



**T.C.
Mersin Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı**

**EĞİTİM FAKÜLTELERİNDEKİ ÖĞRETİM ELEMANI
VE ÖĞRENCİLERİN HAYAT ÇAPINDA ÖĞRENME
(LIFE-WIDE LEARNING) ALIŞKANLIKLARI VE
ÜNİVERSİTE YAŞAMINA GİRİŞ DERSİ ÜZERİNE
BİR İNCELEME**

Buket ASLANDAĞ SOYLU

DOKTORA TEZİ

Mersin, 2013

T.C.
MERSİN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

**EĞİTİM FAKÜLTELERİNDEKİ ÖĞRETİM ELEMANI VE
ÖĞRENCİLERİN HAYAT ÇAPINDA ÖĞRENME (LIFE-WIDE
LEARNING) ALIŞKANLIKLARI VE ÜNİVERSİTE YAŞAMINA
GİRİŞ DERSİ ÜZERİNE BİR İNCELEME**

DOKTORA TEZİ

Buket ASLANDAĞ SOYLU

DANIŞMAN

Prof. Dr. Tuğba YANPAR YELKEN

Mersin, 2013

KABUL VE ONAY

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼ne,

Bu alışma, j¼rimiz tarafından Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalında DOKTORA TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan _____
Prof. Dr. Tuğba YANPAR YELKEN

(Danışman)

¼ye _____
Prof. Dr. M. Kemal K¼LEKCI

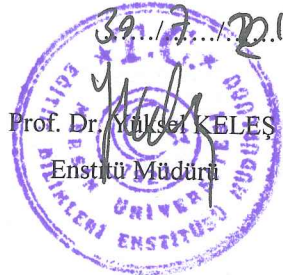
¼ye _____
Doç. Dr. Ahmet DOĞANAY

¼ye _____
Yrd. Doç. Dr. Işıl TANRISEVEN

¼ye _____
Yrd. Doç. Dr. Cenk AKAY

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim elemanlarına ait olduklarını onaylım.

30.12.2013
Prof. Dr. M¼kset KELEş
Enstit¼ M¼d¼r¼



ÖNSÖZ

Eğitim fakültelerindeki öğretim elemanı ve öğrencilerin hayat çapında öğrenme alışkanlıklarını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen araştırma beş bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde, araştırmanın problemi, araştırmanın amacı, önemi, sınırlılıkları ve konuyla ilgili kuramsal çerçeve ve ilgili araştırmalar verilmiştir. İkinci bölümde, araştırmanın yöntemine ilişkin açıklayıcı bilgiler yer almaktadır. Üçüncü bölümde, elde edilen bulgulara yer verilirken dördüncü bölümde elde edilen bulgulara ilişkin tartışmalar yer almaktadır. Araştırmanın beşinci bölümünde ise sonuçlar ve öneriler sunulmuştur. Bu çalışmanın sonuçlarına dayalı olarak yapılan önerilerin, Bologna süreci, hayat boyu öğrenme ve hayat çapında öğrenmeye dair araştırmalar yürütecek olan tüm araştırmacılara katkı sağlamasını dilerim.

Öncelikle çalışmalarım süresince tecrübelerini, düşüncelerini ve bilgisini benden esirgemeyen, her zaman tüm samimiyetiyle desteğini hissettiren değerli danışmanım Sayın Prof. Dr. Tuğba YANPAR YELKEN'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Tezimin oluşum aşamasında çok değerli fikirleri ve geri bildirimleriyle desteklerini esirgemeyen değerli hocalarım Prof. Dr. M. Kemal KÜLEKCİ ve Yrd. Doç. Dr. Işıl TANRISEVEN'e, Yrd. Doç. Dr. Cenk AKAY'a, Yrd. Doç. Dr. Hatice SANCAR TOKMAK'a ve tez jürimde yer alarak tezimin şekillenmesine katkı sağlayan Sayın Doç. Dr. Ahmet DOĞANAY'a teşekkürlerimi sunarım.

Doktora sürecinde tanıştığımız, yol arkadaşlarım Mesut ÖZONUR ve Halil KAMIŞLI'ya da teşekkürlerimi sunarım. Bu zorlu sürecin sonlarına

yaklaşırken tezimin tamamlanmasında yardımlarını esirgemeyen Arş. Gör. Gamze YAVUZ ve Arş. Gör. Halil ERDEM'e teşekkür ederim.

