencileri daha iyi tanıma fırsatı bulma.

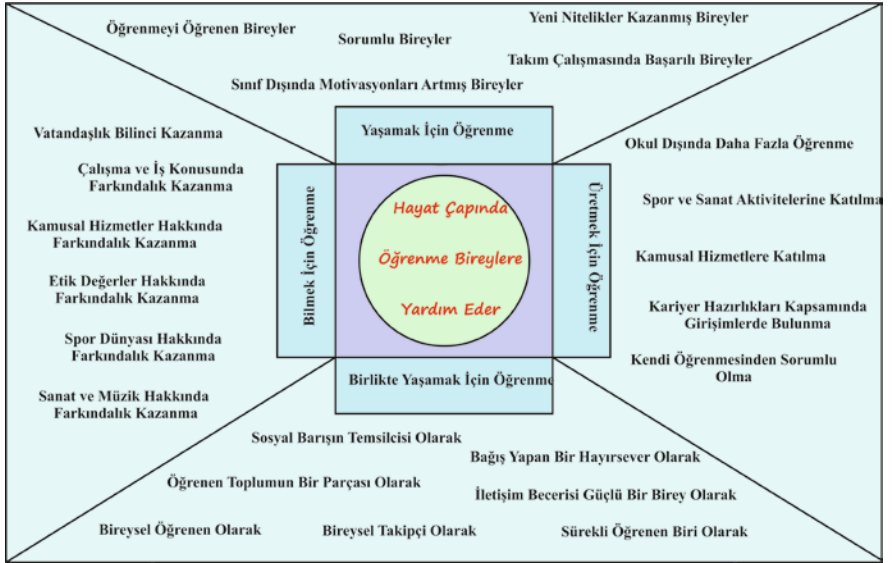
Okul seviyesinde;

- Daha iyi bir öğrenme kültürü yaratma,
- Okul içinde öğrenme toplulukları oluşturma,
- Kaynakların gerek okul içinde gerek okul dışında daha esnek kullanımının sağlanması.

Toplum seviyesinde;

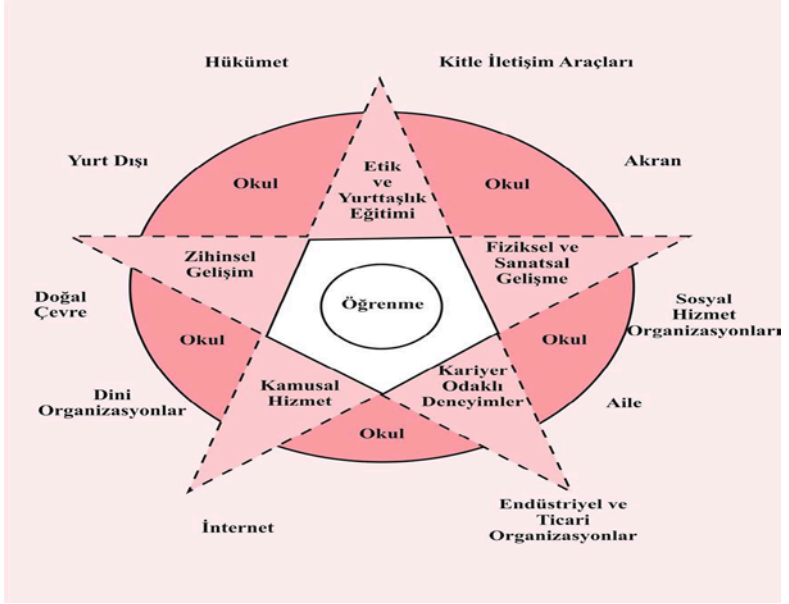
- Sosyal güven ortamı oluşturma,
- Hayat çapında öğrenme kültürü oluşturma,
- Öğrenen bir toplum oluşturma (EDB, 2015)

Hayat çapında öğrenmede bireyler için olası öğrenme hedefleri şekil 6'da gösterilmiştir:



**Şekil 6.** Hayat Çapında Öğrenmede Bireyler İçin Olası Öğrenme Hedefleri ([www.edb.gov.hk](http://www.edb.gov.hk), 2015)

Öğrencileri sınıf dışında öğrenme ortamlarına hazırlama; zaman, mekan ve yer açısından öğrenme hedeflerine uygun olarak öğrenme kaynakları belirleme ve öğrenmenin öğrenildiği bir ortam yaratma hayat çapında öğrenme stratejisini oluşturur. Şekil 7’de hayat çapında öğrenme stratejisi gösterilmiştir (EDB, 2015) :



**Şekil 7.** Hayat Çapında Öğrenme Stratejisi  
([www.edb.gov.hk](http://www.edb.gov.hk), 2015)

Hayat çapında öğrenme kavramını daha iyi anlayabilmek için, bireyi merkeze alan hayat çapında öğrenmenin, geleneksel eğitim sisteminden farkını ortaya koymak gerekmektedir. Cowan (2011), öğrenci merkezli hayat çapında öğrenmenin geleneksel öğretmen merkezli programlarla karşılaştırılmasını şekil 8’de olduğu gibi yapmıştır:

<b>Geleneksel Öğretmen Merkezli Öğrenme Programı</b>	<b>Öğrenci Merkezli Hayat Çapında Öğrenme Programı</b>
Planlama istendik öğrenme çıktılarına odaklıdır, öğrenme çıktıları önceden belirlenmiştir.	Tasarı önemli deneyimlere odaklıdır; öğrenme çıktıları sonradan ortaya çıkar.
Etkinlikler öğrenme çıktılarına ulaşılacak için tasarlanır.	Öğrencilerin etkinlik seçme için çeşitli nedenleri vardır.
Öğrenme ortamlarının çoğu öğretmen/kurum tarafından seçilir.	Öğrenme ortamları öğrenci tarafından seçilir.
Öğrenme çıktıları geneldir.	Öğrenme çıktıları özeldir.
Değerlendirme genellikle öğretmen tarafından yapılır.	Öğrenciler çeşitli yollarla kendi gelişimlerini tanımlayıp ortaya koyarlar.
Yeterlik dışarıdan dayatılır.	Kendini tanıma ön plandadır.
Öğrenme seviyesi genel seviye tanımlayıcılarına göre önceden belirlenmiştir.	Öğrenme seviyesi ortaya çıkar: bu seviye tartışmaya açıktır ve bireyin önceki öğrenme seviyesine dair görüşüne göre karar verilir.
Öğretmen yönlendiricidir.	Öğretmen bir rehberdir.
Öğrenme çıktıları, değerlendirme ve öğrenme-öğretme etkinlikleri en başından belirlenmiştir.	Öğrenme deneyimleri gelişmeyi sağlar; yansıtıcı öz değerlendirmenin ardından gelişme görülen alanlar kaydedilip, değerlendirme yapılır.

**Şekil 8.** Öğrenci Merkezli Hayat Çapında Öğrenme ve Geleneksel Öğretmen Merkezli Program Karşılaştırılması  
(Cowan, 2011)

Hayat çapında öğrenmenin, çok yönlü etkileşim halinde birçok değişkene bağlı dinamiklerin etkisiyle sürekli değişen öğrenme ortamlarında bireyin kendi gelişimini sağlayarak, kendini etkileyen değişimi yönetme gücü kazanmasını sağlayabilir. Geleneksel eğitim anlayışından sıyrılıp kendini gerçekleştirmeyi destekleyen daha bütünsel bir araç görevi üstlenen hayat çapında öğrenme



kavramı, bireylerin bilişsel, kişisel, sosyal gelişim alanlarındaki deneyimlerini kapsamakta ve bireyin oluşturuca, yapıcı, yönlendirici, araştırmacı yeteneklerini geliştirmesi gerektiği vurgusu yapmaktadır. Bu özellikleriyle, hayat çapında öğrenme, günümüz eğitim anlayışının önemli kavramlarındanır.

#### **2.4. Hayat Boyu - Hayat Çapında Öğrenme ve Yükseköğretim**

Dünyanın on beşinci büyük nüfusuna sahip olan Türkiye'nin, demografik geçiş sürecinde bulunduğu yeri stratejik üstünlüğe dönüştürebilmesi için (...) bireyin öğretim düzeyinin yükseltilmesi, bunun yanı sıra bilgiye ulaşma, bilgiyi çözümleme ve işine uygun olarak sürekli kendisini yenileyebilme kapasitesinin de artırılması gerekmektedir. Bu da eğitim sisteminin ve özelde yükseköğretimin sisteminin esnek, açık ve güçlü olarak kendini yeniden yapılandırmasını zorunlu kılmaktadır (YÖK, 2006).

Küreselleşme ve bilgi toplumunun dinamik ve halen devam eden oluşumlar olduğu dikkate alındığında eğitim, eğitimli insan, öğrenme, okul, okul yöneticisi, öğretmen ve öğrenci gibi kavramların yeniden tartışılması gerekmektedir. Küresel çağda eğitim sürecindeki değişimde aşağıdaki hususlar göz önünde bulundurulacaktır (Özden, 2002):

- Bilgiyi temel alan eğitim programları izlenecektir.
- Çocuklara daha fazla düşünme, tartışma ve araştırma ortamı hazırlanacak; böylece, serbest düşünen, tartışan, araştıran ve bulduklarını değerlendirebilen bir toplum yapısı oluşturulacaktır.

- Yetişkinler eğitim süreci dışında bırakılmayacak; eğitim ve teknolojiye uyumları konusunda sürekli eğitilmeleri gerekecektir.
- Dersler ansiklopedik bilgileri yüklemek yerine, konuları ve olayları derinliğine anlamayı ve eleştirel düşünmeyi esas alacaktır.
- Okullar, öğrencileri gelecek için gerekli bilgiyle yüklemek yerine, okulda verilen bilgilerin hayat boyu yetmeyeceği görüşünden hareketle öğrenmeyi öğrenmeye geçilecektir.
- Eğitimde sadece sözel ve sayısal zekayı geliştirmek yerine, görsel, kinestetik, ritmik ve benlik gelişimini de içine alan çok yönlü zihin gelişimi hedeflenecektir.

21. yüzyılın eğitiminin başlıca özellikleri öğrenci merkezli olması, amaca dönük olması, aktif bir öğrenme sürecini gerektirmesi, farklı beceri ve tutumları kapsaması olarak özetlenebilir. Hayat boyu öğrenen bir bilgi toplumunda bilgiyi yoğun yaşayan insanların oluşturduğu toplum kastedilmektedir. Çağdaş eğitim anlayışını benimseyen bilgi toplumlarında bilgi yüklemeye yönelik geleneksel eğitim anlayışından uzaklaşmış ve öğreneni merkeze alan yaklaşımlar ön plana çıkarılmıştır.

Küreselleşme ile birlikte teknolojik gelişmelerin merkezinde bulunduğu kabul edilen “bilgi” ve “iletişim teknolojileri” artık içinde bulunulan toplumun bir bilgi toplumu olduğunun kanıtı olarak da görülmektedir. Üniversiteler bilgi teknolojilerini kullanarak öğrencilere maliyet-etkili eğitim sunarken, yüksek nitelik ve esnekliğe ulaşma olanaklarını yakalamışlardır (Tural, 2002).

Erçetin (2001) 1980’li yıllardan itibaren yükseköğretim kurumlarını ve sistemlerini büyük ölçüde etkileyen gelişmeleri; 1) küreselleşme, 2) hayat boyu eğitime artan gereksinim ve 3) bilişim ve iletişim teknolojilerindeki hızlı ve yoğun gelişmeler olarak sıralamaktadır.

Bilginin değişimi sürekli öğrenmeyi gerektirmekte ve “öğrenmeyi öğrenme” çağımızın önemli bir özelliği olarak ortaya çıkmaktadır. Toplumu oluşturan tüm bireylere, bilgi toplumu olmanın gerektirdiği bilgiye ulaşabilme, bilgiyi ve teknolojiyi kullanabilme ve üretebilme, araştırma yapabilme, yaratıcı ve çok boyutlu düşünebilme, sorun çözebilme gibi niteliklerin kazandırılması gereksinimi ortaya çıkmıştır. Bu gereksinimin yerine getirilmesinde eğitim kurumlarına önemli görevler düşmektedir.

Günümüzde gerek küreselleşme hızı ve değişen iş koşulları gerekse diğer alanlardaki gelişme ve yenilikler bireylerin formal eğitimi tamamladıktan sonra da eğitimlerine devam etme ve kendilerini geliştirme mecburiyeti hissetmelerine neden olmaktadır. Bu noktada bireyin farklı alanlarda kendini geliştirme ve çağın gerektiği niteliklere sahip olması nispeten bir zorunluluk olarak kabul edilmektedir.

Jackson (2011), öğrenmenin sadece akademik bir programla gerçekleşen bir süreç olmadığını, yükseköğretimin bireylere hayatlarının farklı kısımlarında nasıl, ne zaman ve neden öğrendiklerine dair bir bilinç oluşturması gerektiğini belirtmektedir. Bu açıklama, yükseköğretimin bireylere öğrenmenin bir ihtiyaç olduğu hakkında farkındalık kazandırması gerektiği vurgusu yapmaktadır.

Barnett (2011) tarafından üniversitelerin hayat çapında öğrenme rolü kapsamında yapabilecekleri şu şekilde belirtilmiştir :

- Öğrencileri çalışma alanları dışında yararlı tecrübeler edinmeye teşvik etme,
- Öğrencilerin daha farklı hayat çapında öğrenme deneyimi hayatlarına fırsat verme,
- Kazanılan öğrenme deneyimleri üzerinde sistematik yansıma için fırsatlar sunma ve böylece söz konusu deneyimlerin kişisel değerini arttırma,
- Üniversitelerin kendi kurslarını şekillendirip, öğrencilerin hayat çapında öğrenme potansiyelini en üst düzeye getirmeleri için onlara en iyi fırsatı sunma.

Eğitim sürecinin tek bir alanla sınırlandırılmayacağı fikrinin ön plana çıktığı günümüzde bireylerin değişen ve gelişen koşullara uyum sağlaması, kendilerini devamlı olarak yenileyebilmeleri, bireysel ve toplumsal refaha ulaşmaları için hayat boyu ve hayat çapında öğrenme önemli bir gereksinim haline gelmiştir. Bu gereksinimin karşılanması noktasında yükseköğretim kurumlarının önemi yadsınamaz bir gerçektir. Yükseköğretim kurumlarının geleneksel anlayışından sıyrılıp sadece mezun olmanın yetersiz olduğu bilincinden hareketle; bireye bilişsel, kişisel ve sosyal gelişim alanlarda çok yönlü deneyim kazandırma görevi bulunmaktadır.

Üniversitelerde öğrencilerin hayat çapında öğrenme ortamları şu şekilde sıralanmaktadır (Barnett, 2011):

- Sınıf içinde bilişsel ve işlemsel aktivitelere daha fazla yer verme,
- Sınıf içinde, kampüs içinde ve dışında,

- Sınıf içinde, kampüs dışında ama onaylanmamış aktiviteler (bir saha gezisi),
- Kampüs içinde resmi olarak sayılmayan dersler (bir spor veya sosyal topluluğu işletme, bir öğrenci dükkanında çalışma)
- Gönüllü çalışmalar

21. yüzyılda yaşanan başta küreselleşme çabaları ve hızlı teknolojik gelişmeler olmak üzere diğer yenilik ve değişimler yükseköğretim kurumlarında en iyiye arama ihtiyacını doğurmuştur. Bu bağlamda hayat boyu öğrenme olgusu bireylerin yaşamlarının vazgeçilmez boyutunu oluştururken, bir diğer yaklaşım olan hayat çapında öğrenme olgusu ise çok yönlü, yaratıcı ve bilinçli bireylerin yetiştirilmesi gerekliliğine vurgu yapmaktadır.

Günümüz teknoloji ve bilgi toplumunda, küreselleşmeden en çok etkilenen kurumlar arasında yer alan yükseköğretim kurumları, teknoloji ve bilgi kavramlarını kullanarak sağladığı eğitimle sürekli kendini geliştiren, sosyal, teknolojik, kültürel ve evrensel açıdan donanımlı, eleştirel ve yaratıcı düşünen, meraklı, bağımsız karar alabilen, sorun çözebilen ve hayat boyu ve hayat çapında öğrenme becerilerine sahip bireylerin yetiştirilmesini amaçlamaktadır. Yükseköğretim kurumlarının insana ve bilgiye daha çok yatırım yapan, çağdaş ve esnek bir eğitim sistemi içerisinde temel bilgi ve becerilerin kazanılmasını teşvik eden ve bireye sürekli öğrenme alışkanlığı kazandırmanın amaçlandığı bir yer olması beklenmektedir.

Gerek küreselleşmenin gerekse içinde bulunduğumuz bilgi toplumunun etkisiyle birey tarafından hayat boyu ve hayat çapında öğrenme olgularının içselleştirilmesi beklenmektedir. Önceleri belirli bir mesleğe sahip olan bireyler hayatları boyunca aynı işi aynı bilgi ile sürdürebilirken, içinde bulunduğumuz

çağda bu durumun mümkün olmadığı görülmektedir. Farklı ilişkiler geliştirip, farklı rol ve kimlikler edinen bireylerin, hayatları boyunca yeni bilgi ve beceriler kazanarak birçok açıdan tam donanımlı bir eğitim almaları beklenmektedir. Bu nedenle günümüz yükseköğretim kurumlarının, bireylere hayat boyu ve hayat çapında öğrenme becerilerini ve tutumlarını kazandıracak ve hayatları boyunca karşılaştıkları yeniliklere uyum sağlamalarına yardımcı olabilecek şekilde yeniden yapılandırılması gerekmektedir.

## **2.5. Yükseköğretim ve Bilgi Okuryazarlığı**

21. yüzyılın bilgi toplumunda hayat boyu öğrenen bireylerden beklenen bir başka beceri ise bilgi okuryazarlığına sahip olmasıdır. Bu yüzden, başta yükseköğretim kurumları olmak üzere, eğitim-öğretim kuruluşları tarafından bu becerilerin kazandırılmasının önemi ortaya çıkmıştır.

Hayat boyu öğrenme, sürekli bilgi kullanımı gerektirdiğinden, günümüz toplumunda bireyler bilgiyi elde etme, değerlendirme ve iletme becerilerine sahip bireyler olmalıdırlar. Bu aşamada bilgi okuryazarlığı kavramı ortaya çıkmaktadır.

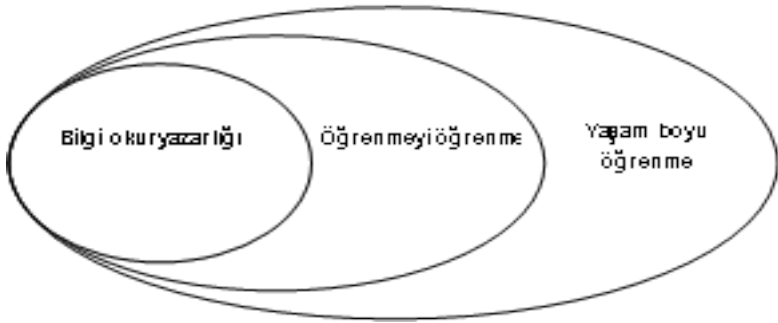
Bilgi okuryazarlığı, herhangi bir sorunun çözümü ya da bir işin gerçekleştirilmesi için gereksinim duyulan bilginin etkin olarak elde edilmesi ve değerlendirilmesi becerileridir. Bu beceriler şunlardır:

- Bilgi ve bilgi teknolojilerinin anlaşılması ve kullanılması,
- Demokratik bir toplumda üretkenlik ve verimlilikte öncü olunması,
- Hızla değişen çevreye uyum sağlanması,

- Bireysel ya da mesleki yaşama ilişkin sorunların çözümü için gereken bilginin bulunması ve değerlendirilmesi,
- Gelecek nesiller için daha iyi bir geleceğin sağlanması,
- Yazma ve bilgisayar kullanma becerisine sahip olunması (Demirel, 2009).

Bilgi toplumuna dönüşümün sağlanabilmesi için en temel öğrenme becerilerinin belirlenmesi ve bu becerilerin bireylere kazandırılması bağlamında gereken çalışmaların yapılması gerekmektedir. Akkoyunlu'ya (2008) göre bilgi okuryazarlığı ve yaşam boyu öğrenmenin birbiriyle stratejik, birbirlerini karşılıklı olarak güçlendiren ve her bireyin, organizasyonun, kurumun ve küresel bilgi toplumundaki her toplumun başarısı için çok önemli olan bir ilişkisi vardır.

Şekil 9'da bilgi okuryazarlığı, öğrenmeyi öğrenme ve hayat boyu öğrenme ilişkisi özetlenmiştir:



**Şekil 9. Bilgi Okuryazarlığı, Öğrenmeyi Öğrenme ve Hayat Boyu Öğrenme Gereksinimi**  
(Akt. Akkoyunlu, 2008)

Hayat boyu öğrenme anlayışının gerçekleşebilmesi “öğrenmeyi öğrenme” becerisinin kazanılmasına bağlıdır. Bu becerinin kazanılmasının koşulu ise bilgi okuryazarlığı becerilerinin öğrenenlere kazandırılmasıdır. Bu bağlamda, bilişim teknolojileri ile içinde bulunduğumuz toplumun düşünme, öğrenme ve iletişim beceri ve alışkanlıklarının bilgi toplumu olma yolundaki gereksinimlere göre değiştirilmesi gerektiği ön plana çıkmaktadır.

Bruce’a (1997) göre bilgi okuryazarlığı becerilerinin yedi boyutundan bahsedilmesi mümkündür. Bunlar:

1. Bilgi teknolojisinin kullanımı becerisi: Bilgi erişimi ve iletimi için gerekli olan bilgi teknolojisi kullanımı becerileri bilgi okuryazarlığının merkezindedir.
2. Bilgi kaynaklarının kullanımı becerisi: Bilgi okuryazarlığı elektronik ortamı da içeren bilgi kaynaklarındaki bilginin bulunmasına ilişkin beceriler olarak kabul edilir.
3. Bilgi sürecinin yönetilmesi becerisi: Bilgi okuryazarlığı bir süreçtir ve bu sürecin başarıyla yürütülmesine ilişkin becerilerin kazandırılması önemlidir.
4. Bilginin kontrolü becerisi: Bilginin kontrol altında tutulması bilgi okuryazarlığının temeli olarak görülür ve bu kontrolün sağlanmasına yönelik becerilerin kazandırılması önemlidir.
5. Bilgi birikimi oluşturma becerisi: Bilgi okuryazarlığı ilgilenilen konuda kişisel bir görüşün ve belirli yargıların kazanılmasına ilişkin beceriler olarak kabul edilir.
6. Bilgi birikimini geliştirme becerisi: Ana hedef mevcut bilgi, kişisel görüş ve yaratıcı düşünmenin birleştirilmesi ile ilgilenilen konuda yeni bir görüşün ortaya çıkmasını sağlamaktır.



7. Bilgelik becerisi: Bilginin kullanımı becerilerinin kazanılmasındaki ana hedef başkalarına yararlı olma olarak düşünülür.

Bilgi okuryazarlığı ile hayat boyu öğrenme kavramını ilişkilendiren Kurbanoglu ve Akkoyunlu (2001) bu ilişkiyi şöyle açıklamaktadır: “Geleceğin başarılı bireyleri, bilgiye ulaşabilen, bilgiye ulaşmada teknolojiyi kullanabilen, problem çözebilen ve kendi kendine öğrenebilen bireyler olacaktır. Bilgi çağında yetişen her öğrencinin/bireyin, öğrenmeyi öğrenme temel becerisine, yani hızla değişen bilgiye çeşitli kaynaklardan ulaşma, bu bilgiyi değerlendirme ve kullanma becerisine sahip olması gerekmektedir.”

Bilgi toplumunda eleştirel düşünen, sorun çözebilen, bağımsız karar verebilen ve hayat boyu öğrenme becerisine sahip bireylerin yetiştirilmesi, üniversiteler için büyük önem arz etmektedir. Bu noktada üniversitelerden öğrenenlerin pasif konumda olduğu ve dogmatik bilgilerin aktarıldığı bir yer olması beklenmemektedir.

Üniversitelerde oluşturulacak olan bilgi okuryazarlığı programlarında kütüphaneciler, akademisyenler, bilgi teknolojisi uzmanları ve idarecilerin ortaklaşa çalışmaları gerekmektedir. Disipline özel bilgi okuryazarlığı programlarının hazırlanması, hedeflerin üst düzeyde gerçekleşmesinde en önemli etkidir. Bilgi okuryazarlığı programlarının üniversite öğretiminin ilk yıllarında verilmesi, öğrencilere kazandıkları becerileri ileriki yıllarda kullanma ve geliştirme olanağı sağlayacak olması bakımından önemlidir (Polat ve Odabaş, 2008).

İhtiyaç ile başlayan bilgi edinme sürecinde farklı kaynaklara ulaşma ve bilgiyi analiz edip değerlendirme etkinliklerinin birey tarafından etkili bir şekilde gerçekleştirilmesi anlayışını yansıtan bilgi okuryazarlığı, hayat boyu öğrenen bireyin gerek bilgi kaynaklarını kullanması gerekse bilgi gereksinmelerini belirlemesi açısından önemli bir yere sahiptir. Bilgi okuryazarlığı becerisine sahip birey, elde ettiği bilgileri okuyup inceledikten sonra elde ettiği sonuçları amacı doğrultusunda değerlendirip sentezleyerek bilgi edinme sürecinde aktif rol üstlenmektedir. Analitik düşünme, problem çözme ve bilgisayar okuryazarlığı gibi becerilerin geliştirilmesi aktif bilgi kullanıcısı olmayı gerektirmektedir. Aktif bilgi kullanımının yolu ise bilgi okuryazarı olmaktan geçmektedir.

## **2.6. İlgili Çalışmalar**

Bu bölümde yurt içinde ve yurt dışında gerçekleştirilmiş olan ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

### **2.6.1. Ulusal Çalışmalar**

Yelken ve Konokman (2014) tarafından gerçekleştirilen ‘Eğitim Fakültesi Öğretim Elemanlarının Hayat Boyu Öğrenme Yeterliklerine İlişkin Algılar’ adlı çalışmada öğretim elemanlarının hayat boyu öğrenme yeterliklerine ilişkin algılarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda öğretim elemanlarının hayat boyu öğrenme yeterlik algılarının yüksek olduğu, algılarının cinsiyete, yabancı dil seviyesi ve teknolojiyi kullanma düzeyine göre farklılaştığı görülmektedir. Öğretim elemanlarınca üretilen metaforlarda öğrenmenin devamlılığına vurgu yapıldığı görülmektedir. Hayat

boyu öğrenme yeterliklerinin sınırlı olduğu algısını oluşturacak bir metafor üretilmemesi öğretim elemanlarının yüksek düzeyde yeterlik algısına sahip olduklarını göstermektedir.

Soylu (2013) tarafından gerçekleştirilen ‘Eğitim Fakültelerindeki Öğretim Elemanı ve Öğrencilerin Hayat Çapına Öğrenme (Life-Wide Learning) Alışkanlıkları ve Üniversite Hayatına Giriş Dersi Üzerine Bir İnceleme’ adlı doktora çalışmasında öğretim elemanı ve öğrencilerin hayat çapında öğrenme alışkanlıklarının belirlenmesi ve bu alışkanlıkların çeşitli değişkenlere göre incelenmesi amaçlanmıştır. Ayrıca Mersin Üniversitesi’nde verilmekte olan ‘Üniversite Hayatına Giriş’ dersinin öğrencilerin hayat çapında öğrenme alışkanlıklarına etkisi araştırılmıştır. Araştırmada, nicel ve nitel boyutların bir arada kullanıldığı karma yöntem kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, eğitim fakültesi öğretim elemanlarının ve Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi’ndeki öğrencilerin hayat çapında öğrenme alışkanlıkları yüksek düzeyde bulunmuştur. Araştırmaya katılan öğrencilerin hayat çapında öğrenme alışkanlıkları cinsiyetlerine ve gelir düzeylerine göre farklılıklar göstermemektedir. Aynı şekilde, araştırmaya katılan öğretim elemanlarının hayat çapında öğrenme alışkanlıkları cinsiyetlerine, ünvanlarına ve gelir düzeylerine göre farklılıklar göstermemektedir.

Bozacı (2012) tarafından gerçekleştirilen ‘Türk Ulusal Ajansı Tarafından Desteklenen Hayat Boyu Öğrenme Projelerinde Bilişim Teknolojileri Kullanım Durumu’ adlı yüksek lisans tez çalışmasında Avrupa Birliği Eğitim ve Gençlik Programları içerisinde yer alan Hayat Boyu Öğrenme ve Gençlik Programları kapsamındaki projelerde bilgi teknolojileri kullanım durumu incelenmiştir. Ayrıca, bilgi teknolojilerinin eğitim projelerindeki rolü ve bilgi teknolojilerinin eğitim alanındaki kullanımları incelenmiştir.

Güleç, Çelik ve Demirhan (2012) tarafından gerçekleştirilen ‘Yaşam Boyu Öğrenme Nedir? Kavram ve Kapsamı Üzerine Bir Değerlendirme’ adlı çalışmada yaşam boyu öğrenmenin genel tanımı ve kapsamı üzerine bir literatür taraması yapılmış, bu alanda yayınlanan raporlar incelenmiş ve bir çerçeve çizilmesi amaçlanmıştır. Bu çerçeve ise yaşam boyu öğrenmenin bir gereksinim olarak ortaya çıkma sebebini, dünya ülkelerinin özellikle Türkiye’nin bu yeni eğitim anlayışına yönelik tutumunu ve yaşam boyu öğrenmenin tanımı üzerine ortak bir dil oluşturma amacını kapsamaktadır.

Toprak ve Erdoğan (2012) tarafından gerçekleştirilen ‘Yaşam boyu Öğrenme: Kavram, Politika, Araçlar ve Uygulama’ adlı çalışma Avrupa Birliği yaşam boyu öğrenme deneyimini bir referans olması itibariyle değerlendirmekte ve Türkiye bakımından bir model olarak önermektedir.

Tortop (2010) tarafından gerçekleştirilen ‘Avrupa Birliği Hayat Boyu Öğrenme Temel Yeterlik Alanları: Türkiye’nin Durumu’ adlı yüksek lisans tez çalışması 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 hedeflemektedir.

Kaya (2010) tarafından gerçekleştirilen ‘Avrupa Birliği Yaşam Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi Politikaları’ adlı doktora çalışmasında AB’nin

yaşam boyu öğrenme ve yetişkin eğitime yönelik ortaya koyduğu politikaların belirlenmesi amacıyla ilgili resmi belgeler, kamu politikası analizi yaklaşımı ile ele alınmış, söz konusu metinlerin belgesel tarama yoluyla incelenmesi sonucunda edinilen verilerin tema ve ana kavramlar çerçevesinde değerlendirilmesinde ise içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Çalışmanın sonucunda, AB'nin yaşam boyu öğrenme ve yetişkin eğitime ilişkin politikalarının, ekonomik temelli, büyüme ve istihdam politikalarının bir uzantısı olarak oluşturulduğu, içeriğinin küresel sermayenin gerek duyduğu işgücünün yetiştirilmesi adına araçsal bir niteliğe büründürüldüğü, dolayısıyla temel bir hak olan eğitimin adım adım yaşam boyu öğrenme adı altında piyasalaştırıldığı saptanmıştır.