Bu zorlu ve uzun süreçte hayatım boyunca yanımda olan ve ideallerimi gerçekleştirmemi sağlayan değerli aileme, arkadaşlarıma, eşime ve kızıma teşekkürlerimi sunarım. İyi ki varsınız...

ÖZET

EĞİTİM FAKÜLTELERİNDEKİ ÖĞRETİM ELEMANI VE ÖĞRENCİLERİN HAYAT ÇAPINDA ÖĞRENME (LIFE-WIDE LEARNING) ALIŞKANLIKLARI VE ÜNİVERSİTE YAŞAMINA GİRİŞ DERSİ ÜZERİNE BİR İNCELEME

Buket ASLANDAĞ SOYLU

Doktora Tezi

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Prof. Dr. Tuğba YANPAR YELKEN (Danışman)

Temmuz, 2013,

273 sayfa

Geçtiğimiz yıllarda Avrupa’da meydana gelen eğitim reformu ülkemiz yükseköğretim eğitim anlayışını da etkilemiş, bunun sonucunda yükseköğretim kurumları yeniden yapılanma çalışmaları içerisine girmişlerdir. Bu süreç ile gündeme gelen günümüz toplumlarının ihtiyacı olan tam donanımlı, aktif, kişisel ve mesleki gelişime önem veren bireyler yetiştirmenin önemi sıklıkla vurgulanmaktadır. Hayat çapında öğrenme kavramı, yükseköğretim kurumlarından sadece alan bilgisine sahip olarak mezun olan bireylerin gelecekteki toplumsal ihtiyaçları karşılama yetersiz kalacaklarının altını çizmektedir. Bu araştırmada, eğitim fakültelerindeki öğretim elemanı ve öğrencilerin hayat çapında öğrenme alışkanlıklarının belirlenmesi ve bu

alışkanlıkların çeşitli değişkenlere göre incelenmesi amaçlanmıştır. Ayrıca Mersin Üniversitesi'nde verilmekte olan “Üniversite Yaşamına Giriş” dersinin öğrencilerin hayat çapında öğrenme alışkanlıklarına etkisi araştırılmıştır.

Araştırma, nicel ve nitel boyutların bir arada kullanıldığı karma yöntem ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada karma model tasarımlarından eş zamanlı tasarım uygulanırken, nicel boyutta ön-deneysel bir çalışma yapılmıştır. Araştırmanın verileri, araştırmacı tarafından gerçekleştirilen “Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıkları” ölçekleri ile toplanmış ve araştırmanın nicel boyutunda bu ölçeklerden toplanan veriler analiz edilmiştir. Araştırmanın nitel boyutunda ise “Kişisel Gelişim Haritaları” oluşturulmuş ve bu haritalardan toplanan verilerin çözümlenmesinde içerik analizi uygulanmıştır.

Araştırmada, öğrenciler için ölçek geliştirme çalışmaları 2011-2012 akademik yılında Niğde Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde gerçekleştirilirken, ölçeğin uygulaması 2012-2013 akademik yılında Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde 1. ve 4. sınıf öğrencileriyle yapılmıştır. Öğretim elemanları için ise ölçek geliştirme ve uygulama çalışmaları 2012-2013 akademik yılında yapılmıştır. Geliştirilen ölçekler “Google Documents” aracılığıyla öğretim elemanlarının e-posta adreslerine gönderilmiş ve veriler toplanmıştır.

Araştırmadan elde edilen nicel verilerin analizi betimsel istatistikler, Levene testi, Kolmogorov-Smirnov testi, bağımlı ve bağımsız gruplar t-testleri, tek yönlü varyans analizi, Kruskal Wallis H testi, Tukey testi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bulgulardan yola çıkarak şu sonuçlara ulaşılmıştır:

- Eğitim fakülteleri öğretim elemanlarının ve Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi'ndeki öğrencilerin hayat çapında öğrenme alışkanlıkları yüksek düzeydedir.
- Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi'ndeki öğrencilerin hayat çapında öğrenme alışkanlıkları cinsiyetlerine ve gelir düzeylerine göre farklılıklar göstermemektedir.
- ÜYG dersi, öğrencilerin hayat çapında öğrenme alışkanlıklarına dair farkındalık kazanmalarına yardımcı olurken, henüz davranışların alışkanlığa dönüşmediği sonucuna varılmıştır.
- Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi'ndeki 4. sınıf öğrencilerinin hayat çapında öğrenme alışkanlıkları puanları 1. sınıf öğrencilerinden yüksektir.
- Eğitim fakültelerindeki öğretim elemanlarının hayat çapında öğrenme alışkanlıkları cinsiyetlerine, unvanlarına ve gelir bölümlerine göre farklılıklar göstermemektedir.

Araştırmanın sonuçları doğrultusunda, yükseköğretim kurumlarında hayat çapında öğrenme alışkanlıklarını öğretim elemanları ve öğrenciler açısından geliştirmeye yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Hayat Çapında Öğrenme, Alışkanlık, Hayat Boyu Öğrenme, Bologna Süreci, Yükseköğretim.

ABSTRACT**AN INVESTIGATION ON THE LIFE-WIDE LEARNING HABITS OF
UNDERGRADUATE STUDENTS AND LECTURERS IN FACULTIES OF
EDUCATION AND THE COURSE CALLED “INTRODUCTION TO
UNIVERSITY LIFE”****Buket ASLANDAĞ SOYLU****Doctoral Dissertation****Graduate School of Educational Sciences****Prof. Dr. Tuğba YANPAR YELKEN (Advisor)****July, 2013,****273 pages**

The recent changes in Europe have amended the understanding of higher education systems in Turkey, as such the higher education institutions have affiliated themselves with a reconstruction period. In this process, it has been emphasized that today's societies are in need of individuals who are well-developed in personal and professional domains. The concept of life-wide learning has underlined that the people graduate from universities just with the knowledge of their departments will be inefficient for fulfilling the needs of future societies. To that end, in this research it was aimed to identify the life-wide learning habits of students and lecturers in faculties of education, and to examine such habits in terms of some variables. Moreover, the effects of the course called

“Introduction to University Life” on students’ life-wide learning habits were investigated.

As regards to the method of the research, it was based on mixed method in which quantitative and qualitative methods were used together. In addition to convergent design model applied in the process, “one group pre-test-post-test design” from pre-experimental models was used in the quantitative part of it. Whilst the quantitative data was collected through “Life-wide Learning Habits Scales” developed by the researcher, in the qualitative part of research, 14 students were asked to complete the adapted “Personal Development Maps”.

The studies for the development of the scales in question were completed in the Faculty of Education in Niğde University in 2011-2012 academic year. The application of the life-wide learning habits scale for students was consummated in the Faculty of Education in Mersin University in 2012-2013 academic year. The life-wide learning habits scale for lecturers were sent via “Google Documents”, and the data was collected through it. While the analysis of the quantitative data was obtained from descriptive analysis as frequency, percentage, mean, standard deviation, t-test, Kolmogorov-Smirnov test, one-way ANOVA, Tukey, Kruskal Wallis H test, the qualitative data was analysed through a content analysis. The results obtained from the research can be summarized as following:

- The lecturers and undergraduate students participated in the research had high level of life-wide learning habits.
- No significant difference was found in undergraduate students’ scores in the Faculty of Education in Mersin University as regards their genders and departments.

- The course called “Introduction to University Life” might enable students to gain awareness; however, it was concluded that they did not transfer their behavior into habits.
- Compared with 1st grade students, the students attending 4th grade had higher scores with respect to life-wide learning habits.
- No significant difference was found in lecturers’ scores as regards their genders, title and departments.

In the light of the results of the research, some suggestions were also made at the end of the study in order to enhance the development life-wide learning habits of students and lecturers.

Keywords: Life-Wide Learning, Habit, Life-Long Learning, Bologna Process, Higher Education.