Demirel (2009) tarafından gerçekleştirilen 'Yaşam Boyu Öğrenme ve Teknoloji' adlı çalışmada yaşam boyu öğrenme ve teknoloji arasındaki etkileşime vurgu yapılarak, yaşam boyu öğrenme kavramının gelişimiyle ortaya çıkan teknoloji gereksinimleri irdelenmeye çalışılmıştır. Çalışmada, yaşam boyu öğrenen bireyler yetiştirmeyi hedefleyen okulların bilgi ve iletişim teknolojilerinin sağladığı olanaklardan öğrenenlerin en üst düzeyde yararlanabilmesine olanak sağlayacak donanımına ulaşmaya çalışmaları gerektiği vurgulanmıştır.

Aynur (2008) tarafından gerçekleştirilen 'Avrupa Birliği'nin Yaşam Boyu Öğrenme Stratejileri' adlı yüksek lisans tez çalışmasında Avrupa Birliği'nin yaşam boyu öğrenmeye bakışı incelenmeye çalışılmıştır. AB'nin resmi metinlerinde yaşam boyu öğrenme konusunda yer verilen açıklamalar ve düzenlenen anlaşma ile raporlar gözden geçirilmiştir. Böylece AB'nin konuya ilişkin geliştirdiği bakış açısı çözümlenmeye çalışılmıştır. Bu kapsamda AB'nin, birlikte çalıştığı ve benzer politikalara sahip olduğu uluslararası örgütlerden

OECD, DB, DTÖ 'nün yaşam boyu öğrenme yaklaşımları incelenmiştir. Böylelikle konu bir bütünlük içinde ele alınmaya çalışılmıştır. Bu bütünlüğü tamamlamak için küreselleşme sürecinin yaşam boyu öğrenme kavramı üzerindeki etkileri de araştırılmıştır. Terimi tarihsel bir çerçeveye oturtmak için ise ilk ortaya çıkışı ve gelinen nokta ile bundan sonra yaşam boyu öğrenme ile ilgili AB merkeze alınmak üzere, hedefler saptanmaya çalışılmıştır.

Bağcı (2007) tarafından gerçekleştirilen 'Avrupa Birliği Ülkelerinde Hayat Boyu Eğitim Politikaları Almanya, Danimarka ve Türkiye Üzerine Karşılaştırmalı Bir Çalışma' adlı yüksek lisans tez çalışmasında Almanya ve Danimarka ile karşılaştırıldığında Türkiye'de hayat boyu eğitim politikalarının durumu belirlenmeye çalışılmıştır. Üç ülkenin hayat boyu eğitim politikaları nicel durum, hedefler ve finansman yaklaşımları bakımından karşılaştırılmıştır. Araştırma, belgesel tarama modeli ile yürütülmüştür. Karşılaştırmada kullanılan veriler ülkelerin resmi kaynaklarından alınmıştır. Öncelikle hayat boyu eğitim kavramıyla ilgili tartışmalar ele alınmış, ardından bu tartışmalar ışığında üç ülkenin politikalarının durumu incelenmiştir. Araştırma sonucunda Türkiye'nin eğitim ihtiyaçlarının giderilmesinde hayat boyu eğitim kavramının sağladığı olanakların ve sahip olduğu sınırlılıkların belirlenmesi amaçlanmıştır.

Kıvrak (2007) 'Avrupa Birliği ve Türkiye'de Hayat Boyu Öğrenme Politikaları ve İstihdam İlişkisinin Değerlendirilmesi' adlı yüksek lisans tez çalışmasında Avrupa Birliği ve Türkiye'de hayat boyu öğrenme ve istihdam ilişkisi belirlenmeye çalışılmıştır. Avrupa Birliği ve Türkiye'nin hayat boyu eğitim politikaları, nicel durum, hedefler ve finansman yaklaşımları bakımından karşılaştırılmıştır. Araştırma, belgesel tarama modeli ile yürütülmüştür. Karşılaştırmada kullanılan veriler Birliğin ve Türkiye'nin resmi kaynaklarından ve mevcut araştırmalardan alınmıştır. Öncelikle hayat boyu eğitim kavramıyla

ilgili tartışmalar ele alınmış, ardından bu tartışmalar ışığında Avrupa Birliği ve Türkiye'nin politikalarının durumu incelenmiştir. Araştırma sonucunda hayat boyu öğrenme ve istihdam ilişkisi belirlenmiş; hayat boyu öğrenmenin eğitimsel hedefleri ile Birliğin bu konudaki uygulamaları arasında ilişki olup olmadığı ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Çolakoğlu (2005) tarafından 'Üniversite Öğretim Elemanlarının Boş Zaman Alışkanlıklarını Değerlendirmeleri Üzerine Bir Araştırma' adlı çalışmada öğretim elemanlarının çalışma saatlerinin fazla olduğu, boş zaman aktivitelerine fazla zaman ayıramadığı, ortam ve şartlar olduğu takdirde çeşitli faaliyetlere katılabileceği yönünde görüş belirttikleri ifade edilmiştir. Bu bulgulardan hareketle, insanların çalışma kadar dinlenmeye de ihtiyacı olduğu, çalışma saatlerinin daha makul ölçülere indirilebileceği, öğretim elemanlarına yönelik faaliyetlerin artırılması ve çeşitlendirilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

## **2.6.2. Uluslararası Çalışmalar**

Kılıç, Yokuş, Ayçiçek ve Boran (2015) tarafından gerçekleştirilen "Hayat Çapında Öğrenmenin Eğitim Programlarının Oluşmasındaki Rolü" adlı çalışmada hayat çapında öğrenmenin öğrenenlerin farklı alanlarda kendilerini geliştirmelerine imkan sağladığı ve eğitim programlarını etkileyerek öğrenenleri değişen ve gelişen şartlar doğrultusunda hazırladığı belirtilmiştir.

Loads (2007) hayat boyu öğrenmeyi desteklemede önemli olduğu düşünülen etkin öğrenme danışmanlarının algılarını araştırmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile gerçekleştirilen çalışma İskoçya'nın kuruluş olarak eski ve yeni üniversitelerinde öğrenci danışmanı

olarak görev yapan beş akademisyen ile gerçekleştirilmiştir. Yapılan görüşmeler sonucunda, akademisyenler öğrencilerin hayat boyu öğrenme becerilerinin kurum yapısından, akademisyenlerden ve sosyal çevreden doğrudan etkilendiği sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bir diğer bulgu ise, öğrenciyle doğrudan etkileşimli bir şekilde gerçekleştirilen derslerin, onların hayat boyu öğrenme becerileri üzerinde daha olumlu olduğu yönündedir.

Desjardins (2003) "Kanada'da Hayat Çapında Öğrenme Perspektifinden Ekonomik ve Sosyal Çıktıların Belirleyicileri" başlıklı çalışması bireyin bünyesindeki bilgi ve becerilerin ekonomik ve sosyal faydalar sağladığının yeni bir durum olmadığını ortaya koymuştur. Ancak değişik öğrenme metotlarının kişinin bilgi ve becerilerin oluşmasında ne derece etkili olduğu, ne gibi yakın etkileri olduğu ve bu etkilerin ekonomik ve sosyal fayda sağlamada ne gibi olumlu etkileri olduğu ile ilgili pratikte çok az şey bilindiği görüşü ön plana çıkmaktadır. Eğitim ve öğretimin ekonomik ve sosyal faydalar meydana getirmekte nasıl katkı sağladığını daha iyi açıklamak için mevcut bilgi kaynaklarının kullanıldığı daha kapsamlı bir yaklaşım uygulanması gerekliliğinden hareketle bu araştırmanın ana amacı da ekonomik ve sosyal fayda sağlamada değişik öğrenme aktivitelerinin ne denli etkili olduğunu ortaya çıkarmaktır.. Sonuçlar değişik sebeplerle farklı öğrenme etkinliklerinin farklı faydalar ortaya çıkardığını göstermiştir. Bir başka bulgu, mesleki yada birey ilgi alanına ilişkin öğrenme aktiviteleri aracılığıyla ulaşılan ekonomik ve sosyal faydanın potansiyel bir değiş tokuş olduğunu göstermektedir. Bu çalışma değişik tür öğrenme etkinlikleri ve meydana getirdikleri sosyal ve ekonomik faydalar arasındaki çıkmazlığı daha iyi anlatmak için detaylı analizlere ihtiyaç olduğu sonucunu ortaya koymuştur.



Litzinger ve diğeri (2001) tarafından yayınlanan “Yaşam boyu öğrenmede hazırbulunuşluğun değerlendirilmesi” adlı çalışmada hayat boyu öğrenmenin formal ya da informal yollarla gerçekleştiği ve hangi yolla olursa olsun öz yönlendirmeli bir öğrenme olarak ele alınacağı belirtilmiştir. Bu çalışmada öğrencilerin öz düzenlemeli öğrenme sürecine katılım yeteneği ve ders öncesi hazırlıkların öğrenmeye etkisi ortaya konulmaya çalışılmıştır. 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 niteliktedir.

Cresson ve Dean (2000) tarafından yapılan gerçekleştirilen çalışmada yetişkin eğitimi ile ilgili kişilerin hayat boyu öğrenme düzeyleri araştırılmıştır. Pensilvanya yetişkin eğitim merkezinde 154 eğitimci ile gerçekleştirilen bu eğitim için geliştirilen ölçme aracı hayat boyu öğrenmenin on iki temel özelliğini içermektedir. Bu ölçme aracı kullanılarak katılımcıların hayat boyu öğrenme kavramıyla ilgili inanç düzeylerine, bu inançların günlük ve iş yaşamlarında uygulanma biçimlerine ve uygulanmaya koyulamama nedenlerine yönelik

bulgular elde edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre yetişkin eğitimcilerinin hayat boyu öğrenme kavramını destekledikleri ve inanç düzeylerinin yüksek olduğu ortaya konmuştur. Ayrıca, hayat boyu öğrenmenin gereklerini uygulamaya koyma düzeylerinin inanç düzeylerinden daha düşük bulunması program kısıtlamaları, kurum politikasından kaynaklanan sınırlılıklar, yetişkin öğrencilerin ve eğitimcilerin sınırlılıkları gibi nedenlere bağlanmıştır.

Lederman (1998) “Yeterliği Sürdürme: Profesyonellerin Nasıl Öğrendiğini Anlamak” isimli doktora tez çalışmasında Canada-Ontario bölgesinde çalışan 293 psikoloğun hayat boyu öğrenmenin önemli bir parçası olan kişisel gelişim ve mesleki gelişim kavramlarını içine alan “profesyonel gelişim” düzeylerini etkileyen özellikleri incelenmeye çalışılmıştır. Veri toplama aracı olarak anket ve açık uçlu soruların kullanıldığı araştırmanın sonucuna göre psikologlar ayda ortalama 12 saatlerini profesyonel gelişimlerine ayırmaktadır. Profesyonel gelişim ihtiyacının nedenleri içsel ihtiyaçlar ve güncel gelişmeleri takip etme isteği olarak belirlenmiştir. Öğrenme aktiviteleri belirlemede konu başlığı ve özel ilgi alanlarının daha etkili bulunduğu çalışmada, profesyonel gelişim için en fazla tercih edilen aktivitenin kitap ve dergi okumak; en az tercih edilen aktivitenin ise kursa gitmek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada profesyonel gelişim için kadın psikologların kitap okumanın önemine erkeklerden daha fazla inandığı ve 51 yaş üzerindeki profesyonel gelişim için kursa gitmeyi diğerlerinden daha fazla tercih ettikleri elde edilen diğer bulgulardır.

Dunlap (1996) tarafından gerçekleştirilen ‘Problem Çözme ve Hayat Boyu Öğrenme İlişkisi’ adlı doktora tezi çalışmasında problem çözme temelli öğrenmenin hayat boyu öğrenme üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda, öz yönelimli öğrenme becerilerinin hayat boyu öğrenme ile ilgili

olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca, bilişüstü becerilerin hayat boyu öğrenme gelişimi ile ilgili olduğuna dair bir bulgu elde edilmemiştir.

Hayat boyu ve hayat çapında öğrenme ile ilgili ulusal ve uluslararası çalışmalar genel olarak değerlendirildiğinde, bu kavramların doğrudan eğitimle ilişkilendirilmesine yönelik çalışmalara yer verildiği görölmektedir. Ayrıca hayat çapında öğrenmenin yeni bir konu olması bu kavramla ilgili yapılan çalışmaların çok fazla olmamasına neden olmuştur. Bu araştırma ile hayat boyu ve hayat çapında öğrenmelerin mevcut durumunu ortaya koymak ve bu kavramların eğitimde uygulanabilirliğine yönelik önerilerde bulunmak için bu araştırmanın ilgili literatüre katkı sağlaması beklenilmektedir.

## BÖLÜM III

### 3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, araştırma süreci, araştırma grubu, kullanılan veri toplama araçları, bunlarla ilgili geçerlik güvenirlik çalışmaları, veri toplama süreci ve verilerin analizi hakkında bilgi verilmiştir.

#### 3.1. Araştırmanın Modeli

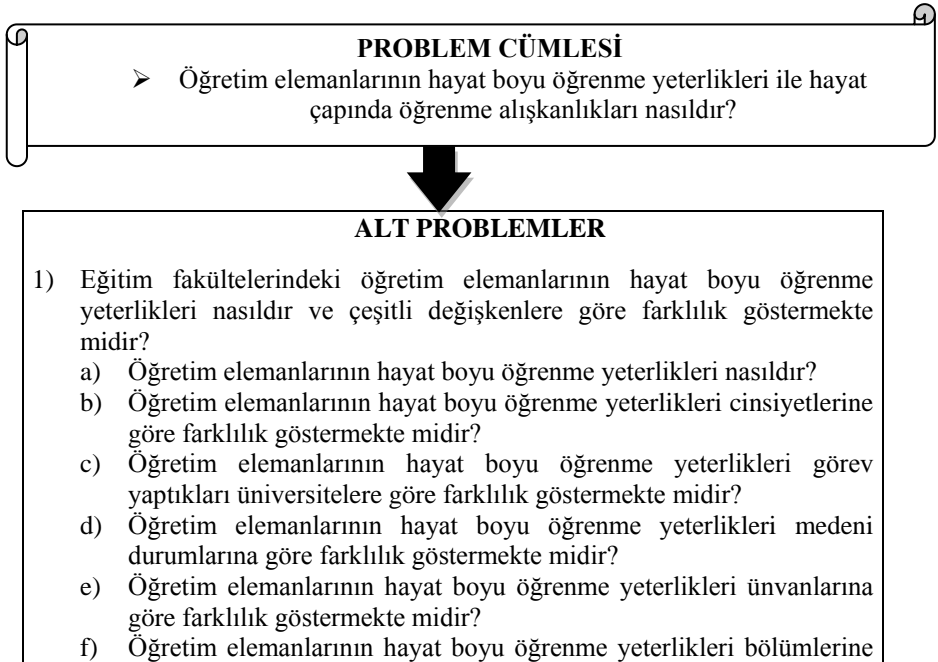
Bu çalışma, var olan durumu saptamak amacıyla tarama (survey) modeli kullanılarak yapılan betimsel bir çalışmadır. Tarama modeli, geçmişte veya halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2000). Tarama modeli, geniş gruplar üzerinde yürütülen, bireylerin bir olay ya da olgu hakkındaki görüşlerinin, tutumlarının belirlendiği, olay ya da olgunun betimlenmesine dayalı olarak yapılan çalışmaları kapsamaktadır (Karakaya, 2011).

Bu araştırma, eğitim fakültelerindeki öğretim elemanlarının hayat boyu öğrenme yeterlikleri ile hayat çapında öğrenme alışkanlıklarının incelenmesi amacıyla yapılmıştır. ‘Hayat Boyu Öğrenme Yeterlik Algısı Ölçeği ve Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıkları Ölçeği’ kullanılarak elde edilen veriler öğretim elemanlarının hayat boyu öğrenme yeterlikleri ile hayat çapında öğrenme alışkanlıklarını belirlemek amacıyla analiz edilmiştir.

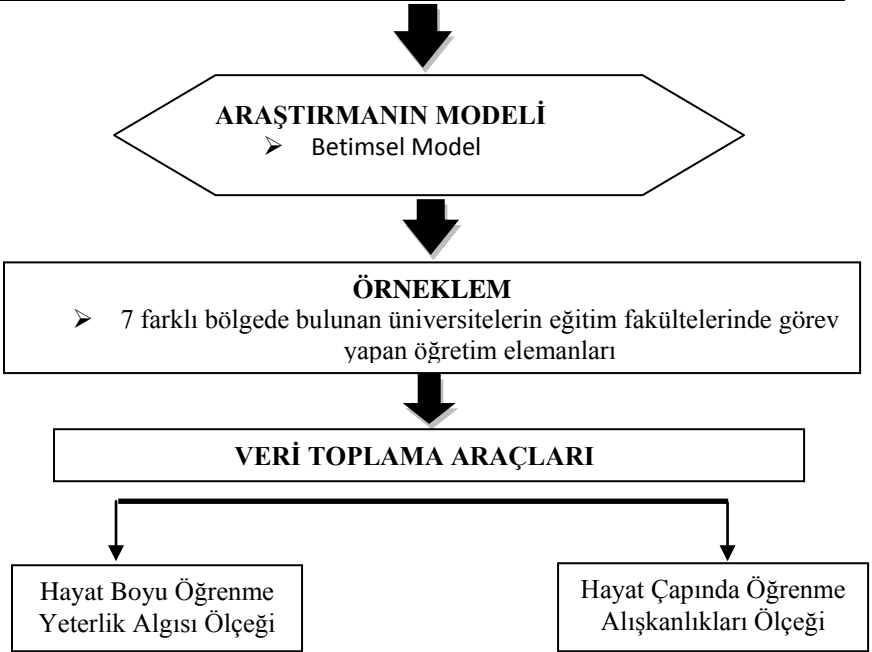
### 3.2. Araştırma Süreci

Araştırma sürecinde öncelikle, araştırma konusuyla ilgili literatür taraması yapılmış, araştırmayla ilgili tez, makale, kitap gibi bilimsel yayınlar incelenmiştir. Araştırmada benzer yapılara sahip iki ölçek kullanılmıştır. Öğretim elemanları için geliştirilen ölçeklerden ilki ‘Hayat Boyu Öğrenme Yeterlik Algısı Ölçeği’(HBÖYAÖ), ikincisi ise ‘Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıkları Ölçeği’(HÇÖAÖ)’dir. 2015 yılı Ekim – Kasım aylarında ölçme araçlarının uygulanıp toplanmasının ardından, ölçme araçlarından elde edilen veriler doğrultusunda verilerin analizi yapılmış, bulgular yorumlanarak tartışma, sonuç ve öneriler yazılmıştır.

Araştırma süreci şematik olarak Şekil - 10’da gösterilmiştir.



- göre farklılık göstermekte midir?
- 2) Eğitim fakültelerindeki öğretim elemanlarının hayat çapında öğrenme alışkanlıkları nasıldır ve çeşitli değişkenlere göre farklılık göstermekte midir?
    - a. Öğretim elemanlarının hayat çapında öğrenme alışkanlıkları nasıldır?
    - b. Öğretim elemanlarının hayat çapında öğrenme alışkanlıkları cinsiyetlerine göre farklılık göstermekte midir?
    - c. Öğretim elemanlarının hayat çapında öğrenme alışkanlıkları görev yaptıkları üniversitelere göre farklılık göstermekte midir?
    - d. Öğretim elemanlarının hayat çapında öğrenme alışkanlıkları medeni durumlarına göre farklılık göstermekte midir?
    - e. Öğretim elemanlarının hayat çapında öğrenme alışkanlıkları ünvanlarına göre farklılık göstermekte midir?
    - f. Öğretim elemanlarının hayat çapında öğrenme alışkanlıkları bölümlerine göre farklılık göstermekte midir?
  - 3) Eğitim fakültelerindeki öğretim elemanlarının hayat boyu öğrenme yeterlikleri ile hayat çapında öğrenme alışkanlıkları arasındaki ilişki nasıldır?



Şekil 10. Araştırmayla İlgili Genel Çerçeve

### 3.3. Araştırma Grubu

Araştırma, 2015-2016 akademik yılında her bölgeyi temsil edecek şekilde seçilen üniversitelerin eğitim fakültelerindeki öğretim elemanları ile sınırlı tutulmuştur.

Aşağıda araştırmada yer alan değişkenlere ilişkin dağılımlar verilmiştir.

Araştırmaya katılan öğretim elemanlarının cinsiyetlerine göre dağılımı Tablo 1’de gösterilmiştir.

**Tablo 1.** Araştırmaya Katılan Öğretim Elemanlarının Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

Cinsiyet	N	%
Kadın	113	40,9
Erkek	163	59,1
Toplam	276	100

Tablo 1’de görüldüğü gibi, araştırmaya toplam 276 öğretim elemanı katılmıştır. Araştırmaya katılan öğretim elemanlarının %40,9 (n= 113)’u kadın, %59,1 (n=163)’i erkektir.

**Tablo. 2** Araştırmaya Katılan Öğretim Elemanlarının Görev Yaptığı Üniversitelerin Dağılımı

Üniversite	N	%
Doğu Anadolu Bölgesi'ndeki Ü.	54	19,6
Karadeniz Bölgesi'ndeki Ü.	38	13,8
Marmara Bölgesi'ndeki Ü.	47	17
Akdeniz Bölgesi'ndeki Ü.	41	14,9
Ege Bölgesi'ndeki Ü.	37	13,4
İç Anadolu Bölgesi'ndeki Ü.	25	9,1
Güney Doğu Anadolu Bölgesi'ndeki Ü.	34	12,3
Toplam	276	100

Tablo 2'de görüldüğü gibi, araştırmaya toplam 276 öğretim elemanı katılmıştır. Araştırmaya katılan öğretim elemanlarının % 19,6 (n=54)'sı Doğu Anadolu Bölgesi'ndeki Üniversitede.; %13,8 (n=38)'i Karadeniz Bölgesi'ndeki Üniversitede ; %17 (n=47)'si Marmara Bölgesi'ndeki Üniversitede; %14,9 (n=41)'u Akdeniz Bölgesi'ndeki Üniversitede, %13,4 (37)'ü Ege Bölgesi'ndeki Üniversitede; %9,1 (n=25)'i İç Anadolu Bölgesi'ndeki Üniversitede ve %12,3 (34)'ü Güney Doğu Anadolu Bölgesi'ndeki Üniversitede görev yapmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretim elemanlarının medeni durumlarına göre dağılımı Tablo 3'te gösterilmiştir.

**Tablo 3.** Araştırmaya Katılan Öğretim Elemanlarının Medeni Durumlarına Göre Dağılımı

Medeni Durum	N	%
Evli	147	53,3
Bekâr	129	46,7
Toplam	276	100



Tablo 3'te görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretim elemanlarının %53,3 (n=147)'ü evli, %46,7 (n=129)'si bekaardır.

Araştırmaya katılan öğretim elemanlarının ünvanlarına göre dağılımı Tablo 4'te gösterilmiştir.

**Tablo 4.** Araştırmaya Katılan Öğretim Elemanlarının Ünvanlarına Göre Dağılımı

ÜN VAN	N	%
Profesör	35	12,7
Doçent	37	13,4
Yardımcı Doçent	74	26,8
Araştırma Görevlisi	113	40,9
Öğretim Görevlisi	10	3,6
Okutman	7	2,5
Toplam	276	100

Tablo 4'te görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretim elemanlarının %12,7 (n=35)'si profesör, %13,4 (n=37)'ü doçent, %26,8 (n=74)'i yardımcı doçent, %40,9 (n=113)'u araştırma görevlisi, %3,6 (n=10)'sı öğretim görevlisi ve %2,5 (n=7)'i okutmandır.

Araştırmaya katılan öğretim elemanlarının görev yaptıkları bölümlere göre dağılımı Tablo 5'te gösterilmiştir.

**Tablo 5.** Araştırmaya Katılan Öğretim Elemanlarının Bölümlerine Göre Dağılımı

<b>Bölümler</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Eğitim Bilimleri	108	39,1
İlköğretim	88	31,9
Dil Eğitimi	35	12,7
Ortaöğretim	13	4,7
Diğer	32	11,6
Toplam	276	100

Tablo 5'te görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretim elemanlarının %39,1 (n=108)'i eğitim bilimleri, %31,9 (n=88)'i ilköğretim, %12,7 (n=35)'si dil eğitimi, %4,7 (n=13)'si ortaöğretim ve %11,6 (n=32)'si diğer alanlarda görev yapmaktadır.

### **3.4. Veri Toplama Araçları**

#### **3.4.1. Hayat Boyu Öğrenme Yeterlik Algısı Ölçeği**

'Hayat Boyu Öğrenme Yeterlik Algısı Ölçeği', Yelken ve Konokman (2014) tarafından öğretim elemanlarının hayat boyu öğrenme yeterliklerine ilişkin algılarını cinsiyet, medeni durum, akademik ünvan ve bölüm değişkenlerine göre belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçeğin bütününe ilişkin Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı .928 olarak bulunmuştur. Bu araştırmada ise, ölçeğin bütününe ilişkin Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı 0,86 olarak bulunmuştur.

'Hayat Boyu Öğrenme Yeterlik Algısı Ölçeği' 2 bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm cinsiyet, medeni durum, akademik ünvan ve bölüm maddelerini içeren demografik özelliklerden oluşmaktadır. İkinci bölüm ise katılımcıların hayat boyu öğrenme yeterliklerine ilişkin veri toplamaya yönelik maddelerden oluşmaktadır. Ölçek, hayat boyu öğrenme yeterliliğini içeren 39

madde olarak ve 5’li Likert modelinde “Tamamen Katılıyorum”, “Katılıyorum”, “Kararsızım”, “Katılmıyorum”, “Tamamen Katılmıyorum” şeklinde hazırlanmıştır.

Tablo 6’da ‘Hayat Boyu Öğrenme Yeterlik Algısı Ölçeği’ne ilişkin maddeler ve maddelerin alt boyutları gösterilmiştir.

**Tablo 6.** Hayat Boyu Öğrenme Yeterlik Algısı Ölçeği’nin Madde ve Alt Boyutları

<b>Ölçek</b>	<b>Alt Ölçek</b>	<b>Maddeler</b>
Hayat Boyu Öğrenme Yeterlik Algısı	Ana dilde iletişim	1 - 2 - 3
	Yabancı dilde iletişim	4 - 5 - 6- 7 - 8 - 9
	Matematiksel düşünme ve problem çözme	10 - 11 - 12 - 13 - 14 - 15
	Dijital yeterlik	16 - 17 - 18 - 19 - 20
	Öğrenmeyi öğrenme yeterliği	21 - 22 - 23 - 24 - 25
	Sanatsal bilinç ve ifade yeterliği	26 - 31 - 32
	Kültürel bilinç	27 - 28 - 29 - 30
	Vatandaş olma bilinci ve girişimcilik	33 - 34 - 35 - 36 - 37 - 38 - 39

Tablo 6’da görüldüğü gibi ölçekte bulunan, 1-3 maddeler Ana Dilde İletişim, 4-9 maddeler Yabancı Dilde İletişim, 10-15 maddeler Matematiksel Düşünme ve Problem Çözme, 16-20 maddeler Dijital Yeterlik ve 21-25 maddeler Öğrenmeyi Öğrenme Yeterliği, 26-32 maddeler Sanatsal Bilinç ve İfade Yeterliği, 27-30 maddeler Kültürel Bilinç, 33-39 maddeler Vatandaş Olma Bilinci ve Girişimcilik alt boyutlarını oluşturmuştur.

Ölçekte yer alan her alt boyutun güvenilirlik katsayıları Tablo 7’de yer almaktadır.

**Tablo 7.** Hayat Boyu Öğrenme Yeterlik Algısı Ölçeği’nin Alt Boyutlarının Güvenirlik Katsayıları

Ölçek	Alt Ölçek	Maddeler	Cronbach $\alpha$ Güvenirlik Değeri
Hayat Boyu Öğrenme Yeterlik Algısı	Ana dilde iletişim	1 - 2 - 3	0,81
	Yabancı dilde iletişim	4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 9	0,84
	Matematiksel düşünme ve problem çözme	10 - 11 - 12 - 13 - 14 - 15	0,76
	Dijital yeterlik	16 - 17 - 18 - 19 - 20	0,71
	Öğrenmeyi öğrenme yeterliği	21 - 22 - 23 - 24 - 25	0,71
	Sanatsal bilinç ve ifade yeterliği	26 - 31 - 32	0,70
	Kültürel bilinç	27 - 28 - 29 - 30	0,71
	Vatandaş olma bilinci ve girişimcilik	33 - 34 - 35 - 36 - 37 - 38 - 39	0,70
	Tüm Ölçek		0,86

Tablo 7’de görüldüğü gibi, Hayat Boyu Öğrenme Yeterlik Algısı Ölçeği’nin birinci alt boyutun güvenilirliği 0,81; ikinci alt boyutun güvenilirliği 0,84; üçüncü alt boyutun güvenilirliği 0,76; dördüncü alt boyutun güvenilirliği 0,71 ve beşinci alt boyutun güvenilirliği 0,71; altıncı boyutun güvenilirliği 0,70; yedinci alt boyutun güvenilirliği 0,71; sekizinci alt boyutun güvenilirliği 0,70 olarak bulunmuştur.

### 3.4.2. Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıkları Ölçeği

‘Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıkları Ölçeği’, Soylu (2013) tarafından eğitim fakültelerindeki öğretim elemanlarının hayat çapında öğrenme

alışkanlıklarını cinsiyet, akademik ünvan ve bölüm değişkenlerine göre belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçeğin bütününe ilişkin Cronbach alfa güvenirlik katsayısı 0.85 olarak bulunmuştur. Bu araştırmada da ölçeğin bütününe ilişkin Cronbach alfa güvenirlik katsayısı 0,85 olarak bulunmuştur.

'Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıkları Ölçeği'' 2 bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm cinsiyet, akademik ünvan ve bölüm maddelerini içeren demografik özelliklerden oluşmaktadır. İkinci bölüm ise katılımcıların hayat boyu öğrenme yeterliklerine ilişkin veri toplamaya yönelik maddelerden oluşmaktadır. Ölçek, hayat çapında öğrenme alışkanlıklarını içeren 33 madde olarak ve 5'li Likert modelinde "Tamamen Katılıyorum", "Katılıyorum", "Kararsızım", "Katılmıyorum", "Tamamen Katılmıyorum" şeklinde hazırlanmıştır.

Tablo 8'de 'Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıkları Ölçeği'ne ilişkin maddeler ve maddelerin alt boyutları gösterilmiştir.

**Tablo 8.** Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıkları Ölçeği' nin Madde ve Alt Boyutları

Ölçek	Alt Ölçek	Maddeler
Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıkları	Mesleki Gelişim Alışkanlıkları	1-2-3-4-5-6-7-8
	Liderlik Alışkanlıkları	9-10-11-12-13
	Bakım Temelli Alışkanlıklar	14-15-16-17-18-19
	Kültürel Etkileşim Alışkanlıkları	20-21-22-23
	Boş Zaman Alışkanlıkları	24-25-26
	Problem Çözme Alışkanlıkları	27-28-29-30-31-32-33

Tablo 8’de görüldüğü gibi ölçekte bulunan, 1-8 maddeler Mesleki Gelişim Alışkanlıkları, 9-13 maddeler Liderlik Alışkanlıkları, 14-19 maddeler Bakım Temelli Alışkanlıklar, 20-23 maddeler Kültürel Etkileşim Alışkanlıkları, 24-26 maddeler Boş Zaman Alışkanlıkları, 27-33 maddeler Problem Çözme Alışkanlıkları alt boyutlarını oluşturmuştur.

Ölçekte yer alan her alt boyutun güvenilirlik katsayıları Tablo 9’da yer almaktadır.