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ	i
ÖZET	iii
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER	ix
TABLolar DİZİNİ	xviii
ŞEKİLLER DİZİNİ	xxv
KISALTMALAR DİZİNİ	xxvii
1.BÖLÜM:GİRİŞ	1
1.1 Problem Durumu	1
1.2 Araştırmanın Amacı	5
1.3 Problem Cümlesi	6
1.4 Alt Problemler	6
1.5 Araştırmanın Önemi	9
1.6 Sayılıtlar	10
1.7 Sınırlılıklar	11
1.8 Tanımlar	11

1.9 Kurumsal Çerçeve	12
1.9.1 Bologna Süreci	12
1.9.2 Hayat Boyu Öğrenme	21
1.9.3 Hayat Çapında Öğrenme	28
1.9.9.1 Hayat Çapında Öğrenme ve Yükseköğretim	36
1.9.3.2 Hayat Çapında Öğrenme Eğitim Programı	41
1.9.3.3 Hayat Çapında Öğrenmede Öğretmenin Rolü	44
1.10 İlgili Çalışmalar	45
1.10.1 Yurt İçinde Yapılmış İlgili Çalışmalar	45
1.10.2 Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar	54
2.BÖLÜM:YÖNTEM	66
2.1 Araştırmanın Yöntemi	66
2.2 Çalışma Grubu	71
2.2.1 Öğrencilerden Oluşan Çalışma Grubu	71
2.2.1.1 Öğrenciler İçin Geliştirilen Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıkları Ölçeği Çalışma Grubu	71
2.2.1.2 Kişisel Gelişim Haritaları Çalışma Grubu	73
2.2.2 Öğretim Elemanları İçin Geliştirilen Hayat Çapında Öğrenme	

Alışkanlıkları Ölçeği Çalışma Grubu	73
2.3 Veri Toplama Aracının Geliştirmesi	74
2.3.1 Öğrenciler İçin “Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıkları Ölçeği” nin Geliştirilmesi	75
2.3.1.1 Öğrenciler İçin Geliştirilen Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıkları Ölçeği Geçerlik Çalışması	75
2.3.1.2 Öğrenciler İçin Geliştirilen Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıkları Ölçeği Kapsam Geçerliği	76
2.3.1.3 Öğrenciler İçin Geliştirilen Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıkları Ölçeği Yapı Geçerliği	76
2.3.1.4 Öğrenciler İçin Geliştirilen Ölçeğin Faktör Analizi İçin Uygunluğunun Değerlendirilmesi	77
2.3.1.5 Öğrenciler İçin Geliştirilen Ölçeğin Faktör Sayısının Belirlenmesi	77
2.3.1.6 Öğrenciler İçin Geliştirilen Ölçeğin Ortak Varyansının Belirlenmesi	78
2.3.1.7 Öğrenciler İçin Geliştirilen Ölçeğin Rotasyon Sonuçları	80
2.3.1.8 Öğrenciler İçin Geliştirilen Ölçeğin Güvenirlik Sonuçları	82
2.3.2 Öğretim Görevlileri İçin “Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıkları Ölçeği” nin Geliştirilmesi	86

2.3.2.1 Öğretim Elemanları Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıkları Ölçeği Geçerlilik Çalışması	86
2.3.2.2 Öğretim Elemanları Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıkları Ölçeği Kapsam Geçerliliği	86
2.3.2.3 Öğretim Elemanları Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıkları Ölçeği Yapı Geçerliliği	87
2.3.2.4 Öğretim Elemanları İçin Geliştirilen Ölçeğin Faktör Analizi Uygunluğunun Değerlendirilmesi	87
2.3.2.5 Öğretim Elemanları İçin Geliştirilen Ölçeğin Faktör Sayısının Belirlenmesi	88
2.3.2.6 Öğretim Elemanları İçin Geliştirilen Ölçeğin Değişkenlerinin Ortak Varyansının Belirlenmesi	89
2.3.2.7 Öğretim Elemanları İçin Geliştirilen Ölçeğin Rotasyon Sonuçları	90
2.3.2.8 Öğretim Elemanları İçin Geliştirilen Ölçeğin Güvenirlik Sonuçları	92
2.3.3 Kişisel Gelişim Haritaları	96
2.4 Araştırma Süresince Yapılan İşlemler	96
2.5 Verilerin Çözümlemesi	98
2.5.1 Nicel Verilerin Çözümlemesi	98
2.5.1.1 Öğrenciler İçin Geliştirilen Hayat Çapında Öğrenme Ölçeği Verilerinin Çözümlemesi	98

2.5.1.2 Öğretim Elemanları İçin Geliştirilen Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıkları Ölçeği Verilerinin Çözümlemesi	100
2.5.2 Nitel Verilerin Çözümlemesi	102
2.5.2.1 Nitel Verilerin Geçerlik ve Güvenirliği	103
2.6 Üniversite Yaşamına Giriş (ÜYG) Dersi Uygulamaları	105
3.BÖLÜM:BULGULAR	109
3.1 Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	109
3.1.1 Öğrencilerin Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıklarına İlişkin Bulgular	109
3.1.2 Cinsiyetlerine Göre Öğrencilerin Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıkları Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular	115
3.1.3 Bölümlerine Göre Öğrencilerin Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıklarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular	117
3.1.4 Gelir Düzeylerine Göre Öğrencilerin Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıklarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular	121
3.2 İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	125
3.2.1 Öğrencilerin ÜYG Dersi Aldıktan Sonraki Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıklarına İlişkin Bulgular	125
3.2.2 ÜYG Dersi Sonrası Cinsiyetlerine Göre Öğrencilerin Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıklarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular	131

3.2.3 ÜYG Dersi Sonrası Bölümlerine Göre Öğrencilerin Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıklarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular	135
3.2.4 ÜYG Dersi Sonrası Gelir Düzeylerine Göre Öğrencilerin Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıklarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular	144
3.2.5 Öğrencilerin Ön-Alışkanlık ve Son- Alışkanlık Puanlarının Karşılaştırılması	147
3.2.6 Öğrencilerin Kişisel Gelişim Haritalarının Karşılaştırılması	148
3.3 Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	154
3.3.1 4. Sınıf Öğrencilerinin Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıklarına İlişkin Bulgular	154
3.3.2 4.Sınıf Öğrencilerinin Cinsiyete Göre Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıklarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular	160
3.3.3 Bölümlerine Göre 4.Sınıf Öğrencilerin Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıklarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular	162
3.3.4 Gelir Düzeylerine Göre Öğrencilerin Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıklarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular	165
3.3.5 1. ve 4. Sınıf Öğrencilerinin Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıklarının Karşılaştırılması	168
3.4 Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	170

3.4.1 Öğretim Elemanlarının Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıklarına İlişkin Bulgular	170
3.4.2 Cinsiyetlerine Göre Öğretim Elemanlarının Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıklarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular	178
3.4.3 Unvanlarına Göre Öğretim Elemanlarının Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıklarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular	180
3.4.4 Bölümlerine Göre Öğretim Elemanlarının Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıklarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular	183
4.BÖLÜM:TARTIŞMA	188
4.1 Araştırmanın Birinci Alt Problemine Yönelik Bulgulara İlişkin Tartışma	188
4.1.1 Betimsel Bulgulara Yönelik Tartışma	188
4.1.2 Cinsiyetlerine Göre Öğrencilerin Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıklarının Karşılaştırılmasına İlişkin Tartışma	190
4.1.3 Bölümlerine Göre Öğrencilerin Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıklarının Karşılaştırılmasına İlişkin Tartışma	193
4.1.4 Gelir Düzeylerine Göre Öğrencilerin Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıklarının Karşılaştırılmasına İlişkin Tartışma	196
4.2 Araştırmanın İkinci Alt Problemine Yönelik Bulgulara İlişkin Tartışma	197
4.2.1 Ön-Alışkanlık ve Son- Alışkanlık Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Tartışma	197

4.2.2 Öğrencilerin Kişisel Gelişim Haritalarının Karşılaştırılmasına İlişkin Tartışma	199
4.3 Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine Yönelik Bulgulara İlişkin Tartışma	200
4.4 Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine Yönelik Bulgulara İlişkin Tartışma	201
4.4.1 Betimsel Bulgulara Yönelik Tartışma	201
4.4.2 Cinsiyetlerine Göre Öğretim Elemanları Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıklarının Karşılaştırılmasına İlişkin Tartışma	203
4.4.3 Unvanlarına Göre Öğretim Elemanları Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıklarının Karşılaştırılmasına İlişkin Tartışma	204
4.4.4 Bölümlerine Göre Öğretim Elemanları Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıklarının Karşılaştırılmasına İlişkin Tartışma	206
5.BÖLÜM: SONUÇ VE ÖNERİLER	208
5.1 Sonuçlar	208
5.1.1 Öğrencilere Uygulanan Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıklarından ve Kişisel Gelişim Haritalarından Elde Edilen Sonuçlar	208
5.1.2 Öğretim Elemanlarına Uygulanan “Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıkları” Ölçeğinden Elde Edilen Sonuçlar	211
5.2 Öneriler	211