**Tablo 9.** Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıkları Ölçeği’nin Alt Boyutlarının Güvenirlik Katsayıları

Ölçek	Alt Ölçek	Maddeler	Cronbach $\alpha$ Güvenirlik Değeri
Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıkları	Mesleki Gelişim Alışkanlıkları	1-2-3-4-5-6-7-8	0,77
	Liderlik Alışkanlıkları	9-10-11-12-13	0,74
	Bakım Temelli Alışkanlıklar	14-15-16-17-18-19	0,71
	Kültürel Etkileşim Alışkanlıkları	20-21-22-23	0,72
	Boş Zaman Alışkanlıkları	24-25-26	0,71
	Problem Çözme Alışkanlıkları	27-28-29-30-31-32-33	0,70
	Tüm Ölçek		0,85

Tablo 9’da görüldüğü gibi, ‘Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıkları Ölçeği’nin birinci alt boyutun güvenilirliği, 77; ikinci alt boyutun güvenilirliği, 74; üçüncü alt boyutun güvenilirliği, 71; dördüncü alt boyutun güvenilirliği, 72 ve

beşinci alt boyutun güvenilirliği,71; altıncı boyutun güvenilirliği 70 olarak bulunmuştur.

Bu araştırmada kullanılan ölçme araçları ve alt ölçeklerinin güvenilirlik değerleri 0,70 ile 0,86 arasında değişmektedir. Ölçekler için 0,70 üstü güvenilirlik katsayısı değerleri yüksek güvenilirlik olarak kabul edilmektedir (Özdamar, 2013). Bu alt ölçekler yüksek güvenilirlik düzeyine sahiptir.

### **3.5. Veri Toplama Süreci**

Araştırmada kullanılan veri toplama araçları olan “Hayat Boyu Öğrenme Yeterlik Algısı Ölçeği” ve ‘Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıkları Ölçeği’ kullanılarak elde edilen veriler, 2015-2016 eğitim öğretim yılının Ekim-Kasım aylarında 7 farklı üniversitenin eğitim fakültelerindeki öğretim elemanlarına posta yoluyla ulaşılarak elde edilmiştir.

### **3.6. Verilerin Analizi**

Araştırmada “hayat boyu öğrenme yeterlik algısı” ve “hayat çapında öğrenme” ölçeklerinden elde edilen veriler IBM–SPSS 22 programına aktarılmıştır. Daha sonra ölçek ve alt boyutlardan toplam puanlar alınmıştır. Araştırmanın alt soruları gereği çeşitli değişkenler (cinsiyet, üniversite, medeni durum, ünvan, bölüm) açısından ölçek puanlarında farklılaşma olup olmadığı incelenmiştir. Bu incelemenin yapılmasında ölçek ve alt boyutlardan elde edilen ortalamalara ve varyanslara dayalı karşılaştırma testleri yapılması esastır. Ancak ortalama ve varyans karşılaştırmalarında parametrik ya da non–parametrik testlerinden hangilerinin kullanılacağına karar verilmesi gerekmektedir.

Parametrik testlerin kullanılabilmesi için belli varsayımların karşılanması gerekmektedir (Büyüköztürk, 2013; Green ve Salkind, 2008; Kalaycı, 2005; Özdamar, 2013). Bu varsayımlar:

1- İlgilenilen değişkene ait ölçümler en az eşit aralık düzeyindeki bir ölçekten elde edilmelidir. Davranış bilimlerindeki ölçekler bu niteliktedir. Bu araştırmadaki zamanı yönetme ve etkili kullanma ölçeği puanları bu nitelikte olduğundan varsayım karşılanmaktadır.

2- Üzerinden toplam puan ve ortalama alınan (bu araştırmada hayat boyu ve hayat çapında öğrenme) değişkene ait puanların dağılımı normal olmalıdır. Normallik varsayımı.

3- Farklılık yaratıp yaratmadığı düşünülen değişkenler (cinsiyet, ünvan, bölüm gibi) en az iki bağımsız grup yaratmalıdır.

4- Grupların ortalamaları aynı değişkene (hayat boyu ve hayat çapında öğrenme) ait olmalıdır.

5- Ortalama puanları karşılaştırılacak örneklem ilişkisi olmalıdır.

6- Gruplarda yer alan birey sayısı 30'ın altına düşmemelidir (parametrik testler için büyük örneklem varsayımı, merkezi limit teoreminden gelir).

Bu varsayımlar doğrultusunda, 'hayat boyu öğrenme yeterlik algısı' ve 'hayat çapında öğrenme alışkanlıkları' ölçekleri ve alt boyutlardan elde edilen puanların normal dağılıp dağılmadığı test edilmiştir. Bunu test edebilmek için "*Kolmogorov-Smirnov Tek Örneklem Testi (KS)*" ve çarpıklık, basıklık katsayılarından yararlanılmıştır. Kolmogorov Smirnov Testi, dağılımın normalden farklı olduğu yargısı,  $H_1$  denencesini temsil etmektedir (Kalaycı, 2005). Bu nedenle SPSS'de yapılan analiz sonucunda bulunan istatistiksel anlamlılık değerinin 0,05'den büyük olması normalliği kanıtlamaktadır. Kolmogorov-Smirnov tek örneklem testi, bir iyi uyum testidir. Bu test, bir



küme örneklem değeriyle (gözlenen puanlarla) belirli bir teorik dağılımdaki uyuşum derecesini inceler. Kuramsal dağılıma göre ortaya çıkabilecek birikimli (cumulative) frekans dağılımını belirleyip bunu, gözlenen birikimli frekans dağılımıyla karşılaştırır (Siegel, 1977). Normal dağılıma ilişkin kullanılan bir diğer referans ise basıklık ve çarpıklık değerleridir. Eğer basıklık ve çarpıklık değerleri +1, -1 arasında ise verilerin normal dağıldığı kabul edilmektedir (Büyüköztürk, 2013). Yapılan analiz sonuçları tablo 10'da verilmiştir.

**Tablo 10.** Hayat Boyu Öğrenme Yeterlik Algısı ve Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıkları Ölçekleri Alt Boyutlarına Ait Kolmogorov–Smirnov (Ks) Normal Dağılım Testi Sonuçları ile Basıklık ve Çarpıklık Değerleri

Ölçek	Alt Ölçek	Kolmogorov–Smirnov (KS)			Çarpıklık	Basıklık
		N	sd	p		
Hayat Boyu Öğrenme Yeterlik Algısı	Ana dilde iletişim	276	276	0,000	-1,333	3,312
	Yabancı dilde iletişim	276	276	0,000	-0,876	0,548
	Matematiksel düşünme ve problem çözme	276	276	0,000	-0,659	0,158
	Dijital yeterlik	276	276	0,000	-0,792	0,734
	Öğrenmeyi öğrenme yeterliği	276	276	0,000	-0,638	0,527
	Sanatsal bilinç ve ifade yeterliği	276	276	0,000	-0,549	0,041
	Kültürel bilinç	276	276	0,000	-0,780	0,773
	Vatandaş olma bilinci ve girişimcilik	276	276	0,000	-0,604	0,092
	Tüm Ölçek	276	276	0,006	-0,398	0,286
Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıkları	Problem Çözme Alışkanlıkları	276	276	0,000	-0,217	-0,473
	Mesleki Gelişim Alışkanlıkları	276	276	0,000	-0,534	0,726
	Kültürel Etkileşim Alışkanlıkları	276	276	0,000	-0,887	0,976
	Liderlik Alışkanlıkları	276	276	0,000	-0,639	-0,095
	Bakım Temelli Alışkanlıklar	276	276	0,000	-0,503	0,036
	Boş Zaman Alışkanlıkları	276	276	0,000	-0,954	0,545
	Tüm Ölçek	276	276	0,001	-0,337	0,057

Tablo 10’da yer alan KS testi sonucu incelendiğinde; “hayat boyu öğrenme yeterlik algısı” ve “hayat çapında öğrenme alışkanlıkları” ölçekleri alt boyutları ile ölçeklerin “genel toplam” puanlarının anlamlılık değerlerinin anlamlı olduğu ( $p < .05$ ) görülmektedir. Bu sonuç ölçeklere ait puanların normal dağılım göstermediğini ortaya koymaktadır. Ayrıca basıklık ve çarpıklık değerlerinde de +1, -1 değerlerini aşan alt ölçek bulunmaktadır.

Büyüköztürk (2013), Green ve Salkind, (2008), Kalaycı (2005) ile Özdamar’ın (2013) belirttiği gibi, normal dağılım varsayımı karşılanmadığı durumlarda karşılaştırmalar yapılırken, “ilişkisiz örneklem t-testi, ilişkisiz örneklem için ANOVA” gibi parametrik testlerin yerine bunların non-parametrik karşılıkları olan “*Mann Whitney U Test, Kruskal Wallis Testi*” yapılması, ilişki incelemesi yapılırken “Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı” yerine “*Spearman Brown Sıra Farkları Korelasyon Katsayısı*” hesaplanması uygundur. Bu nedenle karşılaştırmalarda Mann Whitney U Test ve Kruskal Wallis Test, ilişki hesaplamalarında da Spearman Brown Sıra Farkları Korelasyon Katsayısı uygulanmıştır.

## BÖLÜM IV

### 4. BULGULAR

Bu bölümde ölçme araçlarından elde edilen verilerin analiz edilmesi sonucunda ulaşılan bulgulara yer verilmiştir. Alt problemlerle ilgili bulgular özetlenmiş, sonuçlar tablolar ile gösterilmiştir.

#### 4.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi olan “Eğitim fakültelerindeki öğretim elemanlarının hayat boyu öğrenme yeterlikleri nasıldır ve çeşitli değişkenlere göre farklılık göstermekte midir?” sorusuna ilişkin bulgular aşağıda özetlenmiştir.

##### 4.1.1. Öğretim Elemanlarının Hayat Boyu Öğrenme Yeterliklerine İlişkin Bulgular

“Eğitim fakültelerindeki öğretim elemanlarının hayat boyu öğrenme yeterlikleri nasıldır?” sorusunun analizinde betimsel istatistikler kullanılmıştır. Sonuçlara ilişkin bulgular Tablo 11’de gösterilmiştir.

**Tablo 11.** Öğretim Elemanlarının “Hayat Boyu Öğrenme Yeterlik Algısı Ölçeği”nden Aldıkları Puanlara İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Madde	H.B.Ö.Y. Boyutları	N	$\bar{X}$	Ss	Minimum	Maksimum	Alınabilecek En Yüksek Puan
1-2-3	Ana Dilde İletişim	276	13,37	1,58	6	15	15
4-5-6-7-8-9	Yabancı Dilde İletişim	276	22,81	4,75	6	30	30
10-11-12-13-14-15	Matematiksel Düşünme ve Problem Çözme	276	26,67	2,63	18	30	30
16-17-18-19-20	Dijital Yeterlik	276	22,35	2,26	13	25	25
21-22-23-24-25	Öğrenmeyi Öğrenme Yeterliği	276	21,16	2,69	11	25	25
26-31-32	Sanatsal Bilinç ve İfade Yeterliği	276	12,62	1,52	8	15	15
27-28-29-30	Kültürel Bilinç	276	17,25	2,17	10	20	20
33-34-35-36-37-38-39	Vatandaş Olma Bilinci ve Girişimcilik	276	30,29	2,67	21	35	35
1-39	Tüm Ölçek	276	166,52	12,13	121	193	195

Tablo 11 incelendiğinde, toplam puana ilişkin aritmetik ortalamanın 166,52; toplam puandan elde edilebilecek en düşük puanın 39, en yüksek puanın ise 195 olduğu görülmektedir. Bu bulguya dayanarak öğretim elemanlarının “HBÖY Boyutlarına” ait toplam puanlarının yüksek olduğu ifade edilebilir.

- “Ana Dilde İletişim” boyutuna ait aritmetik ortalamanın 13,37; bu boyuttan elde edilebilecek en düşük puanın 3, en yüksek puanın ise 15 olduğu görülmektedir. Ancak katılımcıların en düşük 6 puan aldığı görülmektedir. Buna dayalı olarak katılımcıların bu üç maddede her maddeye “kesinlikle katılmıyorum” demediği anlaşılmaktadır. Bu bulguya dayalı olarak öğretim

elemanlarının “Ana Dilde İletişim Yeterlik Algıları”na ilişkin puanlarının yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

- “Yabancı Dilde İletişim” boyutuna ait aritmetik ortalamasının 22,81; bu boyuttan elde edilebilecek en düşük puanın 6, en yüksek puanın ise 30 olduğu görülmektedir. Ancak katılımcıların en düşük 6 puan aldığı görülmektedir. Buna dayalı olarak katılımcılardan bu altı maddede her maddeye “kesinlikle katılmıyorum” diyen bireyler olduğu anlaşılmaktadır. Bu bulguya dayanarak öğretim elemanlarının “Yabancı Dilde İletişim Yeterlik Algıları”na ilişkin puanlarının yüksek düzeyde olduğu ifade edilebilir.
- “Matematiksel Düşünme ve Problem Çözme” boyutuna ait aritmetik ortalamasının 26,67; bu boyuttan elde edilebilecek en düşük puanın 6, en yüksek puanın ise 30 olduğu görülmektedir. Ancak katılımcıların en düşük 18 puan aldığı görülmektedir. Buna dayalı olarak katılımcıların bu altı maddede her maddeye “kesinlikle katılmıyorum” demediği anlaşılmaktadır. Bu yeterlik algısı için elde edilen bulgular incelendiğinde, öğretim elemanlarının “Matematiksel Düşünme ve Problem Çözme Yeterlik Algısı”na ilişkin puanlarının yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.
- “Dijital Yeterlik” boyutuna ait aritmetik ortalamasının 22,35; bu boyuttan elde edilebilecek en düşük puanın 5, en yüksek puanın ise 25 olduğu görülmektedir. Ancak katılımcıların en düşük 13 puan aldığı görülmektedir. Buna dayalı olarak katılımcıların bu beş maddede her maddeye “kesinlikle katılmıyorum” demediği anlaşılmaktadır. Bu bulguya dayanarak öğretim elemanlarının “Dijital Yeterlik Algısı”na ilişkin puanlarının yüksek düzeyde olduğu ifade edilebilir.
- “Öğrenmeyi Öğrenme Yeterliği” boyutuna ait aritmetik ortalamasının 21,16; bu boyuttan elde edilebilecek en düşük puanın 5, en yüksek puanın ise 25 olduğu görülmektedir. Ancak katılımcıların en düşük 11 puan aldığı

görülmektedir. Buna dayalı olarak katılımcıların bu beş maddede her maddeye “kesinlikle katılmıyorum” demediği anlaşılmaktadır. Bu yeterlik için elde edilen bulgular incelendiğinde öğretim elemanlarının “Öğrenmeyi Öğrenme Yeterlik Algısı”na ilişkin puanlarının yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

- “Sanatsal Bilinç ve İfade Yeterliği” boyutuna ait aritmetik ortalamanın 12,62; bu boyuttan elde edilebilecek en düşük puanın 3, en yüksek puanın ise 15 olduğu görülmektedir. Ancak katılımcıların en düşük 8 puan aldığı görülmektedir. Buna dayalı olarak katılımcıların bu üç maddede her maddeye “kesinlikle katılmıyorum” demediği anlaşılmaktadır. Bu bulguya dayanarak öğretim elemanlarının, “Sanatsal Bilinç ve İfade Yeterliği Algıları”na ilişkin puanlarının yüksek düzeyde olduğu ifade edilebilir.
- “Kültürel Bilinç” boyutuna ait aritmetik ortalamanın 17,25; bu boyuttan elde edilebilecek en düşük puanın 4, en yüksek puanın ise 20 olduğu görülmektedir. Ancak katılımcıların en düşük 10 puan aldığı görülmektedir. Buna dayalı olarak katılımcıların bu dört maddede her maddeye “kesinlikle katılmıyorum” demediği anlaşılmaktadır. Bu yeterlik algısı için elde edilen bulgular incelendiğinde, öğretim elemanlarının “Kültürel Bilinç Yeterlik Algısı”na ilişkin puanlarının yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.
- “Vatandaş Olma Bilinci ve Girişimcilik” boyutuna ait aritmetik ortalamanın 30,29; bu boyuttan elde edilebilecek en düşük puanın 7, en yüksek puanın ise 35 olduğu görülmektedir. Ancak katılımcıların en düşük 21 puan aldığı görülmektedir. Buna dayalı olarak katılımcıların bu yedi maddede her maddeye “kesinlikle katılmıyorum” demediği anlaşılmaktadır. Bu bulguya dayanarak öğrencilerin “Vatandaş Olma Bilinci ve Girişimcilik Yeterlik Algısı”na ilişkin puanlarının yüksek düzeyde olduğu ifade edilebilir.

#### 4.1.2. Cinsiyetlerine Göre Öğretim Elemanlarının Hayat Boyu Öğrenme Yeterliklerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Bu sorunun analizinde öğretim elemanlarının cinsiyetleri iki grup oluşturduğundan (kadın ve erkek) karşılaştırmanın İlişkisiz Örneklem İçin t-Testiyle yapılması düşünülmüştür. Ancak Hayat Boyu Öğrenme Yeterlik Algısı Ölçeği ve alt ölçeklerinden elde edilen veriler normal dağılım göstermediğinden analiz ilişkisiz örneklem için t-testinin non-parametrik karşılığı olan Mann Whitney U Test ile analiz yapılmıştır. Sonuçlar tablo 12’de özetlenmiştir.

**Tablo 12.** Öğretim Elemanlarının Cinsiyetlerine Göre “Hayat Boyu Öğrenme Yeterlik Algısı Ölçeği”nden Aldıkları Puanların Karşılaştırılması (Mann Whitney U Test)

Alt Boyutlar	Cins.	N	$\bar{X}$	Ss	Sıra Ort.	Sıra Toplam	U Değeri	P
Ana dilde iletişim	Kadın	113	13,45	1,46	141,15	15949,50	8910,500	0,637
	Erkek	163	13,32	1,66	136,67	22276,50		
Yabancı dilde iletişim	Kadın	113	22,81	4,47	135,45	15305,50	8864,500	0,595
	Erkek	163	22,80	4,95	140,62	22920,50		
Matematiksel düşünme ve problem çözüme	Kadın	113	27,08	2,55	151,19	17084,00	7776,000	0,027
	Erkek	163	26,38	2,65	129,71	21142,00		
Dijital yeterlik	Kadın	113	22,54	2,09	143,58	16225,00	8635,000	0,371
	Erkek	163	22,23	2,37	134,98	22001,00		
Öğrenmeyi öğrenme yeterliği	Kadın	113	21,49	2,71	149,83	16931,00	7929,000	0,048
	Erkek	163	20,94	2,65	130,64	21295,00		
Sanatsal bilinç ve ifade yeterliği	Kadın	113	12,77	1,60	147,38	16654,50	8205,500	0,116
	Erkek	163	12,52	1,46	132,34	21571,50		
Kültürel bilinç	Kadın	113	17,81	1,86	157,98	17852,00	7008,000	0,001
	Erkek	163	16,85	2,29	124,99	20374,00		
Vatandaş olma bilinci ve girişimcilik	Kadın	113	30,56	2,69	147,60	16678,50	8181,500	0,112
	Erkek	163	30,09	2,64	132,19	21547,50		

Genel Toplam	Kadın	113	168,51	11,15	149,09	16847,50	8012,500	0,066
	Erkek	163	165,14	12,62	131,16	21378,50		

Tablo 12 incelendiğinde, yapılan *Mann Whitney U Test* sonucunda cinsiyete göre,

- Ana dilde iletişim yeterlik algısı alt boyutunda kadın öğretim elemanlarının puanları ( $X=13.45$ ,  $Ss=1.46$ ) ile erkek öğretim elemanlarının puanları ( $X=13.32$ ,  $Ss=1.66$ ) görülmektedir. Kadın ve erkek öğretim elemanlarının ortalamaları arasındaki farkın irdelenmesinden elde edilen p değeri 0,637'dir. Ana dilde iletişim yeterlik algısı puanları arasında anlamlı farklılık olmadığı ( $U=8910,500$ ,  $p>.05$ ) bulunmuştur.
- Yabancı dilde iletişim yeterlik algısı alt boyutunda kadın öğretim elemanlarının puanları ( $X=22.81$ ,  $Ss=4.47$ ) ile erkek öğretim elemanlarının puanları ( $X=22.80$ ,  $Ss=4.95$ ) görülmektedir. Kadın ve erkek öğretim elemanlarının ortalamaları arasındaki farkın irdelenmesinden elde edilen p değeri 0.595'tir. Yabancı dilde iletişim yeterlik algısı puanları arasında anlamlı farklılık olmadığı ( $U=8864,500$ ,  $p>.05$ ) bulunmuştur.
- Matematiksel düşünme ve problem çözme yeterlik algısı alt boyutunda kadın öğretim elemanlarının puanları ( $X=27.08$ ,  $Ss=2.55$ ) ile erkek öğretim elemanlarının puanları ( $X=26.38$ ,  $Ss=2.65$ ) görülmektedir. Kadın ve erkek öğretim elemanlarının ortalamaları arasındaki farkın irdelenmesinden elde edilen p değeri 0.027'dir. Matematiksel düşünme ve problem çözme yeterlik algısı puanları arasında anlamlı farklılık olduğu ( $U=7776,000$ ,  $p<.05$ ) bulunmuştur.



Kadınların matematiksel düşünme ve problem çözme yeterlik algısı ortalama puanları erkeklerden yüksektir.

- Dijital yeterlik algısı alt boyutunda kadın öğretim elemanlarının puanları ( $X=22.54$ ,  $Ss=2.09$ ) ile erkek öğretim elemanlarının puanları ( $X=22.23$ ,  $Ss=2.37$ ) görülmektedir. Kadın ve erkek öğretim elemanlarının ortalamaları arasındaki farkın irdelenmesinden elde edilen p değeri 0.371'dir. Dijital yeterlik algısı puanları arasında anlamlı farklılık olmadığı ( $U=8635,000$ ,  $p>.05$ ) bulunmuştur.
- Öğrenmeyi öğrenme yeterlik algısı alt boyutunda kadın öğretim elemanlarının puanları ( $X=21.49$ ,  $Ss=2.71$ ) ile erkek öğretim elemanlarının puanları ( $X=20.94$ ,  $Ss=2.65$ ) görülmektedir. Kadın ve erkek öğretim elemanlarının ortalamaları arasındaki farkın irdelenmesinden elde edilen p değeri 0.048'dir. Öğrenmeyi öğrenme yeterlik algısı puanları arasında anlamlı farklılık olduğu ( $U=7929,000$ ,  $p<.05$ ) bulunmuştur. Kadınların öğrenmeyi öğrenme yeterlik algısı ortalama puanları erkeklerden yüksektir.
- Sanatsal bilinç ve ifade yeterlik algısı alt boyutunda kadın öğretim elemanlarının puanları ( $X=12.77$ ,  $Ss=1.60$ ) ile erkek öğretim elemanlarının puanları ( $X=12.52$ ,  $Ss=1.46$ ) görülmektedir. Kadın ve erkek öğretim elemanlarının ortalamaları arasındaki farkın irdelenmesinden elde edilen p değeri 0.116'dir. Sanatsal bilinç ve ifade yeterlik algısı puanları arasında anlamlı farklılık olmadığı ( $U=8205,500$ ,  $p>.05$ ) bulunmuştur.
- Kültürel bilinç yeterlik algısı alt boyutunda kadın öğretim elemanlarının puanları ( $X=17.81$ ,  $Ss=1.86$ ) ile erkek öğretim elemanlarının puanları ( $X=16.85$ ,  $Ss=2.29$ ) görülmektedir. Kadın ve erkek öğretim elemanlarının ortalamaları arasındaki farkın

irdelenmesinden elde edilen p değeri 0.001'dir. Kültürel bilinç yeterlik algısı puanları arasında anlamlı farklılık olduğu ( $U=7008,000$ ,  $p<.05$ ) bulunmuştur. Kadınların kültürel bilinç yeterlik algısı ortalama puanları erkeklerden yüksektir.

- Vatandaş olma bilinci ve girişimcilik yeterlik algısı alt boyutunda kadın öğretim elemanlarının puanları ( $X=30.56$ ,  $Ss=2.69$ ) ile erkek öğretim elemanlarının puanları ( $X=30.09$ ,  $Ss=2.64$ ) görülmektedir. Kadın ve erkek öğretim elemanlarının ortalamaları arasındaki farkın irdelenmesinden elde edilen p değeri 0.112'dir. Vatandaş olma bilinci ve girişimcilik yeterlik algısı puanları arasında anlamlı farklılık olmadığı ( $U=8181,500$ ,  $p>.05$ ) bulunmuştur.
- Elde edilen bulgular genel olarak değerlendirildiğinde toplam puanlar arasında anlamlı farklılık olmadığı ( $U=8012,500$ ,  $p>.05$ ) bulunmuştur.

#### **4.1.3. Üniversitelerine Göre Öğretim Elemanlarının Hayat Boyu Öğrenme Yeterliklerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular**

Bu sorunun analizinde öğretim elemanlarının görev yaptıkları üniversite değişkeni yedi grup oluşturduğundan karşılaştırmanın İlişkisiz Örneklemeler İçin ANOVA Testiyle yapılması düşünülmüştür. Ancak Hayat Boyu Öğrenme Yeterlik Algısı Ölçeği ve alt ölçeklerinden elde edilen veriler normal dağılım göstermediğinden analiz ilişkisiz örneklemeler için ANOVA testinin non-parametrik karşılığı olan Kruskal Wallis Test ile analiz yapılmıştır. Sonuçlar tablo 13'te özetlenmiştir.

**Tablo 13.** Öğretim Elemanlarının Görev Yaptıkları Üniversiteye Göre “Hayat Boyu Öğrenme Yeterlik Algısı Ölçeği”nden Aldıkları Puanların Karşılaştırılması (Kruskal Wallis Test)

Ölçek ve Alt Boyutlar	Görev Yapılan Üniversite	N	$\bar{X}$	Ss	Sıra Ort.	sd	$\chi^2$	p
Ana dilde iletişim	Doğu Anadolu Bölgesi'ndeki Ü.	54	13,48	1,59	145,09	6	1,043	0,984
	Karadeniz Bölgesi'ndeki Ü.	38	13,34	1,91	142,28			
	Marmara Bölgesi'ndeki Ü.	47	13,23	1,64	132,28			
	Akdeniz Bölgesi'ndeki Ü.	41	13,44	1,29	137,28			
	Ege Bölgesi'ndeki Ü.	37	13,54	1,69	141,43			
	İç Anadolu Bölgesi'ndeki Ü.	25	13,4	1,29	134,06			
Yabancı dilde iletişim	Güney Doğu Anadolu Bölgesi'ndeki Ü.	34	13,15	2,02	133,96	6	9,000	0,174
	Doğu Anadolu Bölgesi'ndeki Ü.	54	22,59	3,79	126,42			
	Karadeniz Bölgesi'ndeki Ü.	38	23,11	5,45	149,05			
	Marmara Bölgesi'ndeki Ü.	47	23,38	4,54	148,29			
	Akdeniz Bölgesi'ndeki Ü.	41	22,66	4,68	132,55			
	Ege Bölgesi'ndeki Ü.	37	24,05	4,63	163,59			
Matematiksel düşünme ve problem çözme	İç Anadolu Bölgesi'ndeki Ü.	25	21,88	5,76	130,26	6	3,717	0,715
	Güney Doğu Anadolu Bölgesi'ndeki Ü.	34	21,53	4,93	118,29			
	Doğu Anadolu Bölgesi'ndeki Ü.	54	27,06	2,81	152,13			
	Karadeniz Bölgesi'ndeki Ü.	38	26,84	2,41	143,76			
	Marmara Bölgesi'nde Bulunan Ü.	47	26,32	3,05	131,15			
	Akdeniz Bölgesi'ndeki Ü.	41	26,56	2,79	135,28			
Dijital yeterlik	Ege Bölgesi'ndeki Ü.	37	26,51	2,09	127,88	6	2,819	0,831
	İç Anadolu Bölgesi'ndeki Ü.	25	26,36	2,38	126,66			
	Güney Doğu Anadolu Bölgesi'ndeki Ü.	34	26,85	2,55	145,28			
	Doğu Anadolu Bölgesi'ndeki Ü.	54	22,31	2,35	137,96			
	Karadeniz Bölgesi'ndeki Ü.	38	22,39	1,91	138,20			
	Marmara Bölgesi'ndeki Ü.	47	22,73	2,43	153,97			

Öğrenmeyi öğrenme yeterliği	Doğu Anadolu Bölgesi'ndeki Ü.	54	21,43	2,47	144,12	6	6,724	0,347
	Karadeniz Bölgesi'ndeki Ü.	38	21,58	3,01	153,89			
	Marmara Bölgesi'ndeki Ü.	47	20,7	2,93	125,87			
	Akdeniz Bölgesi'ndeki Ü.	41	20,8	2,87	129,26			
	Ege Bölgesi'ndeki Ü.	37	20,68	2,42	121,62			
	İç Anadolu Bölgesi'ndeki Ü.	25	21,68	2,66	156,34			
Sanatsal bilinç ve ifade yeterliği	Güney Doğu Anadolu Bölgesi'ndeki Ü.	34	21,5	2,33	146,22	6	10,001	0,125
	Doğu Anadolu Bölgesi'ndeki Ü.	54	12,85	1,45	147,56			
	Karadeniz Bölgesi'ndeki Ü.	38	12,63	1,63	140,18			
	Marmara Bölgesi'ndeki Ü.	47	12,34	1,77	128,44			
	Akdeniz Bölgesi'ndeki Ü.	41	12,22	1,56	115,55			
	Ege Bölgesi'ndeki Ü.	37	12,51	1,24	128,16			
Kültürel bilinç	İç Anadolu Bölgesi'ndeki Ü.	25	12,96	1,46	158,32	6	5,946	0,429
	Güney Doğu Anadolu Bölgesi'ndeki Ü.	34	13	1,35	160,50			
	Doğu Anadolu Bölgesi'ndeki Ü.	54	16,79	2,51	123,44			
	Karadeniz Bölgesi'ndeki Ü.	38	17,76	1,63	154,83			
	Marmara Bölgesi'ndeki Ü.	47	17,55	2,19	151,09			
	Akdeniz Bölgesi'ndeki Ü.	41	17,12	2,29	133,45			
Vatandaş olma bilinci ve girişimcilik	Ege Bölgesi'ndeki Ü.	37	17,13	2,29	135,28	6	7,858	0,249
	İç Anadolu Bölgesi'ndeki Ü.	25	17,52	1,69	148,64			
	Güney Doğu Anadolu Bölgesi'ndeki Ü.	34	17,03	2,11	128,91			
	Doğu Anadolu Bölgesi'ndeki Ü.	54	30,81	2,78	153,42			
	Karadeniz Bölgesi'ndeki Ü.	38	30,58	2,2	144,55			
	Marmara Bölgesi'ndeki Ü.	47	29,57	2,76	117,60			
Genel Toplam	Akdeniz Bölgesi'ndeki Ü.	41	29,93	2,92	128,90	6	1,825	0,935
	Ege Bölgesi'ndeki Ü.	37	30,14	2,52	132,16			
	İç Anadolu Bölgesi'ndeki Ü.	25	30,84	2,54	158,50			
	Güney Doğu Anadolu Bölgesi'ndeki Ü.	34	30,29	2,68	140,71			
	Doğu Anadolu Bölgesi'ndeki Ü.	54	167,33	12,99	144,89			
	Karadeniz Bölgesi'ndeki Ü.	38	168,24	11,73	149,96			
Genel Toplam	Marmara Bölgesi'ndeki Ü.	47	165,83	12,41	133,23	6	1,825	0,935
	Akdeniz Bölgesi'ndeki Ü.	41	164,85	13,69	130,77			
	Ege Bölgesi'nde Ü.	37	166,73	12,72	136,08			
	İç Anadolu Bölgesi'ndeki Ü.	25	166,96	7,17	138,40			
	Güney Doğu Anadolu Bölgesi'ndeki Ü.	34	165,74	11,67	134,85			

Tablo 13 incelendiğinde, öğretim elemanlarının görev yaptığı üniversitenin onların hayat boyu öğrenme yeterlik algıları üzerinde herhangi bir farklılık yaratmadığı görülmektedir. Hayat boyu öğrenme yeterlik algısı ölçeği toplam puanlarında ve alt boyutlarında anlamlı farklılık yoktur ( $p>.05$ ).