5.2.1 Hayat çapında ğrenme Alışkanlıklarının Geliştirilmesine Yönelik Öneriler	211
5.2.2 İleride Yapılacak alışmalara Yönelik Öneriler	214
KAYNAKLAR	216
ÖZGEÇMİŞ	229
EKLER	

TABLULAR DİZİNİ

Tablo 1. Öğretmen Adayları Çalışma Grubu Demografik Bilgileri	72
Tablo 2. Öğretim Elemanları Çalışma Grubu Demografik Bilgileri	74
Tablo 3. Öğrenciler için Geliştirilen Ölçeğin Faktör Analizi için Uygunluğu Tablosu	77
Tablo 4. Öğrenciler için Geliştirilen Ölçeğin Özdeğer İstatistiğine Bağlı Faktör Sayısı ve Açıklanan Varyans Yüzdesi Tablosu	78
Tablo 5. Öğrenciler için Geliştirilen Ölçeğin Ortak Varyans Tablosu	79
Tablo 6. Öğrenciler için Geliştirilen Ölçeğin Döndürülmüş Faktör Matrisi	81
Tablo 7. Öğrenciler için Geliştirilen Ölçeğin Güvenirliği	82
Tablo 8. HÇÖ Alışkanlıkları Ölçeği Madde Güvenirliği	82
Tablo 9. HÇÖ Alışkanlıkları Ölçeği Madde Toplam Korelasyonları	84
Tablo 10. Öğretim Elemanları için Geliştirilen Ölçeğin Faktör Analizi için Uygunluğu Tablosu	88
Tablo 11. Öğretim Elemanları için Geliştirilen Ölçeğin Özdeğer İstatistiğine Bağlı Faktör Sayısı ve Açıklanan Varyans Yüzdesi Tablosu	88
Tablo 12. Öğretim Elemanları için Geliştirilen Ölçeğin Ortak Varyans Tablosu	89
Tablo 13. Öğretim Elemanları için Geliştirilen Ölçeğin Döndürülmüş Faktör Matrisi	91

Tablo 14. Öğretim Elemanları için Geliştirilen Ölçeğin Güvenirliği	92
Tablo 15. Öğretim Elemanları için Geliştirilen HÇÖ Alışkanlıkları Ölçeği Madde Güvenirliği	92
Tablo 16. Öğretim Elemanları için Geliştirilen HÇÖ Alışkanlıkları Ölçeği Madde Toplam Korelasyonları	94
Tablo 17. Öğrencilerin HÇÖ Alışkanlıklarına İlişkin Puanların Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları	109
Tablo 18. Öğrencilerin “HÇÖ Alışkanlıkları Ölçeğine” Verdikleri Yanıtların Dağılımı	111
Tablo 19. HÇÖ Ölçeği ile Cinsiyet Değişkeninin Homojenlik ve Normal Dağılım Hesaplamaları	116
Tablo 20. Cinsiyete Göre Öğrencilerin HÇÖ Alışkanlıklarına İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları	116
Tablo 21. HÇÖ Ölçeği ve Bölüm Değişkeninin Homojenlik ve Normal Dağılım Hesaplamaları.....	118
Tablo 22. Bölümlerine Göre Öğrencilerin HÇÖ Alışkanlıklarına İlişkin Puanlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları	119
Tablo 23. Bölümlere göre Öğrencilerin HÇÖ Alışkanlıklarına İlişkin Ortalama Puanlarının Karşılaştırılmasını Gösteren Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	121
Tablo 24. HÇÖ Ölçeği ve Gelir Düzeyi Değişkeninin Homojenlik ve Normal Dağılım Hesaplamaları	122