#### **4.1.4. Medeni Durumlarına Göre Öğretim Elemanlarının Hayat Boyu Öğrenme Yeterliklerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular**

Bu sorunun analizinde öğretim elemanlarının medeni durumları iki grup oluşturduğundan (evli ve bekar) karşılaştırmanın İlişkisiz Örneklem İçin t-Testiyle yapılması düşünülmüştür. Ancak Hayat Boyu Öğrenme Yeterlik Algısı Ölçeği ve alt ölçeklerinden elde edilen veriler normal dağılım göstermediğinden analiz ilişkisiz örneklem için t-testinin non-parametrik karşılığı olan Mann Whitney U Test ile analiz yapılmıştır. Sonuçlar tablo 14’te özetlenmiştir.

**Tablo 14.** Öğretim Elemanlarının Medeni Durumuna Göre “Hayat Boyu Öğrenme Yeterlik Algısı Ölçeği”nden Aldıkları Puanların Karşılaştırılması (Mann Whitney U Test)

Ölçek ve Alt Boyutlar	Medeni D.	N	$\bar{X}$	Ss	Sıra Ort.	Sıra Toplamı	U Değeri	p
Ana dilde iletişim	Evli	147	13,47	1,57	143,58	21106,00	8735,000	0,246
	Bekar	129	13,26	1,59	132,71	17120,00		
Yabancı dilde iletişim	Evli	147	22,13	5,13	128,48	18886,50	8008,500	0,025
	Bekar	129	23,58	4,17	149,92	19339,50		
Matematiksel düşünme ve problem çözme	Evli	147	26,49	2,82	134,37	19752,00	8874,000	0,355
	Bekar	129	26,87	2,38	143,21	18474,00		
Dijital yeterlik	Evli	147	22,33	2,38	138,78	20401,00	9440,000	0,949
	Bekar	129	22,39	2,14	138,18	17825,00		
Öğrenmeyi öğrenme yeterliği	Evli	147	20,93	2,70	130,97	19252,50	8374,500	0,092
	Bekar	129	21,43	2,65	147,08	18973,50		
Sanatsal bilinç ve ifade yeterliği	Evli	147	12,54	1,59	135,92	19980,50	9102,500	0,559
	Bekar	129	12,71	1,45	141,44	18245,50		
Kültürel bilinç	Evli	147	17,12	2,24	134,39	19755,00	8877,000	0,355
	Bekar	129	17,39	2,09	143,19	18471,00		
Vatandaş olma bilinci ve girişimcilik	Evli	147	30,24	2,75	137,84	20262,50	9384,500	0,883
	Bekar	129	30,33	2,57	139,25	17963,50		
Genel Toplam	Evli	147	165,26	13,06	130,54	19190,00	8312,000	0,077
	Bekar	129	167,96	10,86	147,57	19036,00		

Tablo 14 incelendiğinde, yapılan *Mann Whitney U Test* sonucunda medeni duruma göre,

- Ana dilde iletişim yeterlik algısı alt boyutunda evli öğretim elemanlarının puanları ( $X=13.47$ ,  $Ss=1.57$ ) ile bekar öğretim elemanlarının puanları ( $X=13.26$ ,  $Ss=1.59$ ) görülmektedir. Evli ve bekar öğretim elemanlarının ortalamaları arasındaki farkın

irdelenmesinden elde edilen p değeri 0,246'dir. Ana dilde iletişim yeterlik algısı puanları arasında anlamlı farklılık olmadığı ( $U=8735,000$ ,  $p>.05$ ) bulunmuştur.

- Yabancı dilde iletişim yeterlik algısı alt boyutunda evli öğretim elemanlarının puanları ( $X=22.13$ ,  $Ss=5.13$ ) ile bekar öğretim elemanlarının puanları ( $X=23.58$ ,  $Ss=4.17$ ) görülmektedir. Evli ve bekar öğretim elemanlarının ortalamaları arasındaki farkın irdelenmesinden elde edilen p değeri 0.025'tir. Yabancı dilde iletişim yeterlik algısı puanları arasında anlamlı farklılık olduğu ( $U=8008,500$ ,  $p<.05$ ) bulunmuştur. Bekarların yabancı dilde iletişim yeterlik algısı ortalama puanları evlilerden yüksektir.
- Matematiksel düşünme ve problem çözme yeterlik algısı alt boyutunda evli öğretim elemanlarının puanları ( $X=26.49$ ,  $Ss=2.82$ ) ile bekar öğretim elemanlarının puanları ( $X=26.87$ ,  $Ss=2.38$ ) görülmektedir. Evli ve bekar öğretim elemanlarının ortalamaları arasındaki farkın irdelenmesinden elde edilen p değeri 0,355'tir. Matematiksel düşünme ve problem çözme yeterlik algısı puanları arasında anlamlı farklılık olmadığı ( $U=8874,000$ ,  $p>.05$ ) bulunmuştur.
- Dijital yeterlik algısı alt boyutunda evli öğretim elemanlarının puanları ( $X=22.33$ ,  $Ss=2.38$ ) ile bekar öğretim elemanlarının puanları ( $X=22.39$ ,  $Ss=2.14$ ) görülmektedir. Evli ve bekar öğretim elemanlarının ortalamaları arasındaki farkın irdelenmesinden elde edilen p değeri 0,949'dur. Dijital yeterlik algısı puanları arasında anlamlı farklılık olmadığı ( $U=9440,000$ ,  $p>.05$ ) bulunmuştur.
- Öğrenmeyi öğrenme yeterlik algısı alt boyutunda evli öğretim elemanlarının puanları ( $X=20.93$ ,  $Ss=2.70$ ) ile bekar öğretim elemanlarının puanları ( $X=21.43$ ,  $Ss=2.65$ ) görülmektedir. Evli ve

bekar öğretim elemanlarının ortalamaları arasındaki farkın irdelenmesinden elde edilen p değeri 0,02'dir. Öğrenmeyi öğrenme yeterlik algısı puanları arasında anlamlı farklılık olmadığı ( $U=8374,500$ ,  $p>.05$ ) bulunmuştur.

- Sanatsal bilinç ve ifade yeterliği algısı alt boyutunda evli öğretim elemanlarının puanları ( $X=12.54$ ,  $Ss=1.59$ ) ile bekar öğretim elemanlarının puanları ( $X=12.71$ ,  $Ss=1.45$ ) görülmektedir. Evli ve bekar öğretim elemanlarının ortalamaları arasındaki farkın irdelenmesinden elde edilen p değeri 0,559'dur. Sanatsal bilinç ve ifade yeterlik algısı puanları arasında anlamlı farklılık olmadığı ( $U=9102,500$ ,  $p>.05$ ) bulunmuştur.
- Kültürel bilinç yeterlik algısı alt boyutunda evli öğretim elemanlarının puanları ( $X=17.12$ ,  $Ss=2.24$ ) ile bekar öğretim elemanlarının puanları ( $X=17.39$ ,  $Ss=2.09$ ) görülmektedir. Evli ve bekar öğretim elemanlarının ortalamaları arasındaki farkın irdelenmesinden elde edilen p değeri 0,355'dir. Kültürel bilinç yeterlik algısı puanları arasında anlamlı farklılık olmadığı ( $U=8877,000$ ,  $p>.05$ ) bulunmuştur.
- Vatandaş olma bilinci ve girişimcilik yeterlik algısı alt boyutunda evli öğretim elemanlarının puanları ( $X=30.24$ ,  $Ss=2.75$ ) ile bekar öğretim elemanlarının puanları ( $X=30.33$ ,  $Ss=2.57$ ) görülmektedir. Evli ve bekar öğretim elemanlarının ortalamaları arasındaki farkın irdelenmesinden elde edilen p değeri 0,883'dür. Vatandaş olma bilinci ve girişimcilik yeterlik algısı puanları arasında anlamlı farklılık olmadığı ( $U=9384,500$ ,  $p>.05$ ) bulunmuştur.
- Elde edilen bulgular genel olarak değerlendirildiğinde toplam puanlar arasında anlamlı farklılık olmadığı ( $U=8312,000$ ,  $p>.05$ ) bulunmuştur.



#### 4.1.5. Ünvanlarına Göre Öğretim Elemanlarının Hayat Boyu Öğrenme Yeterliklerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Bu sorunun analizinde öğretim elemanlarının sahip oldukları ünvan değişkeni altı grup oluşturduğundan (profesör, doçent, yardımcı doçent, araştırma görevlisi, öğretim görevlisi, okutman) karşılaştırmanın İlişkisiz Örneklem İçin ANOVA Testiyle yapılması düşünülmüştür. Ancak Hayat Boyu Öğrenme Yeterlik Algısı Ölçeği ve alt ölçeklerinden elde edilen veriler normal dağılım göstermediğinden analiz ilişkisiz örneklem için ANOVA testinin non-parametrik karşılığı olan Kruskal Wallis Test ile analiz yapılmıştır. Sonuçlar tablo 15’te özetlenmiştir.

**Tablo 15.** Öğretim Elemanlarının Sahip Oldukları Ünvana Göre “Hayat Boyu Öğrenme Yeterlik Algısı Ölçeği”nden Aldıkları Puanların Karşılaştırılması (Kruskal Wallis Testi)

Ölçek ve Alt Boyutlar	Ünvan	N	$\bar{X}$	Ss	Sıra Ortalaması	sd	$\chi^2$	p
Ana dilde iletişim	Profesör	35	13,49	1,34	140,66	5	5,386	0,371
	Doçent	37	13,27	2,21	146,03			
	Yardımcı Doçent	74	13,59	1,44	148,91			
	Araştırma Görevlisi	113	13,26	1,52	131,00			
	Öğretim Görevlisi	10	12,80	1,39	100,65			
	Okutman	7	13,71	1,38	153,07			
Yabancı dilde iletişim	Profesör	35	22,83	3,91	133,13	5	4,095	0,536
	Doçent	37	23,54	4,59	148,86			
	Yardımcı Doçent	74	22,85	5,10	143,43			
	Araştırma Görevlisi	113	22,78	4,77	137,65			
	Öğretim Görevlisi	10	19,90	5,55	95,00			
	Okutman	7	23	4	143,29			
Matematiksel düşünme ve problem çözme	Profesör	35	26,69	2,73	138,84	5	2,298	0,807
	Doçent	37	26,38	3,25	135,08			
	Yardımcı Doçent	74	26,43	2,56	130,74			
	Araştırma Görevlisi	113	26,95	2,48	146,29			
	Öğretim Görevlisi	10	26,60	2,17	131,70			
	Okutman	7	26,14	2,61	120,86			
Dijital yeterlik	Profesör	35	22,14	2,22	128,89	5	3,278	0,657
	Doçent	37	22,08	2,76	134,26			
	Yardımcı Doçent	74	22,49	2,05	141,71			
	Araştırma Görevlisi	113	22,48	2,21	142,37			
	Öğretim Görevlisi	10	22,80	1,87	150,05			
	Okutman	7	20,86	3,08	96,07			
Öğrenmeyi öğrenme yeterliği	Profesör	35	21,17	2,33	135,21	5	5,855	0,321
	Doçent	37	20,62	2,79	123,61			
	Yardımcı Doçent	74	21,01	2,72	133,80			

	Araştırma Görevlisi	113	21,49	2,67	148,75			
	Öğretim Görevlisi	10	21,7	2,58	153,50			
	Okutman	7	19,43	3,41	96,36			
Sanatsal bilinç ve ifade yeterliği	Profesör	35	13,14	1,17	162,03	5	7,993	0,157
	Doçent	37	12,46	1,56	128,95			
	Yardımcı Doçent	74	12,38	1,63	127,94			
	Araştırma Görevlisi	113	12,65	1,50	139,63			
	Öğretim Görevlisi	10	12,2	1,81	123,85			
	Okutman	7	13,57	0,98	185,64			
		Profesör	35	17,6	2,23			
Kültürel bilinç	Doçent	37	16,68	2,72	124,57			
	Yardımcı Doçent	74	16,93	1,84	122,22			
	Araştırma Görevlisi	113	17,44	2,23	146,56			
	Öğretim Görevlisi	10	17,8	1,32	155,65			
	Okutman	7	17,86	1,35	158,57			
		Profesör	35	30,69	2,75	150,89	5	1,869
Vatandaş olma bilinci ve girişimcilik	Doçent	37	29,86	2,97	127,84			
	Yardımcı Doçent	74	30,41	2,47	141,07			
	Araştırma Görevlisi	113	30,28	2,64	137,93			
	Öğretim Görevlisi	10	30,2	1,93	130,05			
	Okutman	7	29,43	4,12	127,00			
		Profesör	35	167,64	11,94	144,07	5	2,257
Genel Toplam	Doçent	37	164,89	14,89	132,96			
	Yardımcı Doçent	74	166,09	11,72	135,85			
	Araştırma Görevlisi	113	167,34	12,01	143,69			
	Öğretim Görevlisi	10	164,00	8,68	117,30			
	Okutman	7	164,00	8,49	114,36			

Tablo 15 incelendiğinde, öğretim elemanlarının sahip olduğu ünvanın hayat boyu öğrenme yeterlik algıları üzerinde herhangi bir farklılık yaratmadığı görülmektedir. Hayat boyu öğrenme yeterlik algısı ölçeği toplam puanlarında ve alt boyutlarında anlamlı farklılık yoktur ( $p>.05$ ).

#### **4.1.6. Bölümlerine Göre Öğretim Elemanlarının Hayat Boyu Öğrenme Yeterliklerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular**

Bu sorunun analizinde öğretim elemanlarının çalıştıkları bölüm değişkeni beş grup oluşturduğundan (eğitim bilimleri, ilköğretim, dil eğitimi, ortaöğretim ve diğer) karşılaştırmanın İlişkisiz Örneklemeler İçin ANOVA Testiyle yapılması düşünülmüştür. Ancak Hayat Boyu Öğrenme Yeterlik Algısı Ölçeği ve alt ölçeklerinden elde edilen veriler normal dağılım göstermediğinden analiz ilişkisiz örneklemeler için ANOVA testinin non-parametrik karşılığı olan Kruskal Wallis Test ile analiz yapılmıştır. Sonuçlar tablo 16’da özetlenmiştir.

**Tablo 16.** Öğretim Elemanlarının Çalıştıkları Bölüme Göre “Hayat Boyu Öğrenme Yeterlik Algısı Ölçeği”nden Aldıkları Puanların Karşılaştırılması (Kruskal Wallis Test)

Ölçek ve Alt Boyutlar	Bölüm	N	$\bar{X}$	Ss	Sıra Ort.	sd	$\chi^2$	p	Anlamlı Fark
Ana dilde iletişim	1.Eğitim Bilimleri	108	12,91	1,89	118,85	4	27,813	0,000	3-5, 3-4, 1-5, 1-4
	2.İlköğretim	88	13,64	1,27	148,67				
	3.Dil Eğitimi	35	13,00	1,37	114,17				
	4.Ortaöğretim	13	14,31	0,75	186,92				
	5.Diğer	32	14,25	0,84	183,78				
Yabancı dilde iletişim	1.Eğitim Bilimleri	108	22,69	4,49	133,46	4	12,084	0,017	2-4
	2.İlköğretim	88	21,63	5,49	123,16				
	3.Dil Eğitimi	35	23,86	3,49	153,71				
	4.Ortaöğretim	13	25,46	3,18	182,96				
	5.Diğer	32	24,22	4,26	163,00				
Matematisel düşünme ve problem çözme	1.Eğitim Bilimleri	108	26,29	3,00	130,94	4	15,534	0,004	2-5, 1-5
	2.İlköğretim	88	26,43	2,25	127,88				
	3.Dil Eğitimi	35	26,83	2,39	138,83				
	4.Ortaöğretim	13	27,00	2,71	149,54				
	5.Diğer	32	28,25	1,90	188,39				
Dijital yeterlik	1.Eğitim Bilimleri	108	21,70	2,58	118,60	4	21,018	0,000	1-5
	2.İlköğretim	88	22,69	1,83	147,95				
	3.Dil Eğitimi	35	22,11	2,04	124,57				
	4.Ortaöğretim	13	23,38	2,39	182,15				
	5.Diğer	32	23,47	1,63	177,19				
Öğrenmeyi öğrenme yeterliği	1.Eğitim Bilimleri	108	20,21	2,61	108,89	4	41,983	0,000	1-2, 1-4, 1-5, 3-5
	2.İlköğretim	88	21,75	2,28	153,62				
	3.Dil Eğitimi	35	20,66	2,27	120,71				
	4.Ortaöğretim	13	22,08	4,55	192,54				
	5.Diğer	32	22,94	2,05	194,36				
Sanatsal bilinç ve ifade yeterliği	1.Eğitim Bilimleri	108	12,46	1,54	130,72	4	3,781	0,436	
	2.İlköğretim	88	12,64	1,59	139,94				
	3.Dil Eğitimi	35	12,63	1,33	135,43				
	4.Ortaöğretim	13	12,92	1,12	149,69				
	5.Diğer	32	13,00	1,63	159,72				
Kültürel bilinç	1.Eğitim Bilimleri	108	16,74	2,40	122,50	4	10,083	0,039	1-5
	2.İlköğretim	88	17,60	1,87	149,14				
	3.Dil Eğitimi	35	17,14	2,13	133,77				
	4.Ortaöğretim	13	17,46	2,15	145,08				
	5.Diğer	32	18,00	1,90	165,73				

Vatandaş olma bilinci ve girişimcilik	1.Eğitim Bilimleri	108	29,34	2,74	111,59	4	44,7 13	0,000	1-4, 1-5, 2-5, 3-5
	2.İlköğretim	88	30,34	2,35	137,31				
	3.Dil Eğitimi	35	30,40	2,45	140,37				
	4.Ortaöğretim	13	31,62	2,36	180,92				
	5.Diğer	32	32,66	1,79	213,31				
Genel Toplam	1.Eğitim Bilimleri	108	162,36	12,56	114,85	4	37,6 68	0,000	1-4, 1-5, 3-5, 2-5
	2.İlköğretim	88	166,72	10,62	136,49				
	3.Dil Eğitimi	35	166,63	9,92	135,63				
	4.Ortaöğretim	13	174,23	11,53	196,12				
	5.Diğer	32	176,78	9,54	203,58				

Tablo 16 incelendiğinde, öğretim elemanlarının görev yaptığı bölümün;

- Ana dilde iletişim alt boyutunda anlamlı farklılık yarattığı ( $\chi^2 = 27,813$ ,  $p < .05$ ) belirlenmiştir. Hangi grup ya da gruplar arasında anlamlı farklılık olduğunu belirleyebilmek için Dunn non-parametrik çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Ortaöğretim ve diğer alanlarda (ağırlıklı olarak Bilgisayar ve Öğretim bölümü) çalışan öğretim elemanlarının eğitim bilimleri ve dil eğitimi alanındaki öğretim elemanlarından daha yüksek yeterlik algısına sahip olduğu anlaşılmıştır.
- Yabancı dilde iletişim alt boyutunda anlamlı farklılık yarattığı ( $\chi^2 = 12,084$ ,  $p < .05$ ) belirlenmiştir. Hangi grup ya da gruplar arasında anlamlı farklılık olduğunu belirleyebilmek için Dunn non-parametrik çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Ortaöğretim alanında çalışan öğretim elemanlarının ilköğretim alanındaki öğretim elemanlarından daha yüksek yeterlik algısına sahip olduğu anlaşılmıştır.
- Matematiksel düşünme ve problem çözme alt boyutunda anlamlı farklılık yarattığı ( $\chi^2 = 15,534$ ,  $p < .05$ ) belirlenmiştir. Hangi grup ya da gruplar arasında anlamlı farklılık olduğunu belirleyebilmek için Dunn non-parametrik çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Diğer alanda çalışan öğretim

elemanlarının eğitim bilimleri ve ilköğretim alanlarındaki öğretim elemanlarından daha yüksek yeterlik algısına sahip olduğu anlaşılmıştır.

- Dijital yeterlik alt boyutunda anlamlı farklılık yarattığı ( $\chi^2 = 21,018$ ,  $p < .05$ ) belirlenmiştir. Hangi grup ya da gruplar arasında anlamlı farklılık olduğunu belirleyebilmek için Dunn non-parametrik çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Diğer alanda çalışan öğretim elemanlarının eğitim bilimleri alanındaki öğretim elemanlarından daha yüksek yeterlik algısına sahip olduğu anlaşılmıştır.
- Öğrenmeyi öğrenme yeterliği alt boyutunda anlamlı farklılık yarattığı ( $\chi^2 = 41,983$ ,  $p < .05$ ) belirlenmiştir. Hangi grup ya da gruplar arasında anlamlı farklılık olduğunu belirleyebilmek için Dunn non-parametrik çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. İlköğretim, ortaöğretim ve diğer alanlarda çalışan öğretim elemanlarının eğitim bilimleri alanındaki öğretim elemanlarından daha yüksek yeterlik algısına sahip olduğu anlaşılmıştır. Ayrıca diğer alanda görev yapan öğretim elemanları dil eğitiminde görev yapan öğretim elemanlarından daha yüksek yeterlik algısına sahiptir.
- Sanatsal bilinç ve ifade yeterliği alt boyutunda anlamlı farklılık yaratmadığı ( $\chi^2 = 3,781$ ,  $p > .05$ ) belirlenmiştir.
- Kültürel bilinç alt boyutunda anlamlı farklılık yarattığı ( $\chi^2 = 10,083$ ,  $p < .05$ ) belirlenmiştir. Hangi grup ya da gruplar arasında anlamlı farklılık olduğunu belirleyebilmek için Dunn non-parametrik çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Diğer alanda çalışan öğretim elemanlarının eğitim bilimleri alanındaki öğretim elemanlarından daha yüksek yeterlik algısına sahip olduğu anlaşılmıştır.
- Vatandaş olma bilinci ve girişimcilik alt boyutunda anlamlı farklılık yarattığı ( $\chi^2 = 44,713$ ,  $p < .05$ ) belirlenmiştir. Hangi grup ya da gruplar arasında anlamlı farklılık olduğunu belirleyebilmek için Dunn non-parametrik çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Ortaöğretim ve diğer alanda çalışan öğretim

elemanlarının eğitim bilimleri alanındaki öğretim elemanlarından daha yüksek yeterlik algısına sahip olduğu anlaşılmıştır. Ayrıca diğer alanlarda görev yapan öğretim elemanları ilköğretim ve dil eğitimi alanında görev yapan öğretim elemanlarından daha yüksek yeterlik algısına sahiptir.

- Genel toplam puanlarında anlamlı farklılık yarattığı ( $\chi^2 = 37,668$ ,  $p < .05$ ) belirlenmiştir. Hangi grup ya da gruplar arasında anlamlı farklılık olduğunu belirleyebilmek için Dunn non-parametrik çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Ortaöğretim ve diğer alanlarda çalışan öğretim elemanlarının eğitim bilimleri alanındaki öğretim elemanlarından daha yüksek yeterlik algısına sahip olduğu anlaşılmıştır. Ayrıca, diğer alanlarda görev yapan öğretim elemanları ilköğretim ve dil eğitimi alanında görev yapan öğretim elemanlarından daha yüksek yeterlik algısına sahiptir.

## **4.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular**

Araştırmanın ikinci alt problemi olan “Eğitim fakültelerindeki öğretim elemanlarının hayat çapında öğrenme alışkanlıkları nasıldır ve çeşitli değişkenlere göre farklılık göstermekte midir?” sorusuna ilişkin bulgular aşağıda özetlenmiştir.

### **4.2.1. Öğretim Elemanlarının Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıklarına İlişkin Bulgular**

“Eğitim fakültelerindeki öğretim elemanlarının hayat çapında öğrenme alışkanlıkları nasıldır?” sorusunun analizinde betimsel istatistikler kullanılmıştır. Sonuçlar tablo 17’de özetlenmiştir.



**Tablo 17.** Öğretim Elemanlarının “Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıkları Ölçeği”nden Aldıkları Puanlara İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Madde	H.Ç.Ö.A. Boyutları	N	$\bar{X}$	Ss	Minimum	Maksimum	Alnabilecek En Yüksek Puan
12-28-29-30-31-32-33	Problem Çözme Alışkanlıkları	276	30,69	2,71	22	35	35
1-2-3-7-8-9-11-14	Mesleki Gelişim Alışkanlıkları	276	34,98	3,41	20	40	40
21-22-23-24	Kültürel Etkileşim Alışkanlıkları	276	16,74	2,19	9	20	20
4-5-10-13-15	Liderlik Alışkanlıkları	276	19,96	2,99	12	25	25
6-16-17-18-19-20	Bakım Temelli Alışkanlıklar	276	25,03	2,77	15	30	30
25-26-27	Boş Zaman Alışkanlıkları	276	11,69	2,22	5	15	15
1-33	Tüm Ölçek	276	139,09	10,85	103	163	165

Tablo 17 incelendiğinde, toplam puana ait aritmetik ortalamanın 139,09; toplam puandan elde edilebilecek en düşük puanın 33, en yüksek puanın ise 165 olduğu görülmektedir. Bu bulguya dayanarak akademisyenlerin “HÇÖA Boyutlarına” ait toplam puanlarının yüksek olduğu ifade edilebilir.

- “Problem Çözme Alışkanlıkları” boyutuna ait aritmetik ortalamanın 30,69; bu boyuttan elde edilebilecek en düşük puanın 7, en yüksek puanın ise 35 olduğu görülmektedir. Ancak katılımcıların en düşük 22 puan aldığı görülmektedir. Buna dayalı olarak katılımcıların bu yedi maddede her maddeye “kesinlikle katılmıyorum” demediği anlaşılmaktadır. Bu bulguya

dayalı olarak öğretim elemanlarının “Problem Çözme Alışkanlıkları”na ilişkin puanlarının yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

- “Mesleki Gelişim Alışkanlıkları” boyutuna ait aritmetik ortalamanın 34,98; bu boyuttan elde edilebilecek en düşük puanın 8, en yüksek puanın ise 40 olduğu görülmektedir. Ancak katılımcıların en düşük 20 puan aldığı görülmektedir. Buna dayalı olarak katılımcıların bu sekiz maddede her maddeye “kesinlikle katılmıyorum” demediği anlaşılmaktadır. Bu bulguya dayanarak öğretim elemanlarının, “Mesleki Gelişim Alışkanlıkları”na ilişkin puanlarının yüksek düzeyde olduğu ifade edilebilir.
- “Kültürel Etkileşim Alışkanlıkları” boyutuna ait aritmetik ortalamanın 16,74; bu boyuttan elde edilebilecek en düşük puanın 4, en yüksek puanın ise 20 olduğu görülmektedir. Ancak katılımcıların en düşük 9 puan aldığı görülmektedir. Buna dayalı olarak katılımcıların bu dört maddede her maddeye “kesinlikle katılmıyorum” demediği anlaşılmaktadır. Bu bulguya dayanarak, öğretim elemanlarının “Kültürel Etkileşim Alışkanlıkları”na ilişkin puanlarının yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.
- “Liderlik Alışkanlıkları” boyutuna ait aritmetik ortalamanın 19,96; bu boyuttan elde edilebilecek en düşük puanın 5, en yüksek puanın ise 25 olduğu görülmektedir. Ancak katılımcıların en düşük 12 puan aldığı görülmektedir. Buna dayalı olarak katılımcıların bu beş maddede her maddeye “kesinlikle katılmıyorum” demediği anlaşılmaktadır. Bu bulguya dayanarak öğretim elemanlarının “Liderlik Alışkanlıkları”na ilişkin puanlarının yüksek düzeyde olduğu ifade edilebilir.
- “Bakım Temelli Alışkanlıklar” boyutuna ait aritmetik ortalamanın 25,03; bu boyuttan elde edilebilecek en düşük puanın 6 en yüksek puanın ise 30 olduğu görülmektedir. Ancak katılımcıların en düşük 15 puan aldığı görülmektedir. Buna dayalı olarak katılımcıların bu altı maddede her maddeye “kesinlikle katılmıyorum” demediği anlaşılmaktadır. Bu bulgulara dayanarak öğretim

elemanlarının “Bakım Temelli Alışkanlıklar”a ilişkin puanlarının yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

- “Boş Zaman Alışkanlıkları” boyutuna ait aritmetik ortalamanın 11,69; bu boyuttan elde edilebilecek en düşük puanın 3, en yüksek puanın ise 15 olduğu görülmektedir. Ancak katılımcıların en düşük 5 puan aldığı görülmektedir. Buna dayalı olarak katılımcıların bu üç maddede her maddeye “kesinlikle katılmıyorum” demediği anlaşılmaktadır. Bu bulguya dayanarak öğretim elemanlarının, “Boş Zaman Alışkanlıkları”na ilişkin puanlarının yüksek düzeyde olduğu ifade edilebilir.

#### **4.2.2. Cinsiyetlerine Göre Öğretim Elemanlarının Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıklarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular**

Bu sorunun analizinde öğretim elemanlarının cinsiyetleri iki grup oluşturduğundan (kadın ve erkek) karşılaştırmanın İlişkisiz Örneklem İçin t-Testiyle yapılması düşünülmüştür. Ancak Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıkları Ölçeği ve alt ölçeklerinden elde edilen veriler normal dağılım göstermediğinden analiz ilişkisiz örneklem için t-testinin non-parametrik karşılığı olan Mann Whitney U Test ile analiz yapılmıştır. Sonuçlar tablo 18’de özetlenmiştir.

**Tablo 18.** Öğretim Elemanlarının Cinsiyetine Göre “Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıkları Ölçeği”nden Aldıkları Puanların Karşılaştırılması (Mann Whitney U Test)

Ölçek ve Alt Boyutlar	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U Değeri	p
Problem Çözme Alışkanlıkları	Kadın	113	31,03	2,65	148,24	16762,50	8097,500	0,086
	Erkek	163	30,45	2,74	131,68	21463,50		
Mesleki Gelişim Alışkanlıkları	Kadın	113	35	3,46	139,65	15781,00	9079,000	0,841
	Erkek	163	34,97	3,39	137,70	22445,00		
Kültürel Etkileşim Alışkanlıkları	Kadın	113	16,85	2,22	142,55	16108,50	8751,500	0,477
	Erkek	163	16,67	2,18	135,69	22117,50		
Liderlik Alışkanlıkları	Kadın	113	19,73	2,99	132,02	14918,50	8477,500	0,259
	Erkek	163	20,12	2,98	142,99	23307,50		
Bakım Temelli Alışkanlıklar	Kadın	113	25,01	2,72	137,64	15553,00	9112,000	0,880
	Erkek	163	25,05	2,82	139,10	22673,00		
Boş Zaman Alışkanlıkları	Kadın	113	11,58	2,11	132,07	14924,00	8483,000	0,259
	Erkek	163	11,77	2,3	142,96	23302,00		
Genel Toplam	Kadın	113	139,19	10,79	139,43	15756,00	9104,000	0,871
	Erkek	163	139,03	10,92	137,85	22470,00		

Tablo 18 incelendiğinde, yapılan *Mann Whitney U Test* sonucunda cinsiyete göre,

- Problem çözme alışkanlıkları alt boyutunda kadın öğretim elemanlarının puanları ( $X=31.03, Ss=2.65$ ) ile erkek öğretim elemanlarının puanları ( $X=30.45, Ss=2.74$ ) görülmektedir. Kadın ve erkek öğretim elemanlarının ortalamaları arasındaki farkın irdelenmesinden elde edilen p değeri 0,086'dır. Problem çözme alışkanlıkları puanları arasında anlamlı farklılık olmadığı ( $U=8097,500, p>.05$ ) bulunmuştur.
- Mesleki gelişim alışkanlıkları alt boyutunda kadın öğretim elemanlarının puanları ( $X=35, Ss=3.46$ ) ile erkek öğretim elemanlarının puanları ( $X=34.97, Ss=3.39$ ) görülmektedir. Kadın ve erkek öğretim elemanlarının ortalamaları arasındaki farkın

irdelenmesinden elde edilen p değeri 0,841'dir Mesleki gelişim alışkanlıkları puanları arasında anlamlı farklılık olmadığı ( $U=9079,000$ ,  $p>05$ ) bulunmuştur.

- Kültürel etkileşim alışkanlıkları alt boyutunda kadın öğretim elemanlarının puanları ( $X=16.85, Ss=2.22$ ) ile erkek öğretim elemanlarının puanları ( $X=16.67$ ,  $Ss=2.18$ ) görülmektedir. Kadın ve erkek öğretim elemanlarının ortalamaları arasındaki farkın irdelenmesinden elde edilen p değeri 0,477'dir. Kültürel etkileşim alışkanlıkları puanları arasında anlamlı farklılık olmadığı ( $U=8751,500$ ,  $p>.05$ ) bulunmuştur.
- Liderlik alışkanlıkları alt boyutunda kadın öğretim elemanlarının puanları ( $X=19.73, Ss=2.99$ ) ile erkek öğretim elemanlarının puanları ( $X=20.12$ ,  $Ss=2.98$ ) görülmektedir. Kadın ve erkek öğretim elemanlarının ortalamaları arasındaki farkın irdelenmesinden elde edilen p değeri 0,259'dur. Liderlik alışkanlıkları puanları arasında anlamlı farklılık olmadığı ( $U=8477,500$ ,  $p>.05$ ) bulunmuştur.
- Bakım temelli alışkanlıklar alt boyutunda kadın öğretim elemanlarının puanları ( $X=25.01, Ss=2.72$ ) ile erkek öğretim elemanlarının puanları ( $X=25.05$ ,  $Ss=2.82$ ) görülmektedir. Kadın ve erkek öğretim elemanlarının ortalamaları arasındaki farkın irdelenmesinden elde edilen p değeri 0,880'dir. Bakım temelli alışkanlık puanları arasında anlamlı farklılık olmadığı ( $U=9112,000$ ,  $p>.05$ ) bulunmuştur.
- Boş zaman alışkanlıkları alt boyutunda kadın öğretim elemanlarının puanları ( $X=11.58, Ss=2.11$ ) ile erkek öğretim elemanlarının puanları ( $X=11.77$ ,  $Ss=2.3$ ) görülmektedir. Kadın ve erkek öğretim elemanlarının ortalamaları arasındaki farkın irdelenmesinden elde

edilen p değeri 0,259'dur. Boş zaman alışkanlıkları puanları arasında anlamlı farklılık olmadığı ( $U=8483,000$ ,  $p>.05$ ) bulunmuştur.

- Genel toplam puanlar arasında anlamlı farklılık olmadığı ( $U=9104,000$ ,  $p>.05$ ) bulunmuştur.

#### **4.2.3. Üniversitelerine Göre Öğretim Elemanlarının Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıklarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular**

Bu sorunun analizinde öğretim elemanlarının görev yaptıkları üniversite değişkeni yedi grup oluşturduğundan karşılaştırmanın İlişkisiz Örneklem İçin ANOVA Testiyle yapılması düşünülmüştür. Ancak Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıkları Ölçeği ve alt ölçeklerinden elde edilen veriler normal dağılım göstermediğinden analiz ilişkisiz örneklem için ANOVA testinin non-parametrik karşılığı olan Kruskal Wallis Test ile analiz yapılmıştır. Sonuçlar tablo 19'da özetlenmiştir.

**Tablo 19.** Öğretim Elemanlarının Görev Yaptıkları Üniversiteye Göre “Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıkları Ölçeği”nden Aldıkları Puanların Karşılaştırılması (Kruskal Wallis Test)

Ölçek ve Alt Boyutlar	Üniversite	N	$\bar{X}$	Ss	Sıra Ortalaması	sd	$\chi^2$	p
Problem Çözme Alışkanlıkları	Doğu Anadolu Bölgesi'ndeki Ü.	54	31,07	2,59	147,72	6	4,336	0,631
	Karadeniz Bölgesi'ndeki Ü.	38	31,13	2,53	152,96			
	Marmara Bölgesi'ndeki Ü.	47	30,53	3,12	135,71			
	Akdeniz Bölgesi'ndeki Ü.	41	30,78	2,73	138,65			
	Ege Bölgesi'ndeki Ü.	37	30,16	2,58	122,97			
	İç Anadolu Bölgesi'ndeki Ü.	25	30,68	2,09	141,46			
	Güney Doğu Anadolu Bölgesi'ndeki Ü.	34	30,26	3,06	126,09			
Mesleki Gelişim Alışkanlıkları	Doğu Anadolu Bölgesi'ndeki Ü.	54	34,94	3,55	134,74	6	6,944	0,326
	Karadeniz Bölgesi'ndeki Ü.	38	35,13	2,63	140,50			
	Marmara Bölgesi'ndeki Ü.	47	35,15	4,15	148,71			
	Akdeniz Bölgesi'ndeki Ü.	41	35,73	3,49	158,67			
	Ege Bölgesi'ndeki Ü.	37	34,92	3,30	133,26			
	İç Anadolu Bölgesi'ndeki Ü.	25	34,12	2,20	112,36			
	Güney Doğu Anadolu Bölgesi'ndeki Ü.	34	34,44	3,63	128,72			
Kültürel Etkileşim Alışkanlıkları	Doğu Anadolu Bölgesi'ndeki Ü.	54	16,41	2,36	126,24	6	4,620	0,593
	Karadeniz Bölgesi'ndeki Ü.	38	17,26	1,70	155,07			
	Marmara Bölgesi'ndeki Ü.	47	16,72	2,21	137,59			
	Akdeniz Bölgesi'ndeki Ü.	41	16,68	2,49	139,78			
	Ege Bölgesi'ndeki Ü.	37	16,51	2,21	126,39			
	İç Anadolu Bölgesi'ndeki Ü.	25	17,04	1,88	151,02			
	Güney Doğu Anadolu Bölgesi'ndeki Ü.	34	16,82	2,24	143,15			
Liderlik Alışkanlıkları	Doğu Anadolu Bölgesi'ndeki Ü.	54	19,59	3,09	128,09	6	9,829	0,132

	Karadeniz Bölgesi'ndeki Ü.	38	20,53	2,59	152,38			
	Marmara Bölgesi'ndeki Ü.	47	19,68	3,17	133,22			
	Akdeniz Bölgesi'ndeki Ü.	41	19,27	3,37	121,85			
	Ege Bölgesi'nde Bulunan Ü.	37	21	2,03	163,61			
	İç Anadolu Bölgesi'ndeki Ü.	25	20,68	2,49	156,20			
	Güney Doğu Anadolu Bölgesi'ndeki Ü.	34	19,44	3,39	126,54			
Bakım Temelli Alışkanlıklar	Doğu Anadolu Bölgesi'ndeki Ü.	54	24,26	3,13	116,61	6	11,025	0,078
	Karadeniz Bölgesi'ndeki Ü.	38	25,79	2,52	161,61			
	Marmara Bölgesi'ndeki Ü.	47	24,94	2,52	132,26			
	Akdeniz Bölgesi'ndeki Ü.	41	24,56	2,69	122,68			
	Ege Bölgesi'ndeki Ü.	37	26,11	2,26	167,47			
	İç Anadolu Bölgesi'ndeki Ü.	25	25,44	1,98	148,94			
	Güney Doğu Anadolu Bölgesi'ndeki Ü.	34	24,65	3,43	135,94			
Boş Zaman Alışkanlıkları	Doğu Anadolu Bölgesi'ndeki Ü.	54	11,46	1,81	121,42	6	11,501	0,074
	Karadeniz Bölgesi'ndeki Ü.	38	12,03	2,45	155,26			
	Marmara Bölgesi'ndeki Ü.	47	11,19	2,54	124,70			
	Akdeniz Bölgesi'ndeki Ü.	41	11,68	2,02	133,20			
	Ege Bölgesi'ndeki Ü.	37	11,59	2,14	133,62			
	İç Anadolu Bölgesi'ndeki Ü.	25	12,52	1,81	170,58			
	Güney Doğu Anadolu Bölgesi'ndeki Ü.	34	11,91	2,59	154,09			
Genel Toplam	Doğu Anadolu Bölgesi'ndeki Ü.	54	137,74	12,13	126,57	6	5,316	0,504
	Karadeniz Bölgesi'ndeki Ü.	38	141,87	7,72	158,95			
	Marmara Bölgesi'ndeki Ü.	47	138,21	12,26	135,70			
	Akdeniz Bölgesi'ndeki Ü.	41	138,71	11,35	135,46			



Ege Bölgesi'ndeki Ü.	37	140,29	10,26	145,42			
İç Anadolu Bölgesi'ndeki Ü.	25	140,48	7,37	149,34			
Güney Doğu Anadolu Bölgesi'ndeki Ü.	34	137,53	11,79	126,62			

Tablo 19 incelendiğinde, öğretim elemanlarının görev yaptığı üniversitenin onların hayat çapında öğrenme alışkanlıkları üzerinde herhangi bir farklılık yaratmadığı görülmektedir. Hayat çapında öğrenme alışkanlıkları ölçeği toplam puanlarında ve alt boyutlarında anlamlı farklılık yoktur ( $p>.05$ ).

#### **4.2.4. Medeni Durumlarına Göre Öğretim Elemanlarının Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıklarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular**

Bu sorunun analizinde öğretim elemanlarının medeni durumları iki grup oluşturduğundan (evli ve bekar) karşılaştırmanın İlişkisiz Örneklem İ için t-Testiyle yapılması düşünülmüştür. Ancak Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıkları Ölçeği ve alt ölçeklerinden elde edilen veriler normal dağılım göstermediğinden analiz ilişkisiz örneklem için t-testinin non-parametrik karşılığı olan Mann Whitney U Test ile analiz yapılmıştır. Sonuçlar tablo 20'de özetlenmiştir.

**Tablo 20.** Öğretim Elemanlarının Medeni Durumuna Göre “Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıkları Ölçeği”nden Aldıkları Puanların Karşılaştırılması (Mann Whitney U Testi)

Ölçek ve Alt Boyutlar	Medeni Durum	N	$\bar{X}$	Ss	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U Değeri	p
Problem Çözme Alışkanlıkları	Evli	147	30,53	2,87	133,93	19687,00	8809,000	0,306
	Bekar	129	30,88	2,52	143,71	18539,00		
Mesleki Gelişim Alışkanlıkları	Evli	147	35,15	3,46	142,50	20948,00	8893,000	0,372
	Bekar	129	34,79	3,36	133,94	17278,00		
Kültürel Etkileşim Alışkanlıkları	Evli	147	16,63	2,36	136,31	20037,50	9159,500	0,622
	Bekar	129	16,88	1,99	141,00	18188,50		
Liderlik Alışkanlıkları	Evli	147	20	2,89	139,05	20440,00	9401,000	0,903
	Bekar	129	19,91	3,11	137,88	17786,00		
Bakım Temelli Alışkanlıklar	Evli	147	25,13	2,78	140,67	20678,50	9162,500	0,628
	Bekar	129	24,92	2,78	136,03	17547,50		
Boş Zaman Alışkanlıkları	Evli	147	11,59	2,39	137,33	20187,50	9309,500	0,792
	Bekar	129	11,82	2,02	139,83	18038,50		
Genel Toplam	Evli	147	139,01	11,52	138,64	20379,50	9461,500	0,976
	Bekar	129	139,19	10,07	138,34	17846,50		

Tablo 20 incelendiğinde, yapılan *Mann Whitney U Test* sonucunda medeni duruma göre,

- Problem çözme alışkanlıkları alt boyutunda evli öğretim elemanlarının puanları ( $X=30.53$ ,  $Ss=2.87$ ) ile bekar öğretim elemanlarının puanları ( $X=30.88$ ,  $Ss=2.52$ ) görülmektedir. Evli ve bekar öğretim elemanlarının ortalamaları arasındaki farkın irdelenmesinden elde edilen p değeri 0,306’dır. Problem çözme alışkanlıkları puanları arasında anlamlı farklılık olmadığı ( $U=8809,000$ ,  $p>.05$ ) bulunmuştur.
- Mesleki gelişim alışkanlıkları alt boyutunda evli öğretim elemanlarının puanları ( $X=35.15$ ,  $Ss=3.46$ ) ile bekar öğretim elemanlarının puanları ( $X=34.79$ ,  $Ss=3.36$ ) görülmektedir. Evli ve

bekar öğretim elemanlarının ortalamaları arasındaki farkın irdelenmesinden elde edilen p değeri 0,372'dir. Mesleki gelişim alışkanlıkları puanları arasında anlamlı farklılık olmadığı ( $U=8893,000$ ,  $p>05$ ) bulunmuştur.

- Kültürel etkileşim alışkanlıkları alt boyutunda evli öğretim elemanlarının puanları ( $X=16.63$ ,  $Ss=2.36$ ) ile bekar öğretim elemanlarının puanları ( $X=16.88$ ,  $Ss=1.99$ ) görülmektedir. Evli ve bekar öğretim elemanlarının ortalamaları arasındaki farkın irdelenmesinden elde edilen p değeri 0,622'dir. Kültürel etkileşim alışkanlıkları puanları arasında anlamlı farklılık olmadığı ( $U=9159,500$ ,  $p>.05$ ) bulunmuştur.
- Liderlik alışkanlıkları alt boyutunda evli öğretim elemanlarının puanları ( $X=20$ ,  $Ss=2.89$ ) ile bekar öğretim elemanlarının puanları ( $X=19.91$ ,  $Ss=3.11$ ) görülmektedir. Evli ve bekar öğretim elemanlarının ortalamaları arasındaki farkın irdelenmesinden elde edilen p değeri 0,903'dür. Liderlik alışkanlıkları puanları arasında anlamlı farklılık olmadığı ( $U=9401,000$ ,  $p>.05$ ) bulunmuştur.
- Bakım temelli alışkanlıklar alt boyutunda evli öğretim elemanlarının puanları ( $X=25.13$ ,  $Ss=2.78$ ) ile bekar öğretim elemanlarının puanları ( $X=24.92$ ,  $Ss=2.78$ ) görülmektedir. Evli ve bekar öğretim elemanlarının ortalamaları arasındaki farkın irdelenmesinden elde edilen p değeri 0,628'dir. Bakım temelli alışkanlıklar puanları arasında anlamlı farklılık olmadığı ( $U=9162,500$ ,  $p>.05$ ) bulunmuştur.
- Boş zaman alışkanlıkları alt boyutunda evli öğretim elemanlarının puanları ( $X=11.59$ ,  $Ss=2.39$ ) ile bekar öğretim elemanlarının puanları ( $X=11.82$ ,  $Ss=2.02$ ) görülmektedir. Evli ve bekar öğretim elemanlarının ortalamaları arasındaki farkın irdelenmesinden elde

edilen p değeri 0,792'dir. Boş zaman alışkanlıkları puanları arasında anlamlı farklılık olmadığı ( $U=9309,500$ ,  $p>.05$ ) bulunmuştur.

- Genel toplam puanlar arasında anlamlı farklılık olmadığı ( $U=9461,500$ ,  $p>.05$ ) bulunmuştur.

#### **4.2.5. Ünvanlarına Göre Öğretim Elemanlarının Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıklarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular**

Bu sorunun analizinde öğretim elemanlarının sahip oldukları ünvan değişkeni altı grup oluşturduğundan (profesör, doçent, yardımcı doçent, araştırma görevlisi, öğretim görevlisi, okutman) karşılaştırmanın İlişkisiz Örneklemeler İçin ANOVA Testiyle yapılması düşünülmüştür. Ancak Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıkları Ölçeği ve alt ölçeklerinden elde edilen veriler normal dağılım göstermediğinden analiz ilişkisiz örneklemeler için ANOVA testinin non-parametrik karşılığı olan Kruskal Wallis Test ile analiz yapılmıştır. Sonuçlar tablo 21'de özetlenmiştir.

**Tablo 21.** Öğretim Elemanlarının Sahip Oldukları Ünvana Göre “Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıkları Ölçeği”nden Aldıkları Puanların Karşılaştırılması (Kruskal Wallis Test)

Ölçek ve Alt Boyutlar	Ünvan	N	$\bar{X}$	Ss	Sıra Ortalaması	sd	$\chi^2$	p
Problem Çözme Alışkanlıkları	1.Profesör	35	30,83	2,69	139,19	5	3,021	0,697
	2.Doçent	37	30,27	3,09	126,49			
	3.Yardımcı Doçent	74	30,69	2,73	141,58			
	4.Araştırma Görevlisi	113	30,84	2,61	141,89			
	5.Öğretim Görevlisi	10	29,6	2,91	107,50			
	6.Okutman	7	31,29	2,06	155,57			
Mesleki Gelişim Alışkanlıkları	1.Profesör	35	35,86	3,17	157,44	5	5,679	0,339
	2.Doçent	37	35,27	4,16	147,39			
	3.Yardımcı Doçent	74	34,65	3,32	131,10			
	4.Araştırma Görevlisi	113	35,07	3,15	139,20			
	5.Öğretim Görevlisi	10	33,10	4,51	109,85			
	6.Okutman	7	33,86	3,02	104,57			
Kültürel Etkileşim Alışkanlıkları	1.Profesör	35	16,69	2,08	134,51	5	6,732	0,241
	2.Doçent	37	17,49	2,16	168,47			
	3.Yardımcı Doçent	74	16,72	2,08	136,46			
	4.Araştırma Görevlisi	113	16,57	2,34	133,20			
	5.Öğretim Görevlisi	10	16,30	1,89	117,10			
	6.Okutman	7	16,86	1,68	137,71			
Liderlik Alışkanlıkları	1.Profesör	35	20,34	3,15	151,77	5	1,248	0,940
	2.Doçent	37	19,86	3,01	134,85			
	3.Yardımcı Doçent	74	19,92	2,85	136,39			
	4.Araştırma Görevlisi	113	19,9	3,09	137,96			
	5.Öğretim Görevlisi	10	19,8	2,53	130,00			
	6.Okutman	7	20	3,16	134,50			

Bakım Temelli Alışkanlıklar	1.Profesör	35	25,43	2,88	147,94	5	3,207	0,668
	2.Doçent	37	25,29	3,01	148,22			
	3.Yardımcı Doçent	74	24,76	2,61	131,00			
	4.Araştırma Görevlisi	113	25,09	2,79	140,00			
	5.Öğretim Görevlisi	10	25,1	1,91	132,85			
	6.Okutman	7	23,43	3,51	103,00			
Boş Zaman Alışkanlıkları	1.Profesör	35	12,86	1,42	180,16	5	28,171	0,000
	2.Doçent	37	12,54	1,41	165,59			
	3.Yardımcı Doçent	74	11,88	1,93	141,28			
	4.Araştırma Görevlisi	113	10,95	2,44	113,12			
	5.Öğretim Görevlisi	10	10,9	3,28	128,75			
	6.Okutman	7	12,71	2,29	181,14			
Genel Toplam	1.Profesör	35	142	10,54	158,46	5	5,697	0,337
	2.Doçent	37	140,73	13,09	150,91			
	3.Yardımcı Doçent	74	138,61	10,21	136,72			
	4.Araştırma Görevlisi	113	138,42	10,74	133,12			
	5.Öğretim Görevlisi	10	134,8	8,18	103,10			
	6.Okutman	7	138,14	10,19	129,36			

Tablo 21 incelendiğinde, öğretim elemanlarının sahip olduğu ünvanın hayat çapında öğrenme alışkanlıklarından “Boş Zaman Alışkanlıkları” dışında hiçbir alt test ve ölçeğin genel toplam puanları üzerinde herhangi bir farklılık yaratmamaktadır ( $p > .05$ ). Ancak, “Boş Zaman Alışkanlıkları” alt boyutu üzerinde sahip olunan ünvan anlamlı farklılık yaratmıştır ( $\chi^2 = 28,171$ ,  $p < .05$ ). Hangi grup ya da gruplar arasında anlamlı farklılık olduğunu anlayabilmek için Dunn non-parametrik çoklu karşılaştırma testi uygulanmıştır. Yapılan karşılaştırma

sonucunda profesörlerin ve doçentlerin boş zaman alışkanlıkları algısının araştırma görevlilerinden yüksek olduğu belirlenmiştir.

#### 4.2.6. Bölümlerine Göre Öğretim Elemanlarının Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıklarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Bu sorunun analizinde öğretim elemanlarının çalıştıkları bölüm değişkeni beş grup oluşturduğundan (eğitim bilimleri, ilköğretim, dil eğitimi, ortaöğretim ve diğer) karşılaştırmanın İlişkisiz Örneklemeler İçin ANOVA Testiyle yapılması düşünülmüştür. Ancak Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıkları Ölçeği ve alt ölçeklerinden elde edilen veriler normal dağılım göstermediğinden analiz ilişkisiz örneklemeler için ANOVA testinin non-parametrik karşılığı olan Kruskal Wallis Test ile analiz yapılmıştır. Sonuçlar tablo 22’de özetlenmiştir.

**Tablo 22.** Öğretim Elemanlarının Çalıştıkları Bölüme Göre “Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıkları Ölçeği”nden Aldıkları Puanların Karşılaştırılması (Kruskal Wallis Test)

Ölçek ve Alt Boyutlar	Bölüm	N	$\bar{X}$	Ss	Sıra Ortalaması	sd	$\chi^2$	p	Anlamlı Fark
Problem Çözme Alışkanlıkları	1.Eğitim Bilimleri	108	30,06	2,78	118,52	4	35,259	0,000	1-5, 1-4, 3-5, 3-4, 2-5, 2-4
	2.İlköğretim	88	30,53	2,49	135,28				
	3.Dil Eğitimi	35	30,37	2,78	128,24				
	4.Ortaöğretim	13	32,92	2,22	204,92				
	5.Diğer	32	32,69	1,71	198,92				
Mesleki Gelişim Alışkanlıkları	1.Eğitim Bilimleri	108	33,98	3,55	116,00	4	39,063	0,000	1-5, 1-4, 2-5, 2-4, 3-5
	2.İlköğretim	88	34,74	3,03	132,11				
	3.Dil Eğitimi	35	35,23	2,65	141,04				
	4.Ortaöğretim	13	38	2,65	210,31				
	5.Diğer	32	37,53	3,07	200,03				

Kültürel Etkileşim Alışkanlıkları	1.Eğitim Bilimleri	108	16,19	2,45	120,76	4	25,918	0,000	1-5, 1-4, 2-5, 3-5
	2.İlköğretim	88	16,77	2,07	137,74				
	3.Dil Eğitimi	35	16,71	1,51	127,87				
	4.Ortaöğretim	13	18,08	1,71	190,77				
	5.Diğer	32	18,03	1,64	190,84				
Liderlik Alışkanlıkları	1.Eğitim Bilimleri	108	18,56	3,11	101,78	4	58,530	0,000	1-2, 1-5, 1-4, 3-4, 2-4
	2.İlköğretim	88	20,85	2,36	162,20				
	3.Dil Eğitimi	35	19,43	2,83	122,47				
	4.Ortaöğretim	13	23,31	1,32	234,54				
	5.Diğer	32	21,41	2,11	175,75				
Bakım Temelli Alışkanlıklar	1.Eğitim Bilimleri	108	23,08	2,54	82,26	4	112,504	0,000	1-2, 1-3, 1-4, 1-5, 2-5
	2.İlköğretim	88	25,51	1,88	150,78				
	3.Dil Eğitimi	35	26,26	1,87	175,71				
	4.Ortaöğretim	13	27,46	2,15	210,46				
	5.Diğer	32	27,97	1,87	224,58				
Boş Zaman Alışkanlıkları	1.Eğitim Bilimleri	108	11,51	2,39	132,74	4	3,585	0,465	
	2.İlköğretim	88	11,79	2,05	140,22				
	3.Dil Eğitimi	35	11,71	2,05	137,83				
	4.Ortaöğretim	13	12,69	1,6	176,12				
	5.Diğer	32	11,63	2,46	138,67				
Genel Toplam	1.Eğitim Bilimleri	108	133,38	10,14	95,86	4	81,250	0,000	1-2, 1-3, 1-4, 1-5, 2-4, 2-5, 3-4, 3-5
	2.İlköğretim	88	140,2	8,99	147,46				
	3.Dil Eğitimi	35	139,71	8,6	141,03				
	4.Ortaöğretim	13	152,46	6,89	236,85				
	5.Diğer	32	149,25	7,95	215,06				

Tablo 22 incelendiğinde, öğretim elemanlarının görev yaptığı bölümün;

- Problem çözme alışkanlıkları alt boyutunda anlamlı farklılık yarattığı ( $\chi^2 = 35,259$ ,  $p < .05$ ) belirlenmiştir. Hangi grup ya da gruplar arasında anlamlı



farklılık olduğunu belirleyebilmek için Dunn non-parametrik çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Ortaöğretim ve diğer alanlarda çalışan öğretim elemanlarının hem eğitim bilimleri hem ilköğretim hem de dil eğitimi alanındaki öğretim elemanlarından daha yüksek düzeyde alışkanlığa sahip olduğu anlaşılmıştır.

- Mesleki gelişim alışkanlıkları alt boyutunda anlamlı farklılık yarattığı ( $\chi^2 = 39,063$ ,  $p < .05$ ) belirlenmiştir. Hangi grup ya da gruplar arasında anlamlı farklılık olduğunu belirleyebilmek için Dunn non-parametrik çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Ortaöğretim ve diğer alanında çalışan öğretim elemanlarının hem eğitim bilimleri hem de ilköğretim alanındaki öğretim elemanlarından daha yüksek düzeyde alışkanlığa sahip olduğu anlaşılmıştır. Ayrıca diğer alanlarda çalışan öğretim elemanlarının dil eğitimi alanında çalışan öğretim elemanlarına göre daha yüksek düzeyde alışkanlığa sahip olduğu görülmektedir.
- Kültürel etkileşim alışkanlıkları alt boyutunda anlamlı farklılık yarattığı ( $\chi^2 = 25,918$ ,  $p < .05$ ) belirlenmiştir. Hangi grup ya da gruplar arasında anlamlı farklılık olduğunu belirleyebilmek için Dunn non-parametrik çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Ortaöğretim ve diğer alanda çalışan öğretim elemanlarının eğitim bilimleri alanındaki öğretim elemanlarından daha yüksek düzeyde alışkanlığa sahip olduğu anlaşılmıştır. Ayrıca, diğer alanlarda çalışan öğretim elemanları hem ilköğretim hem de dil eğitimi alanında çalışan öğretim elemanlarından daha yüksek düzeyde alışkanlığa sahip olduğu anlaşılmaktadır.
- Liderlik alışkanlıkları alt boyutunda anlamlı farklılık yarattığı ( $\chi^2 = 58,530$ ,  $p < .05$ ) belirlenmiştir. Hangi grup ya da gruplar arasında anlamlı farklılık olduğunu belirleyebilmek için Dunn non-parametrik çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. İlköğretim, ortaöğretim ve diğer alanlarda çalışan öğretim elemanlarının eğitim bilimleri alanındaki öğretim elemanlarından daha

yüksek düzeyde alışkanlığa sahip olduğu anlaşılmıştır. Ayrıca ortaöğretim alanında çalışan öğretim elemanları, ilköğretim ve dil eğitimi alanında çalışan öğretim elemanlarından daha yüksek düzeyde alışkanlığa sahip olduğu bulunmuştur.

- Bakım temelli alışkanlıklar alt boyutunda anlamlı farklılık yarattığı ( $\chi^2 = 112,504$ ,  $p < .05$ ) belirlenmiştir. Hangi grup ya da gruplar arasında anlamlı farklılık olduğunu belirleyebilmek için Dunn non-parametrik çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. İlköğretim, ortaöğretim, dil eğitimi ve diğer alanlarda çalışan öğretim elemanlarının eğitim bilimleri alanındaki öğretim elemanlarından daha yüksek düzeyde alışkanlığa sahip olduğu anlaşılmıştır. Ayrıca diğer alanda görev yapan öğretim elemanlarının ilköğretimde görev yapan öğretim elemanlarından daha yüksek düzeyde alışkanlığa sahip olduğu belirlenmiştir.
- Boş zaman alışkanlıkları alt boyutunda anlamlı farklılık yaratmadığı ( $\chi^2 = 3,585$ ,  $p > .05$ ) belirlenmiştir.
- Genel toplam puanlarında anlamlı farklılık yarattığı ( $\chi^2 = 81,250$ ,  $p < .05$ ) belirlenmiştir. Hangi grup ya da gruplar arasında anlamlı farklılık olduğunu belirleyebilmek için Dunn non-parametrik çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. İlköğretim, ortaöğretim, dil eğitimi ve diğer alanlarda çalışan öğretim elemanlarının eğitim bilimleri alanındaki öğretim elemanlarından daha yüksek düzeyde hayat çapında öğrenme alışkanlıklarına sahip olduğu anlaşılmıştır. Ayrıca, ortaöğretim ve diğer alanlarda çalışan öğretim elemanlarının hem ilköğretim hem de dil eğitimi alanında çalışan öğretim elemanlarından daha yüksek düzeyde hayat çapında öğrenme alışkanlıklarına sahip olduğu anlaşılmıştır.



Boş Zaman Alışkanlıkları	0,128*	0,036	0,292**	0,200**	0,217**												
Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıkları	0,697**	0,753**	0,623**	0,707**	0,695**	0,392**											
Ana Dilde İletişim	0,309**	0,374**	0,225**	0,357**	0,263**	0,113	0,426**										
Yabancı Dilde İletişim	0,187**	0,199**	0,302**	0,238**	0,155*	0,262**	0,321**	0,216**									
Matematiksel Düşünme ve Problem Çözme	0,429**	0,478**	0,145*	0,205**	0,196**	0,030	0,399**	0,260**	0,181**								
Dijital Yeterlik	0,302**	0,441**	0,203**	0,249**	0,244**	0,000	0,391**	0,297**	0,162**	0,547**							
Öğrenmeyi Öğrenme Yeterliği	0,376**	0,427**	0,306**	0,397**	0,344**	0,031	0,486**	0,305**	0,041	0,360**	0,474**						
Sanatsal Bilinç ve İfade Yeterliği	0,159**	0,105	0,210**	0,162**	0,216**	0,139*	0,220**	0,220**	0,006	0,225**	0,205**	0,210**					
Kültürel Bilinç	0,287**	0,299**	0,250**	0,236**	0,310**	0,044	0,392**	0,318**	0,017	0,306**	0,296**	0,369**	0,311**				
Vatandaş Olma Bilinci ve Girişimcilik	0,385**	0,427**	0,192**	0,356**	0,348**	0,047	0,483**	0,300*	0,063	0,492**	0,460**	0,436**	0,278**	0,382**			
Hayat Boyu Öğrenme Yeterlik Algısı	0,501**	0,575**	0,386**	0,438**	0,393**	0,159**	0,643**	0,541**	0,491**	0,696**	0,684**	0,631**	0,392**	0,537**	0,674**		

N = 276, \*p<.05, \*\*p<.01, \*\*\*p<.001

Tablo 23 incelendiğinde,

- Hayat çapında öğrenme alışkanlıkları ölçeğinin problem çözme alışkanlıkları alt boyutunun yine hayat çapında öğrenme genel toplam ve diğer tüm alt boyutlarıyla ve hayat boyu öğrenme yeterlik algısı ölçeğinin tüm boyutlarıyla pozitif düzeyde ve anlamlı düzeyde ilişkili olduğu belirlenmiştir.
- Hayat çapında öğrenme alışkanlıkları ölçeğinin mesleki gelişim alışkanlıkları alt boyutu yine hayat çapında öğrenme alışkanlıkları ölçeğinin boş zaman alışkanlıkları boyutu hariç tüm alt boyutlarla pozitif yönde ve anlamlı düzeyde ilişkili olduğu belirlenmiştir. Mesleki gelişim alışkanlıkları hayat boyu öğrenme alışkanlıkları ölçeğinin sanatsal bilinç ve ifade yeterliği alt boyutu dışında diğer tüm alt boyutlarla pozitif yönde ve anlamlı düzeyde ilişkili olduğu belirlenmiştir.
- Hayat çapında öğrenme alışkanlıkları ölçeğinin kültürel etkileşim alışkanlıkları alt boyutu yine hayat çapında öğrenme alışkanlıkları ölçeğinin ve hayat boyu öğrenme yeterlik algısı ölçeğinin tüm alt boyutlarıyla pozitif yönde ve anlamlı düzeyde ilişkili olduğu belirlenmiştir.
- Hayat çapında öğrenme alışkanlıkları ölçeğinin liderlik alışkanlıkları ölçeği yine hayat çapında öğrenme alışkanlıkları ölçeğinin ve hayat boyu öğrenme yeterlik algısı ölçeğinin alt boyutlarıyla pozitif yönde ve anlamlı düzeyde ilişkili bulunmuştur.
- Hayat çapında öğrenme alışkanlıkları ölçeğinin bakım temelli alışkanlıklar alt boyutu yine hayat çapında öğrenme alışkanlıkları

ölçeğinin ve hayat boyu öğrenme alışkanlıkları ölçeğinin tüm alt boyutlarıyla pozitif yönde ve anlamlı düzeyde ilişkili bulunmuştur.

- Hayat çapında öğrenme alışkanlıkları ölçeğinin boş zaman alışkanlıkları alt boyutunun hayat çapında öğrenme alışkanlıklarının alt boyutlarından mesleki gelişim alışkanlıkları alt boyutu dışındaki boyutlarla pozitif ve anlamlı düzeyde ilişkili olduğu belirlenmiştir. Bu alt boyutun hayat boyu öğrenme alışkanlıkları ölçeğinin sadece yabancı dilde iletişim, sanatsal bilinç ve ifade yeterliği ile genel toplam puanlarıyla anlamlı düzeyde ilişkiye sahip olduğu, diğer boyutlarda ise anlamlı ilişki göstermediği belirlenmiştir.
- Hayat boyu öğrenme yeterlik algısı ölçeğinin yabancı dilde iletişim alt boyutunun öğrenmeyi öğrenme, sanatsal bilinç ve ifade yeterliği, kültürel bilinç ile vatandaş olma bilinci ve girişimcilik alt boyutları ile anlamlı ilişki göstermediği, diğer boyutlarla anlamlı ilişki gösterdiği belirlenmiştir.
- Hayat boyu öğrenme yeterlik algısı ölçeğinin diğer alt boyutları ise pozitif yönde ve anlamlı düzeyde ilişki göstermektedir.

## BÖLÜM V

### 5. TARTIŞMA

Bu bölümde, araştırmanın alt problemleri doğrultusunda elde edilen bulgular tartışılmıştır. Tartışma, araştırma problemleriyle paralel olacak şekilde sunulmuştur.

#### 5.1. Birinci Alt Problemin Bulgularına Yönelik Tartışma

Araştırmada, eğitim fakültelerindeki öğretim elemanlarının hayat boyu öğrenme yeterliklerinin nasıl olduğu ve çeşitli değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır.

Yukarıda belirtilen sonuçlar doğrultusunda elde edilen bulguların, literatür ile analiz edilmesiyle aşağıdaki tartışmalara yer verilmiştir.

##### 5.1.1. Betimsel Bulgulara Yönelik Tartışma

Araştırmanın bu bölümü öğretim elemanlarının hayat boyu öğrenme alışkanlıklarının nasıl olduğuna ilişkin sonuçların yorumlanmasına yöneliktir. Bu amaçla genel betimsel bulgular yorumlandıktan sonra hayat boyu öğrenme yeterliklerine ilişkin ana dilde iletişim, yabancı dilde iletişim, matematiksel düşünme ve problem çözme, dijital yeterlik, öğrenmeyi öğrenme yeterliği,

sanatsal bilinç ve ifade yeterliği, kültürel bilinç, vatandaş olma bilinci ve girişimcilik alt boyutlarına ilişkin bulgular yorumlanmıştır. İlgili boyutlardaki maddelerin frekans ve yüzde değerleri incelendiğinde öğretim elemanlarının madde puanlarının yüksek olduğu görülmektedir. Öğretim elemanlarının akademik ilerlemeleri için yeni öğrenmeler gerçekleştirmeleri gerekmektedir. Bunun yollarından biri ise öğretim elemanlarının öğrenmeyi öğrenme becerisini kazanmasıdır.

Elde edilen toplam puanlar itibarıyla, öğretim elemanlarının akademik çalışmalarını dışında da öğrenmeyi bir hayat felsefesi olarak kabul ettikleri, ana dil kullanımına önem verdikleri, karşılaştıkları problemleri farklı çözüm yollarına başvurarak çözme eğiliminde oldukları, yabancı dil/yabancı dilleri akademik çalışmalarında ve günlük hayatlarında kullandıkları, çeşitli topluluklara ve sanatsal faaliyetlere katılıp sanatsal ürünlere karşı ilgi duydukları, teknolojiyi amaçları dahilinde kullanabildikleri, öğrenme için kendilerine zaman ayırdıkları, kültürel farklılıklara karşı olumlu bir tutum içinde oldukları, kişisel ve mesleki alanlarda yeniliklere açık oldukları ve sosyal sorumluluk almaktan çekinmedikleri sonuçlarına ulaşılabilir.

Hayat boyu öğrenme ölçeği toplam puanları, öğretim elemanlarının hayat boyu öğrenme yeterliğine ilişkin algılarının yüksek olduğunu göstermektedir. Öğretim elemanlarının ana dilde iletişim, yabancı dilde iletişim, matematiksel düşünme, problem çözme, dijital yeterlik, öğrenmeyi öğrenme, kültürel bilinç, vatandaş olma bilinci ve girişimcilik yeterliklerine yönelik olumlu bir tutum sergiledikleri söylenebilir. Ayrıca öğretim elemanlarının hayat boyu öğrenme yeterlik algılarının olumlu yönde olması, hayat boyu öğrenmeyi yaşamlarının önemli bir parçası olarak gördükleri şeklinde yorumlanabilir.



Toplumların ideal hayat koşullarına ulaşabilmesi ve var olabilmesinin yollarından biri hayat boyu öğrenme yeterliklerini kazanmalarına bağlıdır. Öğretim elemanlarının hayat boyu öğrenme yeterlik algılarının olumlu olması, sürekli öğrenme ve kendini geliştirme anlayışı ile karşılarına çıkan fırsatları değerlendirerek kendilerini yeni koşullara hazırlama isteği içinde olmaları topluma örnek teşkil edebildikleri şeklinde yorumlanabilir.

Bilgi çağı olarak kabul edilen günümüzde başarılı olmanın yollarından biri, bireyin sürekli ve aktif olarak bilgiye erişip onu kendi durumuna göre kullanabilmesi ve kendini sürekli olarak geliştirmesidir. Bu gerçekten hareketle, ana dilini etkili konuşabilen, karşılaştığı sorunları çözmede farklı çözüm yolları kullanabilen, yaratıcı, araştıran, kazandığı becerileri farklı ortamlara transfer edebilen, teknolojiye hakim, bilgiyi yöneten, topluma ve çevresine duyarlı, açık fikirli ve her şeyden önemlisi öğrenmeyi öğrenen öğretim elemanlarının, hızla değişen dünyada önemi her geçen gün artan hayat boyu öğrenme olgusunu içselleştirdikleri söylenebilir.

Yukarıda sayılan özellikler hayat boyu öğrenme felsefesinin temelini oluşturmaktadır. “Yaşam boyu öğrenme, karşılaşılan bir sorunun çözümünde ya da herhangi bir karar alınmasında gereksinim duyulan bilgilerin elde edilmesi, değerlendirilmesi ve amaçlara uygun biçimde kullanılması becerilerini gerektirir.” (Polat, 2005).

Hayat boyu öğrenme için öngörülen temel yeterlikler Avrupa Konseyi tarafından anadilde ve yabancı dillerde iletişim, matematiksel yeterlik, fen ve teknolojide temel yeterlikler, sayısal (dijital) yeterlik, öğrenmeyi öğrenme, sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yeterlikler, inisiyatif ve girişimcilik ile kültürel farkındalık olarak belirlenmiştir (Figel, 2007).

Toprak ve Erdoğan (2012) tarafından yapılan bir araştırmada Avrupa'nın 2020 vizyonundaki eğitim ve oğretim stratejisinde hayat boyu oğrenmenin kurgusu ayrıntılı olarak incelenmiştir. Avrupa, bir yandan mesleki diğer yandan akademik ağırlıklı eğitim çerçevesinde insan kaynakları vizyonunu meslek, eğitim ve ekonomik faaliyet sınıflaması doğrultusunda bir bütünsellik içinde kurgulayarak politika geliştirmekte ve buna uygun enstrümanlarla performansı izleyerek güncelleme yapmaktadır. Bu durum, günümüz şartlarına ayak uydurabilmek için bireyin çok yönlü gelişim göstermesi gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Bu araştırmanın bulgularıyla paralel bir şekilde, Köğçe, Özpınar, şahin ve Yenmez (2014) tarafından gerçekteştirilen 'Öğretim Elemanlarının 21. Yüzyıl Öğrenen Standartları ve Yaşam Boyu Öğrenmeye İlişkin Görüşleri' başlıklı çalışmada oğretim elemanlarının hayat boyu oğrenme konusunda olumlu görüşlere ve güçlü bir duyarlılığa sahip oldukları sonucuna ulaşmıştır.

Hayat boyu oğrenmenin gerekliliğini vurgulayan Budak (2009) tarafından yapılan 'Yaşam boyu Öğrenme ve İlköğretim Programlarının Hedeflemesi Gereken İnsan Tipi' adlı çalışmada hayat boyu oğrenmenin çağdaş bireyin sahip olması gereken özellikler arasında yer aldığı vurgulanarak bireyin gelişimi açasından önemi vurgulanmıştır. Bunun dışında Beycioğlu ve Konan (2008) yaptıkları bir çalışmada hayat boyu oğrenmenin sadece Avrupa Birliği'nin değil dünyanın da ilgi gösterdiği oldukça geniş kapsamlı bir eğitim yaklaşımı olduğu ve hayat boyu oğrenmenin, eğitim politikalarına doğrudan yansıtılması, aalık olarak tanımlanması, desteklenmesi ve uygulama örneklerinin artırılmasının gerekliliği vurgulanmıştır.

Karaman (2012) tarafından yapılan bir çalışmada mesleki donanımını sürekli olarak geliştiremeyen, kendilerini yenilemeyen veya buna imkan

bulamayan sanat eğitimcilerinin sanat eğitimi derslerini, amaç ve hedeflerine ulaştırmada yetersiz kalabilecekleri vurgulanarak, sanatsal bilinç ve hayat boyu öğrenme arasındaki ilişki ifade edilmeye çalışılmıştır. Bu araştırma, günümüzde bir mesleğe ilişkin temel bilgi ve becerilere sahip olmanın o mesleğin sürdürülmesi için yeterli olmayacağını; bireyin mesleğini nitelikli biçimde yerine getirmesi için başta bilim ve teknolojiadaki gelişmeler olmak üzere yenilikleri takip etmesi, sürekli öğrenme beceri ve isteğine sahip olması, bu bilinçle meslek yaşamını yönlendirmesi gerektiğini göstermektedir.

Tortop (2010) tarafından yapılan ‘Avrupa Birliği Hayat Boyu Öğrenme Temel Yeterlik Alanları: Türkiye Durumu’ adlı çalışmasında hayat boyu öğrenmenin, bugünü ve yakın geleceği etkilediği; herkese fırsat eşitliği sağlamak için, eğitim düzeylerini de içine alacak şekilde beşikten mezara hayatın tüm evrelerinde kişiye kazandırılması hedeflenen “temel yeterlik alanlarının” oluşmasında önemli olduğu ve insana daha fazla yatırım, öğretim ve öğrenimde yenileşme, öğrenmeye değer verme, rehberlik ve danışmanlık hizmetlerini yeniden değerlendirme ve öğrenme etkinliğini eve yaklaştırma gibi hedefleri olduğu vurgulanmaktadır.

Hayat boyu öğrenmenin önemini ortaya koyan bir diğer çalışma ise Demir (2011) tarafından yapılmıştır. ‘Hayat boyu Öğrenme Programının, İnsan Kaynaklarının Mesleki Sosyal Gelişimine, İstihdamına ve Yeterliklerin Tanınmasına Sağladığı Katkı Açısından Değerlendirilmesi’ başlıklı çalışmada, hayat boyu öğrenmenin bireylerin mesleki, sosyal ve yabancı dil gelişimine katkısı ile yeterliklerin tanınmasına ve kurumların çevresiyle olan işbirliklerine katkı düzeyleri, bulgulara dayalı olarak ortaya konulmaya çalışılmıştır. Araştırmanın sonucunda hayat boyu öğrenme programlarının, mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında görevli yönetici ve öğretmenlerin mesleki gelişimine,

yabancı dil gelişimine ve kurumların çevresiyle olan işbirliklerine katkısı iyi düzeyde bulunmuştur.

Benzer bir diğer çalışma ise Kavtelek (2014) tarafından gerçekleştirilmiştir. ‘Öğretim Üyelerinin İnternet Üzerinden Herkese Açık Kurs Yürütme Eğilimlerinin İncelenmesi’ adlı çalışmanın amacı kurum yöneticilerinin hayat boyu öğrenme algılarını ve görüşlerini araştırmak ve bazı değişkenler açısından aralarındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırma sonucunda katılımcıların hayat boyu öğrenme hakkında olumlu algı ve görüşlere sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın sonuçlarında görüldüğü gibi 21. yüzyıl becerileri arasında hayat boyu öğrenme yeterliklerin alt boyutlarından biri olan ‘dijital beceriler’ önemli bir yer tutmaktadır. Nitekim, teknolojik imkanlardan yararlanarak kapsamlı araştırmalar yapabilmek günümüz öğrenme kültürünün olmazsa olmazıdır. Bu bağlamda Keskin ve Yazar (2015) tarafından gerçekleştirilen ‘öğretmenlerin yirmi birinci yüzyıl becerileri ışığında ve yaşam boyu öğrenme bağlamında dijital yeterliklerinin incelenmesi’ adlı çalışmada hayat boyu öğrenme kapsamında dijital yeterliklerin önemi vurgulanmıştır.

### **5.1.2. Cinsiyetlerine Göre Öğretim Elemanlarının Hayat Boyu Öğrenme Yeterliklerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Tartışma**

Araştırmanın bu bölümü birinci alt problemin ilk alt maddesi olan ‘Öğretim elemanlarının hayat boyu öğrenme yeterlikleri cinsiyetlerine göre farklılık göstermekte midir?’ sorusuna ilişkin sonuçların yorumlanmasına yöneliktir. Bu amaçla öğretim elemanlarının hayat boyu öğrenme yeterlik

algılarına ilişkin bulgular verilmiş ve bu bulgular öğretim elemanlarının cinsiyetlerine göre karşılaştırılarak yorumlanmıştır.

Elde edilen bulgular değerlendirildiğinde öğretim elemanlarının hayat boyu öğrenme yeterlikleri ile cinsiyetleri arasında matematiksel düşünme ve problem çözmeye, öğrenmeyi öğrenme ve kültürel bilinç yeterlik algılarını içeren maddeler dışında istatistiksel olarak anlamlı fark görülmemektedir. Cinsiyet değişkeninin öğretim elemanlarının matematiksel düşünme ve problem çözmeye, öğrenmeyi öğrenme ve kültürel bilinç yeterlik algıları dışında farklılık yaratmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Matematiksel düşünme ve problem çözmeye, öğrenmeyi öğrenme yeterliği ve kültürel bilinç yeterlik maddeleri puanlarının kadınlarda erkeklere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu durum kadın öğretim elemanlarının akademik faaliyetleri dışında öğrenmeye daha fazla zaman ayırdıkları, daha fazla öğrenme güdüsüyle hareket ettikleri, karşılaştıkları problemleri çözmeye becerileri geliştirdikleri, farklı kültürleri tanımaya ve onlara değer vermeye daha meyilli oldukları şeklinde yorumlanabilir.

Cinsiyet değişkeninin hayat boyu öğrenme yeterlik algısına etkisinin son yıllarda ülkemizde gerçekleşen hızlı sosyal, ekonomik ve kültürel değişim ve gelişmeler, toplumun kadın ve erkeklere yükledikleri rollerde değişiklikler gibi etmenler kapsamında incelenmesi faydalı olabilir. Nitekim, günümüzde kadınlar artık sadece anne, ev hanımı ya da daha pasif işlerde çalışan olma kimliğinden kurtularak, toplumun her alanında aktif roller üstlenmektedirler.

Araştırmanın bulgularına paralel bir şekilde Köle (2011) tarafından yapılan ‘Mersin Üniversitesi Kadın Akademisyenlerin Örgütlerindeki Cinsiyet

Kültürüne Yönelik Algıları' başlıklı çalışmada akademik yaşamda kadınların bir çalışan olarak kabul edildikleri ve toplumsal cinsiyet kültüründeki rolleri ile akademideki rollerinin çoğunlukla farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Elde edilen bulguları destekleyen bir diğer çalışmada Jenkins (2004) hayat boyu öğrenme kavramının özellikle kadınlar tarafından ihtiyaç duyulan bir özellik olduğunu belirtmiştir. Bunun nedenleri olarak öncelikle kadının aile ve toplum yaşamındaki rol ve sorumlulukları nedeniyle iş değişikliği, işi bırakma ya da uzun aralar vermek zorunda kalmaları gösterilmiştir. Bu yüzden kadınların kendilerine yeni nitelikler kazandırmaları gerektiği ifade edilmiştir. Ayrıca Jenkins, genel olarak kadınların eğitim sisteminden erkekler kadar yararlanmadığını ve temel eğitim açıklarını kapatmak için hayat boyu öğrenme etkinliklerini daha fazla önemsediklerini belirtmiştir. Bu durum hayat boyu öğrenme kavramının, kadınların kendilerini geliştirmeleri için anahtar bir role sahip olduğunu göstermektedir.

Değişen sosyal ve ekonomik şartların sonucunda oluşan günümüz toplumunu yansıtan bir başka araştırma ise Eurostat (2005) tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırma, genç nüfus içinde kadınların eğitime katılım ve başarı oranlarının erkeklere göre daha fazla artmaya başladığını göstermiştir.

### **5.1.3. Üniversitelerine Göre Öğretim Elemanlarının Hayat Boyu Öğrenme Yeterliklerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Tartışma**

Araştırmanın bu bölümü birinci alt problemin ikinci alt maddesi olan 'Öğretim elemanlarının hayat boyu öğrenme yeterlikleri üniversitelerine göre farklılık göstermekte midir?' sorusuna ilişkin sonuçların yorumlanmasına

yöneliktir. Bu amaçla öğretim elemanlarının hayat boyu öğrenme yeterlik algılarına ilişkin bulgular verilmiş ve bu bulgular öğretim elemanlarının üniversitelerine göre karşılaştırılarak yorumlanmıştır.

Elde edilen bulgular değerlendirildiğinde öğretim elemanlarının hayat boyu öğrenme yeterlikleri ile üniversiteleri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunamamıştır. Eğitim fakültelerindeki öğretim elemanlarının hayat boyu öğrenme yeterliklerine ilişkin puanlar karşılaştırıldığında anlamlı fark görülmemektedir.

Araştırmada elde edilen sonuçlar, üniversite değişkeninin öğretim elemanlarının hayat boyu öğrenme yeterlik algıları üzerinde anlamlı farklılık yaratmadığını göstermektedir.

#### **5.1.4. Medeni Durumlarına Göre Öğretim Elemanlarının Hayat Boyu Öğrenme Yeterliklerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Tartışma**

Araştırmanın bu bölümü birinci alt problemin üçüncü alt maddesi olan ‘Öğretim elemanlarının hayat boyu öğrenme yeterlikleri medeni durumlarına göre farklılık göstermekte midir?’ sorusuna ilişkin sonuçların yorumlanmasına yöneliktir. Bu amaçla öğretim elemanlarının hayat boyu öğrenme yeterlik algılarına ilişkin bulgular verilmiş ve bu bulgular öğretim elemanlarının medeni durumlarına göre karşılaştırılarak yorumlanmıştır.

Elde edilen bulgular değerlendirildiğinde öğretim elemanlarının hayat boyu öğrenme yeterlik algıları ile medeni durumları arasında yabancı dilde

iletişim yeterlik algısı dışında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunamamıştır. Eğitim fakültelerinde görev yapmakta olan evli ve bekar öğretim elemanlarının hayat boyu öğrenme yeterlik algılarına ilişkin puanlar karşılaştırıldığında yabancı dilde iletişim yeterlik algısı dışında anlamlı fark görülmemektedir.

Bekar öğretim elemanlarının yabancı dilde iletişim yeterlik algılarının evli öğretim elemanlarına göre yüksek olması, bekar öğretim elemanlarının akademik çalışmaları dışında yabancı dil/yabancı dilleri öğrenmeye ve kullanmaya daha fazla zaman ayırdıkları şeklinde yorumlanabilir.

Yabancı dil öğrenmenin önemini vurgulayan Demirkıran (2008) tarafından gerçekleştirilen ‘Yabancı Dil Öğreniminin Bireylerin Sosyal Yaşamına Etkisi: Isparta’da Öğretmenler Üzerine Bir Araştırma’ başlıklı bir çalışmada yabancı dil öğrenen bireylerin gelişen dünyaya bakış açıları ve yaşam tarzlarındaki değişiklik incelenmeye çalışılmıştır. Araştırmada bireylerin sosyo-ekonomik düzeyleri ve yaşam biçimlerinin dil seviyelerine göre biçimlenebildiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum yabancı dil öğrenmenin, bireylerin hayatları üzerindeki etkisini ortaya koymaktadır.

Araştırmanın bulgularına paralel olarak; Uslu (2010) tarafından ‘Öğretim Elemanı Algılarına Göre Örgüt Kültürü : (Ege Üniversitesi Örneği)’ başlıklı çalışmasında örgüt kültürü alt boyutlarında (Yönetim, Örgüte Bağlılık-Örgütle Özdeşleşme, Çalışma Ortamı-Değişikliklere Uyum, Ödül Sistemi, İşbirliği-İletişim, Törenler, Toplantılar, Dil, Maddi Kültür Öğeleri) çalıştığı birim, akademik ünvan, meslekte çalışma süresi, kurumda çalışma süresi, yönetimle ilgili göreve sahip olma, cinsiyet, üniversitedeki etkinlikler ve olanaklardan yararlanma düzeyi, üniversitedeki olanakların önem düzeyi değişkenlerine göre anlamlı fark olduğu tespit edilmiş; araştırma bulgularına göre medeni durum



değişkeninin örgüt kültürü alt boyutlarında anlamlı farklılık yaratmadığı tespit edilmiştir.

Köle (2011) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, akademideki çalışma koşullarını ve ev yaşantısını olumsuz yönde etkileyen koşulları tanımlayan katılımcılar, süreçte en önemli belirleyici olarak medeni durum ve çocuk sahibi olmayı göstermişlerdir.

Medeni durum değişkenini farklı bir açıdan irdeleyen bir diğer çalışma ise Özer (2014) tarafından gerçekleştirilmiştir. ‘Türkiye’de Eğitim ve Medeni Durumun Kadınların Çalışma Yaşam Beklentisi Üzerindeki Etkisi: 2009-2010 Yılları İçin Çok Durumlu Yaşam Tablosu Tekniğinin Uygulanması’ adlı çalışmada, Türkiye’de kadın işgücüne katılımının yapısal özellikleri, kadın işgücü arzı, eğitim ve medeni durum ayrımları temelinde kurulan çok durumlu yaşam tablosu tekniğiyle incelenmeye çalışılmıştır. Analizler sonucunda evli olmanın işgücündeki yaşam beklentisi üzerinde negatif etkisinin olduğu gözlemlenmiştir. Araştırmada, en kısa işgücünde kalma süresinin az eğitilmiş evli kadınlara ait olduğu görülmektedir. Bu durum, öğrenme sürecinde aktif katılımı gerektiren hayat boyu ve hayat çapında öğrenmenin gerçekleşmesini zorlaştırabilir.

#### **5.1.5. Ünvanlarına Göre Öğretim Elemanlarının Hayat Boyu Öğrenme Yeterliklerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Tartışma**

Araştırmanın bu bölümü birinci alt problemin dördüncü alt maddesi olan ‘Öğretim elemanlarının hayat boyu öğrenme yeterlikleri ünvanlarına göre farklılık göstermekte midir?’ sorusuna ilişkin sonuçların yorumlanmasına

yöneliktir. Bu amaçla öğretim elemanlarının hayat boyu öğrenme yeterlik algılarına ilişkin bulgular verilmiş ve bu bulgular öğretim elemanlarının ünvanlarına göre karşılaştırılarak yorumlanmıştır.

Elde edilen bulgular değerlendirildiğinde öğretim elemanlarının hayat boyu öğrenme yeterlik algıları ile ünvanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunamamıştır. Eğitim fakültelerinde görev yapmakta olan profesör, doçent, yardımcı doçent, öğretim görevlisi, okutman ve araştırma görevlilerinin hayat boyu öğrenme yeterliklerine ilişkin puanlar karşılaştırıldığında anlamlı fark görülmemektedir.

Öğretim elemanlarının hayat boyu öğrenme yeterlik algılarında farklılaşma oluşturmeyen değişkenin akademik ünvan olduğu görülmüştür. Öğretim elemanlarının hayat boyu öğrenme yeterlik algılarının akademik ünvanlarına göre farklılaşma göstermemesi, öğretim elemanlarının öğrenmeye karşı sahip oldukları yüksek motivasyon düzeyiyle açıklanabilir. Benzer biçimde hayat boyu öğrenmeyi etkileyen faktörlerden birinin motivasyon olduğu birçok çalışmada vurgulanmıştır (Crow 2006; OECD 2000; Scales 2008; Tan ve Morris 2006; Akt. Yelken ve Konokman, 2014).

Akademik ünvanın etkili değişken olduğu araştırmalar da mevcuttur. Bunlardan biri, Akman, Kelecioğlu ve Bilge (2007) tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, Ankara'da çalışan öğretim elemanlarının iş doyumları incelenmiştir. Sonuç olarak, öğretim üyelerinin öğretim görevlilerinkine ve ünvanı yüksek olanların olmayanlarkine göre iş doyumlarının yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

### 5.1.6. Bölümlerine Göre Öğretim Elemanlarının Hayat Boyu Öğrenme Yeterliklerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Tartışma

Araştırmanın bu bölümü birinci alt problemin beşinci alt maddesi olan ‘öğretim elemanlarının hayat boyu öğrenme yeterlikleri bölümlerine göre farklılık göstermekte midir?’ sorusuna ilişkin sonuçların yorumlanmasına yöneliktir. Bu amaçla öğretim elemanlarının hayat boyu öğrenme yeterlik algılarına ilişkin bulgular verilmiş ve bu bulgular öğretim elemanlarının bölümlerine göre karşılaştırılarak yorumlanmıştır.

Elde edilen bulgular değerlendirildiğinde sanatsal bilinç ve ifade yeterliği dışında öğretim elemanlarının hayat boyu öğrenme yeterlik algıları ile bölümleri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu bulunmuştur. Ortaöğretim ve diğer alanlarda çalışan öğretim elemanlarının eğitim bilimleri alanındaki öğretim elemanlarından daha yüksek yeterlik algısına sahip olduğu anlaşılmıştır. Ayrıca, diğer alanlarda görev yapan öğretim elemanlarının, ilköğretim ve dil eğitimi alanında görev yapan öğretim elemanlarından daha yüksek yeterlik algısına sahip olduğu bulunmuştur.

Elde edilen bulgular ışığında diğer alanlarda (ağırlıklı olarak ‘Bilgisayar ve Öğretim’ bölümü) ve ortaöğretimde görev yapmakta olan öğretim elemanlarının hayat boyu öğrenme yeterlik algısının yüksek olduğu görülmektedir. Diğer alanlardaki (ağırlıklı olarak Bilgisayar ve Öğretim bölümü) öğretim elemanlarının hayat boyu öğrenme yeterlik algısının yüksek çıkması teknolojiyi kullanma düzeyi ile hayat boyu öğrenme yeterlikleri arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu şeklinde yorumlanabilir. Böylece teknolojiyi kullanma düzeyinin hayat boyu öğrenme yeterlik algısını etkileyen diğer bir faktör olduğu yargısına varılabilir.

Teknolojinin hayat boyu öğrenmede önemini vurgulayan Bozacı (2012) ‘Türk Ulusal Ajansı Tarafından Desteklenen Hayat Boyu Öğrenme Projelerinde Bilişim Teknolojileri Kullanım Durumu’ adlı çalışmasında bilişim teknolojileri eğitimine başlayan öğrencilerin eğitim projelerine daha kolay adapte oldukları tespitini yapmıştır. Araştırmada görüşülen katılımcılar bilgi teknolojilerinin “olamazsa olmaz” olduğunu söylemişlerdir. Bayrak (2015) tarafından yapılan ‘Öğretim Üyelerinin İnternet Üzerinden Herkese Açık Kurs Yürütme Eğilimlerinin İncelenmesi’ adlı çalışmada öğretim üyelerinin İHAK yürütmeye oldukça yatkın oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırmalar göstermektedir ki, geleceğimizi doğrudan etkileyen eğitim sisteminin en etkili dinamiklerden biri bilgi teknolojisidir. Bilgiye hayatının her anında ve alanında ihtiyaç duyan insan bu ihtiyacını, bilginin nasıl elde edileceğini, nasıl dağıtılacağını ve nasıl saklanacağını öğrenerek giderebilir. Bu durum bilgi teknolojilerinin gelecekte de önemli olacağı öngörüsünün yapılmasına zemin hazırlamaktadır.

‘Bilgisayar ve Öğretim’ bölümü denilince akla ilk gelen kavramlardan biri olan e-öğrenme ile ilgili olarak Çakır (2012) tarafından yapılan ‘E-Öğrenmede E-İçerik Tasarımı İle Etkileşimin Artırılması’ adlı çalışmada öğrenenlerin e-öğrenme programlarına karşı olumlu bir bakış açısına sahip oldukları sonucuna varılmıştır. Öğrenme sürecinin öğrenen açısından faydalı ve ilgi çekici bulunması önemlidir. Konu aktarımlarının akıcı, esnek ve zengin bir yapıda olması için içerik etkileşim unsurlarından yeteri kadar yararlanılmalıdır. Öğrenme ortamını zenginleştirmesi ve öğrenene aktif öğrenme imkanı sunması e-öğrenmenin hayat boyu öğrenmedeki önemini göstermektedir.

## **5.2. İkinci Alt Problemin Bulgularına Yönelik Tartışma**

Araştırmada, eğitim fakültelerindeki öğretim elemanlarının hayat çapında öğrenme alışkanlıklarının nasıl olduğu ve çeşitli değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır.

Yukarıda belirtilen sonuçlar doğrultusunda elde edilen bulguların, literatür ile analiz edilmesiyle aşağıdaki tartışmalara yer verilmiştir.

### **5.2.1. Betimsel Bulgulara Yönelik Tartışma**

Araştırmanın bu bölümü öğretim elemanlarının hayat çapında öğrenme alışkanlıklarının nasıl olduğuna ilişkin sonuçların yorumlanmasına yöneliktir. Bu amaçla genel betimsel bulgular yorumlandıktan sonra hayat çapında öğrenme alışkanlıklarına ilişkin problem çözme, mesleki gelişim, kültürel etkileşim, liderlik, bakım temelli ve boş zaman alışkanlıkları alt boyutlarına ilişkin bulgular yorumlanmıştır. İlgili boyutlardaki maddelerin frekans ve yüzde değerleri incelendiğinde öğretim elemanlarının madde puanlarının yüksek olduğu görülmektedir.

Özellikle mesleki gelişim alt boyutu madde puanlarının yüksek olması öğretim elemanlarının alanlarındaki yenilikleri takip ettikleri ve kendilerini sürekli geliştirmeye çalıştıkları şeklinde yorumlanırken; bakım temelli alışkanlıklar alt boyuttu madde puanlarının yüksek olması öğretim elemanlarının sadece mesleki olarak değil kişisel olarak da gelişimlerini sürdürdüklerini göstermektedir.

Elde edilen bulgular ğretim elemanlarının hayat çapında öğrenme alışkanlıklarına ilişkin algılarının yüksek olduğunu göstermektedir. Öğretim elemanlarının problem çözme, mesleki gelişim, kültürel etkileşim, liderlik, bakım temelli ve boş zaman alışkanlıklarına yönelik olumlu bir tutum sergiledikleri söylenebilir.

Mesleki gelişim alışkanlığının önemi noktasında Selvi (2011), ğretmenlerin hayat boyu öğrenme yeterliklerinin iki yeterlik alanından oluştuğunu belirtmektedir. İlk yeterlik alanı daha çok öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik becerilerden oluşurken, ikinci yeterlik alanında öğrencilerin etkin yaşam boyu öğrenen bireyler olmalarına yönelik ğretmen sorumluluk ve rollerini kapsayan beceriler yer almaktadır.

Hayat çapında öğrenme alışkanlıklarından mesleki gelişim gereksinimlerine yönelik tasarlanacak mobil öğrenme sisteminde temel amaç sadece teknolojilerin kullanımı değil, akademisyenlerin bu sistemi kullanarak mesleki gelişim gereksinimlerini karşılamasıdır. Geliştirilmesi hedeflenen sistemin yetişkinlere yönelik olmasından dolayı yetişkinlerin gereksinimlerine cevap vermesi ve onlara fayda sağlaması, onların mobil öğrenme sistemini kullanmalarını olumlu etkilediğini göstermektedir (Knowles, 1998; Sampson, 2006; Akt. Keskin, 2011). Bu tespit ile mesleki gelişim ile teknoloji arasındaki ilişkiyi vurgulamak dikkate değerdir. Özellikle hayat boyu öğrenme yeterliklerinden biri olan dijital yeterlik algısı ile hayat çapında öğrenme alışkanlıklarından mesleki gelişim arasındaki pozitif ilişki vurgulanmaya değerdir.

### **5.2.2. Cinsiyetlerine Göre Öğretim Elemanlarının Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıklarının Karşılaştırılmasına İlişkin Tartışma**

Araştırmanın bu bölümü ikinci alt problemin birinci alt maddesi olan ‘Öğretim elemanlarının hayat çapında öğrenme alışkanlıkları cinsiyetlerine göre farklılık göstermekte midir?’ sorusuna ilişkin sonuçların yorumlanmasına yöneliktir. Bu amaçla öğretim elemanlarının hayat çapında öğrenme alışkanlıklarına ilişkin bulgular verilmiş ve bu bulgular öğretim elemanlarının cinsiyetlerine göre karşılaştırılarak yorumlanmıştır.

Elde edilen bulgular değerlendirildiğinde öğretim elemanlarının hayat çapında öğrenme alışkanlıkları ile cinsiyetleri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunamamıştır. Eğitim fakültelerinde görev yapmakta olan kadın ve erkek öğretim elemanlarının hayat çapında öğrenme alışkanlıklarına ilişkin puanlar arasında fark görülmemektedir.

Araştırmanın bulgularına paralel olarak, Aktop (2006) tarafından yapılan bir çalışmada kendini gösterme ve iletişim oluşumu, sosyal ilişkilere saldırı, yaşam kalitesi ve mesleki duruma saldırı gibi konularda erkek ve kadın öğretim elemanları arasında anlamlı fark bulunamamıştır.

Lederman (1998) ‘Yeterliği Sürdürme: Profesyonellerin Nasıl Öğrendiğini Anlamak’ adlı çalışmada hayat boyu öğrenmenin önemli bir bölümü olan kişisel gelişim ve mesleki gelişim kavramlarını içine alan ‘mesleki gelişim’ düzeylerini etkileyen faktörleri incelemiştir. Araştırmada 51 yaş üstü katılımcıların kurslara gitmeye daha fazla eğilim gösterdiği ve kadın psikologların mesleki gelişim için kitap okumanın önemine erkeklerden daha fazla inandığı görülmüştür.

Cinsiyet değişkeninin etkili olduğu bir araştırma Ağıl (2011) tarafından gerçekleştirilmiştir. ‘Kadın ve Erkek Akademisyenlerin Mesleki ve Sivil Örgütlenme ve Yaşamlarındaki Liderlik Davranışlarının Karşılaştırılması’ başlıklı çalışmada cinsiyetlerin liderlik davranışları üzerinde etkisi olup olmadığı analiz edilmeye çalışılmıştır. Analiz sonucunda kadın ve erkek akademisyenlerin sivil hayatlarında ve mesleki liderlik becerilerinde farklılıklar bulunurken, mesleki liderlik davranış boyutlarında anlamlı fark gözlenmemiştir.

Günümüzde kadınların iş gücüne katılımını engelleyen başta, toplumsal cinsiyet anlayışı, ataerkil zihniyet gibi sosyal faktörler olmak üzere diğer faktörlerin etkisini yitirmesi, kadın oranının akademik alan başta olmak üzere farklı iş alanlarında artması ile sonuçlanmıştır. Önder (2013) tarafından yapılan bir çalışmada, Türkiye’de kadınların işgücüne katılım oranlarının 2004 yılına kadar düşme eğilimi gösterdiği; ancak bu oranın son dokuz yıldır artış eğilimine girdiğı sonucuna ulaşılmıştır.

Bu çalışmaları toplumsal cinsiyet anlayışının kadınların özellikle işgücüne katılımı ile birlikte kadınlar lehine değiştğini göstermektedir. İlerleyen yıllarda bu katılımın daha yüksek oranlara ulaşabileceğı öngörülebilir.

### **5.2.3. Üniversitelerine Göre Öğretim Elemanlarının Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıklarının Karşılaştırılmasına İlişkin Tartışma**

Araştırmanın bu bölümü ikinci alt problemin ikinci alt maddesi olan ‘Öğretim elemanlarının hayat çapında öğrenme alışkanlıkları üniversitelerine göre farklılık göstermekte midir?’ sorusuna ilişkin sonuçların yorumlanmasına



yöneliktir. Bu amaçla öğretim elemanlarının hayat çapında öğrenme alışkanlıklarına ilişkin bulgular verilmiş ve bu bulgular öğretim elemanlarının üniversitelerine göre karşılaştırılarak yorumlanmıştır.

Elde edilen bulgular değerlendirildiğinde öğretim elemanlarının hayat çapında öğrenme alışkanlıkları ile üniversiteleri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunamamıştır. Eğitim fakültelerinde görev yapmakta olan öğretim elemanlarının hayat çapında öğrenme alışkanlıklarına ilişkin puanlar karşılaştırıldığında görev yaptıkları üniversitelere göre anlamlı fark görülmemektedir.

Araştırmada elde edilen sonuçlar, üniversite değişkeninin öğretim elemanlarının hayat çapında öğrenme alışkanlıkları üzerinde anlamlı fark yaratmadığını görülmektedir.

#### **5.2.4. Medeni Durumlarına Göre Öğretim Elemanlarının Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıklarının Karşılaştırılmasına İlişkin Tartışma**

Araştırmanın bu bölümü ikinci alt problemin üçüncü alt maddesi olan ‘Öğretim elemanlarının hayat çapında öğrenme alışkanlıkları medeni durumlarına göre farklılık göstermekte midir?’ sorusuna ilişkin sonuçların yorumlanmasına yöneliktir. Bu amaçla öğretim elemanlarının hayat çapında öğrenme alışkanlıklarına ilişkin bulgular verilmiş ve bu bulgular öğretim elemanlarının medeni durumlarına göre karşılaştırılarak yorumlanmıştır.

Elde edilen bulgular değerlendirildiğinde öğretim elemanlarının hayat çapında öğrenme alışkanlıkları ile medeni durumları arasında istatistiksel olarak

anlamli fark bulunamamıştır. Eğitim fakültelerinde görev yapmakta olan evli ve bekar öğretim elemanlarının hayat çapında öğrenme alışkanlıklarına ilişkin puanlar karşılaştırıldığında anlamlı fark görülmemektedir.

Bu durum öğretim elemanlarının hayat çapında öğrenme alışkanlıklarını belirlemede medeni durumun önemli bir değişken olmadığını göstermektedir. Evli ya da bekar olmanın öğretim elemanları açısından kişisel, mesleki, kültürel ve sosyal gelişim alanlarında etkili bir faktör olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

### **5.2.5. Ünvanlarına Göre Öğretim Elemanlarının Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıklarının Karşılaştırılmasına İlişkin Tartışma**

Araştırmanın bu bölümü ikinci alt problemin dördüncü alt maddesi olan ‘Öğretim elemanlarının hayat çapında öğrenme alışkanlıkları ünvanlarına göre farklılık göstermekte midir?’ sorusuna ilişkin sonuçların yorumlanmasına yöneliktir. Bu amaçla öğretim elemanlarının hayat çapında öğrenme alışkanlıklarına ilişkin bulgular verilmiş ve bu bulgular öğretim elemanlarının ünvanlarına göre karşılaştırılarak yorumlanmıştır.

Elde edilen bulgular değerlendirildiğinde öğretim elemanlarının hayat çapında öğrenme alışkanlıkları ile ünvanları arasında ‘Boş Zaman Alışkanlıkları’ alt boyutu dışında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunamamıştır.

Öğretim elemanlarının görevleri itibariyle mesleki açıdan sürekli kendilerini geliştirmeleri beklenmektedir. Her düzeyde ve alanda gelişmeyi kendisine amaç edinmiş yükseköğretim kurumlarında çalışan öğretim elemanlarının mesleğe başlamalarından itibaren geçen sürede mesleki ve kişisel

gelişim içinde olmalarından dolayı, hayat çapında öğrenme alışkanlıklarına sahip olmaları beklenen bir durumdur.

Yapılan karşılaştırma sonucunda profesörlerin ve doçentlerin boş zaman alışkanlıklarının araştırma görevlilerinden yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu durum araştırma görevlilerinin akademik yükselme kaygısından kaynaklanıyor olabilir. Kaygı ile ilgili olarak; Yavuzer, Karataş ve Gündoğdu (2007) tarafından gerçekleştirilen ‘Eğitim Fakültelerinde Çalışan Yardımcı Doçentlerin Sürekli Kaygı ve İş Doyum Düzeylerinin İncelenmesi’ adlı çalışmada görev yapılan üniversitenin eski ya da yeni kurulmuş üniversite olması ve SSCI yayın durumunun sürekli kaygı üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmüştür. Bu bağlamda çalışma koşullarının kaygı düzeyini azaltacak şekilde düzenlenmesi ve yardımcı doçentlerin kaygı ile başa çıkma yolları konusunda bilgilendirilmesi önerilmiştir.

Hayat çapında öğrenme alt boyutlarından kültürel etkileşim alt boyutu kapsamında ele alınabilecek çok kültürlülük kavramı Demir (2012) tarafından yapılan ‘Çok Kültürlü Eğitimin Erciyes Üniversitesi Öğretim Elemanları İçin Önem Derecesi’ adlı çalışmada incelenmiştir. Araştırma sonucunda Erciyes Üniversitesi öğretim elemanlarının, çok kültürlü eğitimi çok önemsedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ünvanın görüşleri etkileyen önemli bir değişken olmadığı bulunmuştur.

#### **5.2.6. Bölümlerine Göre Öğretim Elemanlarının Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıklarının Karşılaştırılmasına İlişkin Tartışma**

Araştırmanın bu bölümü ikinci alt problemin beşinci alt maddesi olan ‘Öğretim elemanlarının hayat çapında öğrenme alışkanlıkları bölümlerine göre

farklılık göstermekte midir?’ sorusuna ilişkin sonuçların yorumlanmasına yöneliktir. Bu amaçla öğretim elemanlarının hayat çapında öğrenme alışkanlıklarına ilişkin bulgular verilmiş ve bu bulgular öğretim elemanlarının bölümlerine göre karşılaştırılarak yorumlanmıştır.

Elde edilen bulgular değerlendirildiğinde öğretim elemanlarının hayat çapında öğrenme alışkanlıkları ile bölümleri arasında istatistiksel olarak ‘Boş Zaman Alışkanlıkları’ dışında anlamlı farklar olduğu bulunmuştur. İlköğretim, ortaöğretim, dil eğitimi ve diğer alanlarda çalışan öğretim elemanlarının eğitim bilimleri alanındaki öğretim elemanlarından daha yüksek hayat çapında öğrenme alışkanlıklarına sahip olduğu tespit edilmiştir. Bu durum, eğitim bilimleri bölümündeki öğretim elemanlarının ders yüklerinin fazla olmasından kaynaklanıyor olabilir. Ayrıca eğitim fakültelerindeki formasyon dersleri de öğretim elemanlarının iş yoğunluğunu artırmaktadır.

### **5.3. Üçüncü Alt Problemin Bulgularına Yönelik Tartışma**

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Öğretim elemanlarının “Hayat Boyu Öğrenme Yeterlik Algısı” ile “Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıkları” ölçeklerinden elde ettikleri puanlar arasındaki ilişki anlamlı mıdır?” sorusudur.

Araştırmada dikkat çeken bazı bulgular elde edilmiştir. Hayat çapında öğrenme alışkanlıkları ölçeğinin boş zaman alışkanlıkları alt boyutunun hayat çapında öğrenme alışkanlıklarının alt boyutlarından mesleki gelişim alışkanlıkları alt boyutu dışındaki boyutlarla pozitif ve anlamlı düzeyde ilişkili olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç, öğretim elemanlarının boş zamanlarını etkili

kullanmasıyla hayat çapında öğrenme alışkanlıklarının arttığını ancak mesleki gelişmelerinin bu durumdan olumsuz etkilendiğini göstermektedir.

Boş zaman yaratmanın önemi üzerinde duran olakoğlu (2005) tarafından yapılan ‘Üniversite Öğretim Elemanlarının Boş Zaman Alışkanlıklarını Değerlendirmeleri Üzerine Bir Araştırma’ adlı çalışmada, öğretim elemanlarının çalışma saatlerinin fazla olduğu, boş zaman aktivitelerine fazla zaman ayıramadıkları, ortam ve şartlar oluştuğu takdirde çeşitli faaliyetlere katılabilecekleri yönünde görüş belirtmişlerdir. Öneri olarak, çalışma saatlerinin daha makul ölçülere indirilebileceği, öğretim elemanlarına yönelik faaliyetlerin artırılması ve çeşitlendirilmesi gerektiği belirtilmiştir.

Ayrıca boş zaman alışkanlıklarının hayat boyu öğrenme yeterlik algısı ölçęinin sadece yabancı dilde iletişim, sanatsal bilinç ve ifade yeterliği ve ölçęin genel toplam puanlarıyla anlamlı düzeyde ilişkiye sahip olduğu, diğer boyutlarda ise anlamlı ilişki göstermediği belirlenmiştir. Bu sonuç boş zaman aktivitelerine fazla zaman ayıramayan öğretim elemanlarının başta yabancı dilde iletişim yeterlik algısı olmak üzere sanatsal bilinç ve ifade yeterliği algılarına yeterince sahip olmadıkları ve bu durumun hayat çapında öğrenme alışkanlıklarını olumsuz etkilediği şeklinde yorumlanabilir. Bu bağlamda öğretim elemanlarının kendilerine boş zaman yaratmaları hayat çapında öğrenme kapsamında önemlidir. Özer ve Gelen (2009) tarafından yapılan gerçekleştirilen ‘İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Boş Zaman Değerlendirme Alışkanlıklarının Günlük Problem Çözme Becerilerine Etkisinin İncelenmesi’ adlı yüksek lisans tezi çalışmasında öğrencilerin okudukları kitap türü, üye oldukları sosyal kulüp, okul dışı katıldıkları kurslar, ilgilendikleri spor dalına göre problem çözme becerilerinin olumlu anlamda farklılaştığı belirtilmiştir.

Hayat boyu öğrenme yeterlik algısı ölçeğinin yabancı dilde iletişim alt boyutunun öğrenmeyi öğrenme, sanatsal bilinç ve ifade yeterliği, kültürel bilinç ile vatandaş olma bilinci ve girişimcilik alt boyutları ile anlamlı ilişki göstermediği, diğer boyutlarla anlamlı ilişki gösterdiği belirlenmiştir. Bu bağlamda yabancı dilde iletişimin öğretim elemanlarının mesleki ve kişisel gelişimlerini etkileyen önemli faktörlerden biri olduğu söylenebilir. Oğuz (2002) tarafından yapılan ‘Üniversitelerdeki Öğretim Elemanlarının Yabancı Dili Geliştirme Güçlükleri’ adlı çalışmada öğretim elemanlarının yabancı dili geliştirmede güçlük çektikleri belirtilmiştir. Bu güçlüğün önde gelen nedenleri olarak üniversitelerde etkili yabancı dil kurslarının düzenlenmemesi ve dil öğrenimi için yeterli zamanın ayrılmaması belirtilmiştir.

Elde edilen bulgular genel olarak değerlendirildiğinde, her iki ölçekten de alınan yüksek puanlar dikkat çekmektedir. Bu durum, hayat boyu ve hayat çapında öğrenme özelliğine sahip öğretim elemanlarının ihtiyaç duydukları bir bilgiyi elde edebilmek için hangi niteliklere sahip olması gerektiğinin farkında oldukları ve mevcut bilgi, beceri ve yeterliklerini geliştirmek için her türlü yeniliğe açık oldukları şeklinde yorumlanabilir. Gediklioğlu’na (2005) göre, bir toplumda yükseköğretim görmüş bireylerin sayısı arttıkça, hayat boyu öğrenme kavramı toplum hayatına girmiş ve toplumsal değişim de o ölçüde hız kazanmış olmaktadır.

## BÖLÜM VI

### 6. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde ‘Öğretim elemanlarının hayat boyu öğrenme yeterlikleri ile hayat çapında öğrenme alışkanlıkları nasıldır?’ adlı çalışmada öğretim elemanlarından toplanan nicel verilerin analizi sonucu elde edilen bulgular ve bu bulgulara yönelik gerçekleştirilen tartışmalara dayalı olarak ulaşılan sonuçlara ve önerilere yer verilmiştir.

#### 6.1. Sonuçlar

Araştırmadan elde edilen bulgular, sırasıyla belirtilmiştir :

##### 6.1.1. Öğretim Elemanlarına Uygulanan ‘Hayat Boyu Öğrenme Yeterlik Algısı’ Ölçeğinden Elde Edilen Sonuçlar

1. Eğitim fakültesi öğretim elemanlarının hayat boyu öğrenme yeterlikleri yüksek bulunmuştur.
2. Eğitim fakültelerindeki öğretim elemanlarının hayat boyu öğrenme yeterlikleri puanları arasında cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık bulunmamıştır.
3. Eğitim fakültelerindeki öğretim elemanlarının hayat boyu öğrenme yeterlikleri puanları arasında görev yaptıkları üniversitelere göre anlamlı farklılık bulunmamıştır.

4. Eğitim fakültelerindeki öğretim elemanlarının hayat boyu öğrenme yeterlikleri puanları arasında medeni durumlarına göre anlamlı farklılık bulunmamıştır.
5. Eğitim fakültelerindeki öğretim elemanlarının hayat boyu öğrenme yeterlikleri puanları arasında ünvanlarına göre anlamlı farklılık bulunmamıştır.
6. Eğitim fakültelerindeki öğretim elemanlarının hayat boyu öğrenme yeterlikleri puanları arasında bölümlerine göre anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Ortaöğretim ve diğer alanlarda çalışan öğretim elemanlarının eğitim bilimleri alanındaki öğretim elemanlarından daha yüksek yeterlik algısına sahip olduğu anlaşılmıştır. Ayrıca, diğer alanlarda görev yapan öğretim elemanları ilköğretim ve dil eğitimi alanında görev yapan öğretim elemanlarından daha yüksek yeterlik algısına sahiptir.

### **6.1.2. Öğretim Elemanlarına Uygulanan ‘Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıkları’ Ölçeğinden Elde Edilen Sonuçlar**

1. Eğitim fakültesi öğretim elemanlarının hayat çapında öğrenme alışkanlıkları yüksek bulunmuştur.
2. Eğitim fakültelerindeki öğretim elemanlarının hayat çapında öğrenme alışkanlıkları puanları arasında cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık bulunmamıştır.
3. Eğitim fakültelerindeki öğretim elemanlarının hayat çapında öğrenme alışkanlıkları puanları arasında görev yaptıkları üniversitelere göre anlamlı farklılık bulunmamıştır.



4. Eğitim fakültelerindeki öğretim elemanlarının hayat çapında öğrenme alışkanlıkları puanları arasında medeni durumlarına göre anlamlı farklılık bulunmamıştır.
5. Eğitim fakültelerindeki öğretim elemanlarının öğretim elemanlarının sahip olduğu ünvanın hayat çapında öğrenme alışkanlıklarından, “Boş Zaman Alışkanlıkları” dışında hiçbir alt test ve ölçeğin genel toplam puanları üzerinde herhangi bir farklılık yaratmadığı görülmüştür. Yapılan karşılaştırma sonucunda profesörlerin ve doçentlerin boş zaman alışkanlıklarının araştırma görevlilerinden yüksek olduğu belirlenmiştir.
6. Eğitim fakültelerindeki öğretim elemanlarının hayat çapında öğrenme alışkanlıkları puanları arasında bölümlerine göre anlamlı farklılıklar bulunmuştur. İlköğretim, ortaöğretim, dil eğitimi ve diğer alanlarda çalışan öğretim elemanlarının eğitim bilimleri alanındaki öğretim elemanlarından daha yüksek düzeyde hayat çapında öğrenme alışkanlıklarına sahip olduğu anlaşılmıştır. Ayrıca, ortaöğretim ve diğer alanlarda çalışan öğretim elemanlarının hem ilköğretim hem de dil eğitimi alanında çalışan öğretim elemanlarından daha yüksek düzeyde hayat çapında öğrenme alışkanlıklarına sahip olduğu görülmüştür.

### **6.1.3. Öğretim Elemanlarına Uygulanan ‘Hayat Boyu Öğrenme Yeterlik Algısı’ Ölçeği ve ‘Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıkları’ Ölçeği Arasındaki İlişki Sonuçları**

1. Hayat çapında öğrenme alışkanlıkları ölçeğinin boş zaman alışkanlıkları alt boyutunun hayat çapında öğrenme

alışkanlıklarının alt boyutlarından mesleki gelişim alışkanlıkları alt boyutu dışındaki boyutlarla pozitif ve anlamlı düzeyde ilişkili olduğu belirlenmiştir. Bu alt boyutun hayat boyu öğrenme alışkanlıkları ölçeğinin sadece yabancı dilde iletişim, sanatsal bilinç ve ifade yeterliği ile genel toplam puanlarıyla anlamlı düzeyde ilişkiye sahip olduğu, diğer boyutlarda ise anlamlı ilişki göstermediği belirlenmiştir.

2. Hayat çapında öğrenme alışkanlıkları ölçeğinin diğer alt boyutları ise pozitif yönde ve anlamlı düzeyde ilişki göstermektedir.
3. Hayat boyu öğrenme yeterlik algısı ölçeğinin yabancı dilde iletişim alt boyutunun öğrenmeyi öğrenme, sanatsal bilinç ve ifade yeterliği, kültürel bilinç ile vatandaş olma bilinci ve girişimcilik alt boyutları ile anlamlı ilişki göstermediği, diğer boyutlarla anlamlı ilişki gösterdiği belirlenmiştir.
4. Hayat boyu öğrenme yeterlik algısı ölçeğinin diğer alt boyutları ise pozitif yönde ve anlamlı düzeyde ilişki göstermektedir.

Bu araştırmanın sonucunda, araştırmaya katılan öğretim elemanlarının hayat boyu öğrenme yeterlik algıları ile hayat çapında öğrenme alışkanlıklarının yüksek olduğu tespit edilmiştir. Cinsiyet, üniversite, medeni durum ve ünvan değişkenlerinin hayat boyu öğrenme yeterlik algılarında anlamlı fark yaratmadığı görülürken, bölüm değişkeninin anlamlı farklar yarattığı görülmektedir. Aynı şekilde hayat çapında öğrenme alışkanlıkları üzerinde cinsiyet, üniversite, medeni durum ve 'boş zaman alışkanlıkları' alt boyutu hariç ünvan değişkenlerinin anlamlı farklar yaratmadığı belirlenmiştir. Öğretim elemanlarının bölümlerinin ise hayat çapında öğrenme alışkanlıklarını belirlemede anlamlı farklılıklar yarattığı görülmüştür. Hayat boyu öğrenme yeterlikleri ile hayat

çapında öğrenme alışkanlıkları alt boyutları arasında anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir.

## **6.2. Öneriler**

Bu bölümde, araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda geliştirilen öneriler; ‘Hayat Boyu Öğrenme Yeterlik Algılarının Geliştirilmesine Yönelik Öneriler’ ve ‘Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıklarının Geliştirilmesine Yönelik Öneriler’ başlıklarıyla yer almaktadır.

### **6.2.1. Hayat Boyu Öğrenme Yeterlik Algılarının Geliştirilmesine Yönelik Öneriler**

1. Hayat boyu öğrenme bir yaşam felsefesi haline gelmesi gereken bir özelliktir. Hayat boyu öğrenme yeterliğine sahip olmak için sadece üniversitede görev yapmak yeterli değildir. Hayat boyu öğrenme felsefesini içselleştirerek “öğrenmeyi öğrenme”, “sanatsal bilinç ve ifade yeterliği”, “ kültürel bilinç” gibi yeterlikleri kazandıracak yaşantılar oluşturulmalıdır.
2. Yurt dışı üniversiteler ile ortak projeler geliştirilmeli, öğretim elemanlarının farklı ortamlardaki eğitim-öğretim faaliyetlerine katılmaları kolaylaştırılmalıdır.
3. Küreselleşen dünyada yabancı dil öğrenmenin önemi göz önüne alınarak öğretim elemanlarının temel yabancı dil bilgi ve becerilerini kazanmaları ve işlevsel olarak kullanmaları sağlanmalıdır.

4. İçinde bulunduğumuz bilgi çağında hayat boyu renmeye ilişkin süreci ve yapılanları daha iyi anlamak adına bilimsel ve akademik faaliyetler arttırılmalıdır.
5. Hayat boyu renme kapsamındaki projelere aktif katılımı destekleyecek etkinlikler yapılmalıdır.
6. Özellikle doktora sonrası çalışmalar için burslar ve projeler geliştirilmeli, retim elemanları hayat boyu retim için özendirilmelidir.
7. E-renme uygulamaları hayat boyu eğitim olanağını başarılı bir şekilde desteklemektedir. Zaman ve mekan kısıtlamalarının kaldırılabilmesi eğitime yeni bir boyut kazandırmaktadır. Bu bağlamda e-renme uygulamalarının en yüksek kalitede yürütülebilmesi için çalışmalar gerçekleştirilmelidir.
8. Hayat boyu renmenin nispeten yeni bir kavram olması, bu alanda çalışan bilim insanlarının önünde açık bir alan olduğunun göstergesidir. Dolayısıyla kavrama olan ilginin yoğunluğundan yararlanarak daha fazla çalışma yapmak faydalı olacaktır.

### **6.2.2. Hayat çapında renme Alışkanlıklarının Geliştirilmesine Yönelik neriler**

1. Hayat çapında renme kapsamında problem çözme, mesleki gelişim, sosyal-kültürel faaliyetler, kişisel gelişim gibi etkinliklerin önemi kabul edilerek bu tür faaliyetlere katılımın srekliлик kazanması için gereken önlemler alınmalıdır.

2. Ülkemiz için yeni bir kavram olan hayat çağında öğrenmenin önemini kavratacak tanıtım çalışmaları yapılmalıdır.
3. Öğretim elemanlarının hayat çağında öğrenme faaliyetlerine katılmaları ve için kendilerine gerekli olanakların sunulması gerekmektedir.
4. Üniversitelerde, hayat çağında öğrenme alışkanlıklarını olumlu yönde etkileyecek ve farkındalık kazandıracak etkinlikler düzenlenebilir.
5. Hayat çağında öğrenme alışkanlıklarını kazanmanın öğretim elemanlarının mesleki donanımını sürekli olarak geliştirmelerine ve kendilerini yenilemelerine imkan verdiği vurgulanmalıdır.
6. Araştırmada mesleki gelişim ve boş zaman alışkanlıkları arasındaki anlamlı ilişkiden yola çıkarak öğretim elemanları için mesleki gelişim gereksinimi olan zaman yönetimine ilişkin eğitim etkinlikleri düzenlenebilir.
7. Uluslararası projeler aracılığıyla hayat çağında öğrenme faaliyetlerine yön verecek çalışmalar yapılmalıdır.
8. Hayat çağında öğrenme kavramı bireyin yeteneklerinin gelişmesine, kendini gerçekleştirmesine, başarılı olmasına ve böylece takdir görmesine katkı sağlayabilir. Bu durum insanı mutlu kılabilir. Bu yüzden hayat çağında öğrenmenin gerekli bir ihtiyaç olarak algılanması sağlanmalıdır.
9. Alan yazında hayat çağında öğrenmeyle ilgili araştırmalar yeterli değildir. Bu yüzden bu alanda daha ayrıntılı, çok yönlü ve geniş katılımlı çalışmalar yapılmalıdır.

### 6.2.3. Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler

1. Bu araştırmadan farklı olarak başka üniversitelerdeki veya bölümlerdeki öğretim elemanlarının hayat boyu öğrenme yeterlikleri ve hayat çapında öğrenme alışkanlıkları araştırılabilir.
2. Hayat boyu öğrenme yeterlikleri ve hayat çapında öğrenme alışkanlıkları farklı değişkenler açısından araştırılabilir (üniversite türü, yaş, gelir düzeyi vs.).
3. Üniversite dışında farklı okul düzeylerinde hayat boyu öğrenme yeterlikleri ve hayat çapında öğrenme alışkanlıkları araştırılabilir.
4. Hayat boyu ve hayat çapında öğrenme konusunda uygulamalı ve karma yöntem araştırmaları yapılabilir.
5. Hayat boyu ve hayat çapında öğrenme kavramlarının eğitim politikalarına doğrudan yansıtılması ve uygulama örneklerinin artırılması sağlanmalıdır.

## KAYNAKLAR

Ağıl, Y. (2011). *Kadın ve Erkek Akademisyenlerin Mesleki ve Sivil Örgütlenme ve Yaşamlarındaki Liderlik Davranışlarının Karşılaştırılması*. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Akkoyunlu, B. (2008). Bilgi Okuryazarlığı ve Yaşam Boyu Öğrenme. [ietc2008.home.anadolu.edu.tr/ietc2008/1b.doc](http://ietc2008.home.anadolu.edu.tr/ietc2008/1b.doc) adresinden 02.09.2015 tarihinde alınmıştır.

Akkuş, N. (2008). *Yaşam Boyu Öğrenme Becerilerinin Göstergesi Olarak 2006 Pisa Sonuçlarının Türkiye Açısından Değerlendirilmesi*. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Aksoy, M. (2008). *Yaşam Boyu Öğrenme ve Kariyer Rehberliği İlkelerinin İstihdam Edilebilirliğe Etkileri: Otel İşletmeleri Üzerine Bir Uygulama*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Aktan, C. (2007). ‘‘Yüksek Öğretimde Değişim: Global Trendler ve Yeni Paradigmalar’’, *Yaşar Üniversitesi Yayını*. İzmir.

Aktop, N.G. (2006). *Anadolu Üniversitesi Öğretim Elemanlarının Duygusal Tacize İlişkin Görüşleri ve Deneyimleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.

Bağcı, Ş. E. (2007). *Avrupa Birliği Ülkelerinde Yaşam Boyu Eğitim Politikaları: Almanya, Danimarka ve Türkiye Üzerine Karşılaştırmalı Bir Çalışma*. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Balay, R. (2004). “Küreselleşme, Bilgi Toplumu ve Eğitim”, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. Cilt: 37, sayı: 2, 61-82.

Barnett, R. (2011). Lifewide Education: A Transformative Concept for Higher Education. In N. Jackson (Eds.), *Learning for a Complex World* (p.22-38). USA: Authorhouse.

Baskan, Gülsüm (2000). “Yirmi Birinci Yüzyılda Yükseköğretim Vizyon ve Eylem”, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. 6,(22),167-189.

Bayrak, M. (2015). *Öğretim Üyelerinin İnternet Üzerinden Herkese Açık Kurs Yürütme Eğilimlerinin İncelenmesi*. Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Berberoğlu, B. (2010). “Yaşam Boyu Öğrenme İle Bilgi ve İletişim Teknolojileri Açısında Türkiye'nin Avrupa Birliği'ndeki Konumu”, *Bilgi Ekonomisi ve Yönetimi Dergisi*. V(II). 113-117.

Beycioğlu, K., Konan, N. (2008). “Yaşam Boyu Öğrenme ve Avrupa Eğitim Politikaları”, *İnönü Üniversitesi, Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*.

Bilge, F. Akman, Y., Kelecioğlu, H. (2007). “Öğretim Elemanlarının İş Doyumlarının İncelenmesi”, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 32,32-41.



Bozacı, H. (2012). *Türk Ulusal Ajansı Tarafından Desteklenen Hayat Boyu Öğrenme Projelerinde Bilişim Teknolojileri Kullanım Durumu*. Bahçeşehir Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Bruce, Christine. (1997) Seven Faces of Information Literacy in Higher Education. <http://www.christinebruce.com.au/informed-learning/seven-faces-of-information-literacy-in-higher-education/> adresinden 4.12.2015 tarihinde alınmıştır.

Budak, Y. (2009). ‘‘Yaşam boyu Öğrenme ve İlköğretim Programlarının Hedeflemesi Gereken İnsan Tipi’’, *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*. Cilt 29, Sayı 3, 693 – 708.

Büyüköztürk, Ş. (2013). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Candy, P.C., Crebert, G. & O’Leary, J. (1994). *Developing Lifelong Learners Through Undergraduate Education*. National Board of Employment, Education and Training. Canberra: Australian Government Publishing Service.

Clark, T. (2005). ‘Lifelong, Life-wide or Life Sentence?’ *Australian Journal of Adult Education*, 45 (1), 47-62.

Coşkun, Y. D. (2009). *Üniversite Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı, Ankara.

Coşkun, Y., Demirel, M. (2012). “Üniversite Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri”, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 42:108-120.

Cowan, J. (2011) Freedom to Learn: A radically revised pedagogy to facilitate lifewide learning in an academic curriculum. In N.J. Jackson (ed) *Learning for a Complex World: A Lifewide Concept of Learning, Education and Personal Development*, Bloomington: Authorhouse 122-136

Çakır, H. (2012). *E-Öğrenmede E-İçerik Tasarımı İle Etkileşimin Artırılması*. Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Çolakoğlu, T. (2005). “Üniversite Öğretim Elemanlarının Boş Zaman Alışkanlıklarını Değerlendirmeleri Üzerine Bir Araştırma”, *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*. Cilt 25, sayı 1, 247-258.

Cresson C. J., G. J. Dean. (2000). “Lifelong Learning and Adult Educators” Beliefs: Implications for Theory and Practice.” *PAACE Journal of Lifelong Learning*, Vol. 9,87-98.

Dalgıç, Y. (2007). *Türk Yükseköğretiminde Öğretim Elemanlarının Bologna Süreci Kapsamındaki Uygulamalara İlişkin Görüşleri*. Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Deem, R., Mok, K. H., & Lucas, L. (2008). “Transforming Higher Education in Whose Image? Exploring the Concept of the ‘World Class’ University in Europe and Asia”, *Higher Education Policy*, 21, 83-97.

Demir, İ. (2011). *Hayat Boyu Öğrenme Programının İnsan Kaynaklarının Mesleki Sosyal Gelişimine, Yabancı Dil Gelişimine, İstihdamına ve Yeterliliklerin Tanınmasına Sağladığı Katkı Açısından Değerlendirilmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı, Ankara.

Demir, S. (2012). *Çok Kültürlü Eğitimin Erciyes Üniversitesi Öğretim Elemanları İçin Önem Derecesi*. Erciyes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü.

Demirel, M. (2009). *Yaşam Boyu Öğrenmenin Anahtarı: Öğrenmeyi Öğrenme*. 2. Ulusal Eğitim Psikolojisi Sempozyumu Bildiri Kitabı, Kültür Üniversitesi, İstanbul.

Demirel, M. (2009). *Yaşam Boyu Öğrenme ve Teknoloji*. 9. Uluslararası Eğitim Teknolojisi Konferansı, Ankara, Türkiye.

Demirkan, C. (2008). *Yabancı Dil Öğreniminin Bireylerin Sosyal Yaşamına Etkisi: Isparta'da Öğretmenler Üzerine Bir Araştırma*. Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.

Desjardins, R. (2003). Determinants of economic and social outcomes from a life-wide learning perspective in Canada, *Education Economics*, Volume 11, Number 1, pp. 11-38.

Dunlap, J. C. (1996). *The relationship of Problem-Based Learning to Life-Long Learning*. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Colorado, the USA.

Erçetin, Şule. (2001). ‘‘Biz Akademisyenler Geleceğin Yükseköğretim Kurumlarını Yaratmaya Hazır Mıyız?’’, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. Sayı: 25, 75–86.

Eurostat (2005). Europe in figures. <http://epp.eurostat.ec.europa.eu> adresinden 07.12.2014 tarihinde alınmıştır.

Figel, J. (2007). *Key competences for lifelong learning-European reference framework*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. <http://www.alfa-trall.eu/wp-content/uploads/2012/01/EU2007-keyCompetencesL3-brochure.pdf> adresinden 6.11.2015 tarihinde alınmıştır.

Gediklioğlu, T. (2005). ‘‘Avrupa Birliği sürecinde eğitim sistemi: Sorunlar ve çözüm önerileri.’’, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 66-80

Green, S. B. ve Salkind, N. J. (2008). *Using SPSS for Windows and Macintosh (Analyzing and Understanding Data–Fifth Edition)*. New Jersey: Pearson Prentice Hall.

Güleç, İ., Çelik, S., Demirhan, B. (2012). ‘‘Yaşam Boyu Öğrenme Nedir? Kavram ve Kapsamlı Üzerine Bir Değerlendirme’’, *Sakarya Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 34-48.

GÜMRÜKÇÜ, H. (2004). *Küreselleşme, Türkiye ve Avrupa Yükseköğretim Alanı*. Hamburg: Avrupa-Türkiye Araştırmaları Enstitüsü.

GÜMRÜKÇÜ, H. (2005). *Avrupa Yükseköğretim Alanı ve Berlin Toplantısı. Küreselleşme, Türkiye ve Avrupa Yükseköğretim Alanı*. H.Gümrükçü (Ed.). Hamburg: Avrupa-Türkiye Araştırmaları Enstitüsü, 193–205.

Gündoğan, N., 2003. “Avrupa Birliği'ne Üye Ülkelerde Bir İstihdam Politikası Aracı Olarak Yasam Boyu Öğrenme ve Bazı Örnek Program ve Uygulamalar”, *Kamu-İş İş Hukuku Ve İktisat Dergisi*. Cilt:7 Sayı:2.

Jackson, N. (Ed.) (2011). *The Lifelong and Lifewide Dimensions of Living and Learning*. In N. Jackson (Eds.), *Learning for a Complex World* (p.22-38). USA : Author House.

Jenkins, A. (2004). *Women, Lifelong Learning and Employment Report*. Centre for the Economics of Education. U.K. London School of Economics and Political Science.

JESUS, Julio Pedrosa (2005). *Equal Opprtunities in Open and Diversified Systems of Higher Education. The Public Responsibility for Higher Education and Research*. Luc Weber ve Sjur Bergen (Ed.). Strasbourg: Council of Europe Publishing. 171–179.

Kalaycı, Ş. (2005). *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.

Karakaya, İ. (2011). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Anı Yayıncılık, Ankara.

Karaman, B. (2012). *Yaşam Boyu Öğrenme Bağlamında, Ülkemiz Milli Eğitim Sisteminde Yer Alan Sanat Eğitimcilerinin Mesleki Gelişim Olanakları*. Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.

Karasar, N. (2000). *Bilimsel Araştırma Yöntemi-Kavramlar, İlkeler, Teknikler*. 10.Baskı.Nobel Yayınevi. Ankara.

Kavtelek, C. (2014). *Öğretim Üyelerinin İnternet Üzerinden Herkese Açık Kurs Yürütme Eğilimlerinin İncelenmesi*. Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas.

Kaya, E. (2010). *Avrupa Birliği Yaşam Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi Politikaları*. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Keskin, N. (2011). *Akademisyenler İçin Bir Mobil Öğrenme Sisteminin Geliştirilmesi ve Sınanması*. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Keskin, İ.,Yazar, T. (2015). “Öğretmenlerin yirmi birinci yüzyıl becerileri ışığında ve yaşam boyu öğrenme bağlamında dijital yeterliliklerinin incelenmesi.”, *Uluslararası Beşeri Bilimler Dergisi*. Volume: 12 Issue: 2.

Kılıç, F., Yokuş, G., Ayçiçek, B., Boran, M. (2015). The Role of Life-Wide Learning on Design of Curriculum. (Ed.Yüzer,V., Eby, G., and Atay, S.). *Developing Successful Strategies for Global Policies and Cyber Transparency in E-Learning*. (s.246-269). Published in USA, IGI Global.

Kıvrak, E. (2007). *Avrupa Birliği ve Türkiye’de Yaşam boyu Öğrenme Politikaları ve İstihdam İlişkisinin Değerlendirilmesi*. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Koç, G. (2005). Yaşam boyu öğrenme. Özcan Demirel (Ed.) Eğitimde Yeni Yönelimler içinde. (ss. 213-226). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Köle, F. (2011). *Mersin Üniversitesi Kadın Akademisyenlerin Örgütlerindeki Cinsiyet Kültürüne Yönelik Algıları*. Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimler Enstitüsü, Mersin.

Knapper, C., Cropley, A. (2000). *Lifelong Learning in Higher Education*, London. Kogan Page

Kurbanoglu, S. ve Akkoyunlu, B. (2002). “Öğretmen Adaylarına Uygulanan Bilgi Okuryazarlığı Programının Etkililiği ve Bilgi Okuryazarlığı Becerileri ile Bilgisayar Öz-yeterlik Algısı Arasındaki İlişki”, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 98-105.

Lederman, E. (1998). *Maintaining Competence: Understanding How Professionals Learn*. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Toronto, Canada.

Litzinger, T., J. Wise, S. Lee, T. Simpson, S. Joshi (2001). Assessing Readiness for Lifelong Learning. Proceedings of the 2001 American Society for Engineering Education Annual Conference & Exposition. [https://www.researchgate.net/publication/228870484\\_Assessing\\_Readiness\\_for\\_Self-directed\\_Learning](https://www.researchgate.net/publication/228870484_Assessing_Readiness_for_Self-directed_Learning) adresinden 27.11.2015 tarihinde alınmıştır.

Loads, D. (2007). "Effective Learning Advisers" Perceptions of Their Role in Supporting Lifelong Learning". *Teaching in Higher Education*. 12:2, s. 235-245.

Mahiroğlu, A. (2005). 'Avrupa Birliği Ülkelerinde Yeni Eğitim Politikaları: Yaşam Boyu Öğrenme'', *Milli Eğitim Dergisi*.

[http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli\\_Egitim\\_Dergisi/167/index3-mahiroglu.htm](http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/167/index3-mahiroglu.htm) adresinden 20.08.2015 tarihinde alınmıştır.

Oğuz, A. (2002). "Üniversitelerdeki Öğretim Elemanlarının Yabancı Dili Geliştirme Güçlükleri'', *Eğitim ve Bilim*. Cilt 27, Sayı 125, 17-27.

Önder, N. (2013). "Türkiye'de Kadın İşgücünün Görünümü'', *Çalışma Dünyası Dergisi*, Cilt: 1, Sayı: 1, 35-61.

Özcan, A. (2008). *Avrupa Birliği'nin Yaşam Boyu Öğrenme Stratejileri - AB Resmi Belgelerindeki Yaşam Boyu Öğrenme Yaklaşımının İncelenmesi*. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Özdamar, K. (2013). *Paket Programlar ile İstatistiksel Veri Analizi* (9. Baskı). Eskişehir: Nisan Kitabevi, 1. Cilt.

Özdamar, K. (2013). *Paket Programlar ile İstatistiksel Veri Analizi* (9. Baskı). Eskişehir: Nisan Kitabevi, 2. Cilt.

Özden, Y. (2002). *Eğitimde Dönüşüm: Eğitimde Yeni Değerler*. (4. Baskı), Ankara: Pegem A Yayıncılık.



Özer, B., Gelen İ. (2009) ‘‘İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Boş Zaman Değerlendirme Alışkanlıklarının Günlük Problem Çözme Becerilerine Etkisinin İncelenmesi’’, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. Cilt/Volume: 6, Sayı: 12, 235-257.

Özer, M. (2014). *Türkiye’de Eğitim ve Medeni Durumun Kadınların Çalışma Yaşam Beklentisi Üzerindeki Etkisi: 2009-2010 Yılları İçin Çok Durumlu Yaşam Tablosu Tekniğinin Uygulanması*. Hacettepe Üniversitesi, Demografi Bölümü, Ankara.

Poch, Robert K. (1994). *Academic Freedom in America Higher Education: Rights, Responsibilities and Limitations*. ERIC Clearinghouse on Higher Education Washington DC. (ERIC NO: ED 366262).

Polat, C. (2005). *Üniversitelerde Kütüphane Merkezli Bilgi Okuryazarlığı Programlarının Geliştirilmesi: Hacettepe Üniversitesi Örneği*. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Polat, C. ve Odabaş, H. (2008). *Bilgi toplumunda yaşam boyu öğrenmenin anahtarı: Bilgi okuryazarlığı*. Küreselleşme, Demokratikleşme ve Türkiye Uluslararası Sempozyumu, Akdeniz Üniversitesi, Antalya.

Sakman, S. (1988). *Rasyonel İnsanın Felsefesi, Akla Çağrı* Yayınevi: İstanbul

Schoenenberger, Alain M. (2005). *Are Higher Education and Academic Research a Public Good or a Public Responsibility? A Review of the Economic Literature*. The Public Responsibility for Higher Education and Research. Luc Weber ve Sjur Bergen (Ed.). Strasbourg: Council of Europe Publishing.45–93.

Selvi, K. (2011). ‘‘Teachers’ lifelong learning competencies’’, *International Journal of Curriculum and Instructional Studies*, 1(1), 61-69.

Senemoğlu, N. (2004). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya*, Gazi kitabevi, Ankara, 598 s.

Sharples, M. (2000). The design of personal mobile technologies for lifelong learning. *Computers & Education*. 34. 177193.

Shishlov, Aleksander (2005).The Context-Trends in Society and Reflections on Public Responsibility in Higher Education. The Public Responsibility for Higher Education and Research. Strasbourg: Council of Europe Publishing. 95–103.

Siegel, S. (1977). *Davranış Bilimleri İçin Parametrik Olmayan İstatistikler* (Çev. Yurdal Topsever). Ankara Üniversitesi, Dil ve Tarih–Coğrafya Fakültesi Yayınları. No: 274. Ankara Üniversitesi Basımevi.

Soylu, B. (2013). *Eğitim Fakültelerindeki Öğretim Elemanı ve Öğrencilerin Hayat Çapında Öğrenme (Life-Wide Learning) Alışkanlıkları ve Üniversite Yaşamına Giriş Dersi Üzerine Bir İnceleme*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.

Tight, M, (2002). *Key Concepts in Adult Education and Training*. London: RoutledgeFalmer.

Toprak, M., Erdoğan, A. (2012). ‘‘Yaşam boyu Öğrenme: Kavram, Politika, Araçlar ve Uygulama’’, *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*. Cilt: 2, Sayı: 2, 69-91.

Tortop, Ö. (2010). *Avrupa Birliği Hayat Boyu Öğrenme Temel Yeterlik Alanları: Türkiye Durumu*. Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Ankara.

Tural, Nejla. (2002). ‘‘Küreselleşmenin Üniversite Üzerine Etkileri: Çeşitli Ülkelerden Örnekler’’, *Eğitim Araştırmaları*. Sayı: 6, 99–120.

Turan, S. (2005). ‘‘Öğrenen Topluma Doğru Avrupa Birliği Eğitim Politikalarında Yaşam Boyu Öğrenme’’, *Ankara Avrupa Çalışmaları Dergisi*. 5 (1). 87-98.

TÜBİTAK, (2005). *Vizyon 2023 Teknoloji Öngörü Projesi Eğitim ve İnsan Kaynakları Sonuç Raporu ve Strateji Belgesi*.

Uslu, A. (2010) ‘Öğretim Elemanı Algılarına Göre Örgüt Kültürü : (Ege Üniversitesi Örneği)’. Yüksek Lisans Tezi, EGE Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Anabilim Dalı, İzmir.

Yavuzer, Y., Karataş, Z. ve Gündoğdu, R. (2007). ‘Eğitim Fakültelerinde Çalışan Yardımcı Doçentlerin Sürekli Kaygı ve İş Doyum Düzeylerinin İncelenmesi’. <http://www.efdergi.ibu.edu.tr/index.php/efdergi/article/viewFile/6/12> adresinden 2.12.2015 tarihinde alınmıştır.

Yelken, T., Konokman, G. (2014). ‘‘Eğitim Fakültesi Öğretim Elemanlarının Yaşam Boyu Öğrenme Yeterliklerine İlişkin Algıları’’. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 29(2), 267-281.

YÖK (2006). Türkiye'nin Yükseköğretim Stratejisi. Ankara: YÖK Yayınları.

ZGAGA, Pavel (2005). Higher Education for A Democratic Culture- The Public Responsibility. The Public Responsibility for Higher Education and Research. W.Waber ve Sjur Bergan (Ed), Strassburg: Council of Europe Publishing.107–115.

YÖK, 2015. <http://bologna.yok.gov.tr/>

YÖK, 2015. <http://yok.gov.tr/>

HBO (2015). <http://bologna.yok.gov.tr/>

<http://www.edb.gov.hk>

## **ÖZGEÇMİŞ**

Burak AYÇİÇEK 24 Mart 1986'da Elazığ'da doğdu. Ortaöğrenimini Elazığ Balakgazi Yabancı Dil Ağırlıklı Lisesi'nde tamamladı. 2009 yılında Hacettepe Üniversitesi İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümü'nden lisans derecesini aldı. 2013 yılında Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı yüksek lisans çalışmalarına başladı.

## EKLER

### EK 1. HAYAT BOYU ÖĞRENME YETERLİK ALGISI ÖLÇEĞİ

Sayın Öğretim Elemanı,

Bu form Mersin Üniversitesi ‘Eğitim Programları ve Öğretim’ bilim dalında devam etmekte olduğum Prof. Dr. Tuğba Yanpar YELKEN danışmanlığında yüksek lisans programında hazırlamakta olduğum tezim için veri toplama amacıyla kullanılacaktır. Ölçek, eğitim fakültelerindeki öğretim elemanlarının ‘Hayat Boyu Öğrenme Yeterlik Algısını’ ölçmek için geliştirilmiştir. Vereceğiniz cevaplar sadece bilimsel amaçlar için kullanılacak ve gizli tutulacaktır. Gösterdiğiniz ilgi ve değerli katkılarınız için teşekkür eder, saygılarımızı sunarım.

Burak AYÇİÇEK

Mersin Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim Yüksek Lisans Öğrencisi

<b>KİŞİSEL BİLGİLER</b>	
<b>Cinsiyetiniz?</b> ( ) Kadın ( ) Erkek	<b>Medeni Durumunuz :</b> Evli ( ) Bekar ( )
<b>Akademik Ünvanınız :</b> Prof. ( ) Doç. ( ) Yrd. Doç ( ) Araştırma Görevlisi ( ) Öğretim Görevlisi ( ) Okutman ( )	<b>Görev Yapmakta Olduğunuz Bölüm :</b> Eğitim Bilimleri ( ) İlköğretim ( ) Dil Eğitimi ( ) Ortaöğretim ( ) Diğer ( )

<b>HAYAT BOYU ÖĞRENME YETERLİK ALGISİ ÖLÇEĞİ ÖNERMELER</b>	<b>Tamamen Katılıyorum</b>	<b>Katılıyorum</b>	<b>Kararsızım</b>	<b>Katılmıyorum</b>	<b>Tamamen Katılmıyorum</b>
1- Duygularımı ve düşüncelerimi ana dilimde etkin bir biçimde ifade edebilirim.					
2- Ana dilimin bütün olanaklarını (sözcükler, cümle kuruluşları, deyimler, benzetmeler vb.) etkili ve özgün bir şekilde kullanabilirim.					
3- Konferans, seminer, toplantılarda dili akıcı ve etkileyici kullanabilirim.					
4- Yabancı dil/yabancı dillerde makale yazabilirim.					
5- Konferans, seminer, toplantılarda yabancı dil/dilleri etkileyici ve akıcı biçimde kullanabilirim.					
6- Yabancı dil/yabancı dillerde yazılmış makaleleri rahatlıkla anlayabilirim.					
7- Yabancı dil/yabancı dillerde bildiri sunabilirim.					
8- Yabancı dil/yabancı dillerdeki yayınları (makale, TV programları, vb...) takip edebilirim.					
9- Yabancı dil/yabancı dillerde ders anlatabilirim.					
10- Günlük hayatta karşılaştığım çeşitli problemleri çözmek için mantıksal düşünebilirim.					
11- Problemleri çözmek için gözlem yapabilirim.					
12- Problemin çözümü için alternatif çözüm yolları önerebilirim.					
13- Problemleri çözmek için farklı kaynaklardan veri toplayabilirim.					
14- Elde ettiğim veriler doğrultusunda geleceğe yönelik tahminlerde bulunabilirim.					

<b>HAYAT BOYU ÖĞRENME YETERLİK ALGISI ÖLÇEĞİ</b>	<b>Tamamen Katılıyorum</b>	<b>Katılıyorum</b>	<b>Kararsızım</b>	<b>Katılmıyorum</b>	<b>Tamamen Katılmıyorum</b>
<b>15-</b> Problemlerin çözümü için elde ettiğim verileri farklı biçimlerde (Formüller, modeller, grafikler, tablolar vb.) gösterebilirim					
<b>16-</b> Akademik çalışmalarım için gerekli olan bilgiye internette kolaylıkla ulaşabilirim.					
<b>17-</b> İnternette kolaylıkla kaynak indirebilirim.					
<b>18-</b> Akademik çalışmalarım için kütüphanedeki veri tabanlarını kullanabilirim					
<b>19-</b> İnternette bilgi edinmek için arama motorlarını kullanabilirim.					
<b>20-</b> Elektronik kaynakları (elektronik dergiler, makaleler vb) tarayabilirim.					
<b>21-</b> Öğrenmek için zaman yaratabilirim.					
<b>22-</b> Öğrenmek için farklı öğrenme stratejileri kullanabilirim.					
<b>23-</b> Her türlü konuyu rahatlıkla kendi başıma öğrenebilirim.					
<b>24-</b> Öğrenme zorluğu yaşadığımda bu sorunu kolaylıkla çözebilirim.					
<b>25-</b> Her zaman daha fazlasını öğrenmeye çalışırım.					
<b>26-</b> Çeşitli topluluklara (Tiyatro grubu, dans grubu, resim grubu, dernekler, vb.) katılabilirim.					
<b>27-</b> Farklı kültürlere değer verebilirim.					



<b>28-</b> Farklı kültürlerin özelliklerini inceleyebilirim.					
<b>29-</b> Kültürel farklılıkları takdir edebilirim.					
<b>30-</b> Farklı bir kültürde bireysel kimliğimi koruyabilirim.					
<b>31-</b> Sanatsal faaliyetlere katılabilirim.					
<b>32-</b> Toplumlara ait sanatsal ürünlere (müzik, resim, edebiyat, görsel sanatlar vb.) ilişkin düşüncelerimi ifade edebilirim.					
<b>33-</b> Sosyal sorumluluk projelerine katılabilirim.					
<b>34-</b> Toplumda meydan gelen sorunlara yaratıcı çözümler bulabilirim.					
<b>35 -</b> Düşüncelerimi kolaylıkla uygulayabilirim.					
<b>36-</b> Alana katkı getirecek projeler önerebilirim.					
<b>37-</b> Yeni fikirler önermekten çekinmem.					
<b>38-</b> Yeniliklere açık olmam nedeniyle herhangi bir işi kolaylıkla başarabilirim.					
<b>39-</b> Kişisel, mesleki ve/veya iş faaliyetlerinde mevcut fırsatları kullanabilirim.					

## EK 2. HAYAT ÇAPINDA ÖĞRENME ALIŞKANLIKLARI ÖLÇEĞİ

Sayın Öğretim Elemanı,

Bu form Mersin Üniversitesi ‘Eğitim Programları ve Öğretim’ bilim dalında devam etmekte olduğum Prof. Dr. Tuğba Yanpar YELKEN danışmanlığında yüksek lisans programında hazırlamakta olduğum tezim için veri toplama amacıyla kullanılacaktır. Ölçek, eğitim fakültelerindeki öğretim elemanlarının ‘Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıklarını’ ölçmek için geliştirilmiştir. Vereceğiniz cevaplar sadece bilimsel amaçlar için kullanılacak ve gizli tutulacaktır. Gösterdiğiniz ilgi ve değerli katkılarınız için teşekkür eder, saygılarımızı sunarım.

Burak AYÇİÇEK

Mersin Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim Yüksek Lisans Öğrencisi

KİŞİSEL BİLGİLER	
<b>Cinsiyetiniz?</b> ( ) Kadın ( ) Erkek	<b>Medeni Durumunuz :</b> Evli ( ) Bekar ( )
<b>Akademik Ünvanınız :</b> Prof. ( ) Doç. ( ) Yrd. Doç ( ) Araştırma Görevlisi ( ) Öğretim Görevlisi ( ) Okutman ( )	<b>Görev Yapmakta Olduğunuz Bölüm :</b> Eğitim Bilimleri ( ) İlköğretim ( ) Dil Eğitimi ( ) Ortaöğretim ( ) Diğer ( )

<b>HAYAT ÇAPINDA ÖĞRENME ALİŞKANLIKLARI ÖLÇEĞİ</b>	<b>Tamamen Katlıyorum</b>	<b>Katlıyorum</b>	<b>Kararsızım</b>	<b>Katılmıyorum</b>	<b>Tamamen Katılmıyorum</b>
<b>1-</b> Alanıma dair yeterli düzeyde bilgiye sahip olmak için çaba harcarım.					
<b>2-</b> Öğrencilerle etkileşim kurma becerilerimi geliştirmekteyim.					
<b>3-</b> Toplum ahlakına uygun davranırım.					
<b>4-</b> Öz yönetim konusunda kendimi geliştiririm.					
<b>5-</b> Öz değerlendirme konusunda kendimi geliştiririm.					
<b>6-</b> Kendi performansımı geliştirmeye çalışmaktayım.					
<b>7-</b> Mesleğimde işlerin nasıl yürütüldüğüne dair tecrübe edinmekteyim.					
<b>8-</b> Mesleğime dair profesyonel yetilerimi geliştirmekteyim.					
<b>9-</b> Birçok konuda girişimde bulunmaktan çekinmem.					
<b>10-</b> Başkalarını ikna etme gücüm vardır.					
<b>11-</b> Başkalarını yönetme alışkanlığına sahibim.					
<b>12-</b> Meslektaşlarımı yönlendirme alışkanlığına sahibim.					
<b>13-</b> Grup içinde liderlik yapabilmekteyim.					
<b>14-</b> Kendi kendime bakabilme alışkanlığına sahibim.					
<b>15-</b> Kişisel rahatsızlıklarla/hastalıklarla başa çıkabilirim.					
<b>16-</b> Ebeveyn olarak sorumluluk alma alışkanlığına sahibim.					
<b>17-</b> Başka bir kişinin bakımını üstlenebilirim.					

<b>HAYAT ÇAPINDA ÖĞRENME ALİŞKANLIKLARI ÖLÇEĞİ ÖNERMELER</b>	<b>Tamamen Katılıyorum</b>	<b>Katılıyorum</b>	<b>Kararsızım</b>	<b>Katılmıyorum</b>	<b>Tamamen Katılmıyorum</b>
<b>18-</b> Gönüllü çalışmalara katılıyorum.					
<b>19-</b> Kariyer bağlantılı organizasyonlara katılıyorum.					
<b>20-</b> Seyahat etme alışkanlığına sahibim.					
<b>21-</b> Başka bir ülkede yaşayabilme yetilerimi geliştirmekteyim.					
<b>22-</b> Yabancı dil öğrenmekten zevk alırım.					
<b>23-</b> Diğer kültürlerle sosyal ilişkiler kurabilmekteyim.					
<b>24-</b> Sportif faaliyetlere katılmaktayım.					
<b>25-</b> Bir müzik enstrümanı çalabilmekteyim.					
<b>26-</b> Bir drama grubunda yer almaktayım.					
<b>27-</b> Kendi yeteneklerim konusunda öz güven geliştirmekteyim.					
<b>28-</b> Karşılaştığım sorunlar karşısında analiz etme yetimi kullanırım.					
<b>29-</b> Karşılaştığım sorunlar karşısında sentez yapma yetimi kullanırım.					
<b>30-</b> Karşılaştığım sorunlar karşısında değerlendirme yapma yetimi kullanırım.					
<b>31-</b> Problem çözme becerilerimi kullanmaktayım.					
<b>32-</b> Sorgulama becerilerimi kullanmaktayım.					
<b>33-</b> Araştırma yapmaktan zevk alırım.					