Tablo 25. Gelir Düzeylerine Göre Öğrencilerin HÇÖ Alışkanlıklarına İlişkin Puanlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları	123
Tablo 26. Gelir Düzeylerine Göre Öğrencilerin HÇÖ Alışkanlıklarına İlişkin Ortalama Puanlarının Karşılaştırılmasını Gösteren Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	124
Tablo 27. Öğrencilerin ÜYG Dersi Sonrası HÇÖ Alışkanlıklarına İlişkin Puanların Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları	125
Tablo 28. Öğrencilerin ÜYG Dersi Sonrası “HÇÖ Alışkanlıkları Ölçeğine” Verdikleri Yanıtların Dağılımı	127
Tablo 29. HÇÖ Ölçeği ile Cinsiyet Değişkeninin Homojenlik ve Normal Dağılım Hesaplamaları	132
Tablo 30. Cinsiyete Göre Öğrencilerin HÇÖ Alışkanlıklarına İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları	132
Tablo 31. Öğrencilerin ÜYG Dersi Sonrası HÇÖ Alışkanlıkları Ölçeği Alt Boyutlarına İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları	134
Tablo 32. HÇÖ Alışkanlıkları Ölçeği ve Bölüm Değişkeninin Homojenlik ve Normal Dağılım Hesaplamaları	136
Tablo 33. ÜYG Dersi Sonrası Bölümlerine Göre Öğrencilerin HÇÖ Alışkanlıklarına İlişkin Puanlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları	137
Tablo 34. ÜYG Dersi Sonrası Bölümlere göre Öğrencilerin HÇÖ Alışkanlıklarına İlişkin Ortalama Puanlarının Karşılaştırılmasını Gösteren Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	139

Tablo 35. ÜYG Dersi Sonrası Bölümlere Göre Öğrencilerin HÇÖ Alışkanlıkları Ölçeği Alt Boyutlarına İlişkin Ortalama Puanlarının Karşılaştırılmasını Gösteren Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	139
Tablo 36. ÜYG Dersi Sonrası Bakım-Temelli Alışkanlıklar Boyutuna İlişkin Grup Karşılaştırmaları Sonucunda Elde edilen Ortalama Farkları Tukey Testi Sonuçları	140
Tablo 37. Mesleki Alışkanlıklar Boyutuna İlişkin Grup Karşılaştırmaları Sonucunda Elde Edilen Ortalama Farkları Tukey Testi Sonuçları	142
Tablo 38. ÜYG Dersi Sonrası HÇÖ Ölçeği ve Gelir Düzeyi Değişkeninin Homojenlik ve Normal Dağılım Hesaplamaları	144
Tablo 39. Gelir Düzeylerine Göre ÜYG Sonrası Öğrencilerin HÇÖ Alışkanlıklarına İlişkin Puanlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları	145
Tablo 40. ÜYG Dersi Sonrası Gelir Düzeylerine Göre Öğrencilerin HÇÖ Alışkanlıklarına İlişkin Ortalama Puanlarının Karşılaştırılmasını Gösteren Varyans Analizi (ANOVA).....	147
Tablo 41. Ön-Alışkanlık Son- Alışkanlık Testleri Normal Dağılım Hesaplamaları	147
Tablo 42. Öğrencilerin Ön-Alışkanlık ve Son-Alışkanlık Bağımlı Gruplar t-Testi Sonuçları	148
Tablo 43. Ön-Kişisel Gelişim Haritaları Temaları, Kodları ve Frekansları	149
Tablo 44. Son-Kişisel Gelişim Haritaları Temaları, Kodları ve Frekansları	150

Tablo 45. 4. Sınıf Öğrencilerinin HÇÖ Alışkanlıklarına İlişkin Puanların Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları	155
Tablo 46. 4. Sınıf Öğrencilerinin “HÇÖ Alışkanlıkları Ölçeğine” Verdikleri Yanıtların Dağılımı	156
Tablo 47. HÇÖ Ölçeği ile Cinsiyet Değişkeninin Homojenlik ve Normal Dağılım Hesaplamaları	160
Tablo 48. Cinsiyete Göre 4. Sınıf Öğrencilerinin HÇÖ Alışkanlıklarına İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları... 161	
Tablo 49. HÇÖ Ölçeği ve Bölüm Değişkeninin Homojenlik ve Normal Dağılım Hesaplamaları	162
Tablo 50. Bölümlere Göre 4. Sınıf Öğrencilerinin HÇÖ Alışkanlıklarına İlişkin Ortalama Puanlarının Karşılaştırılmasını Gösteren Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	163
Tablo51. Bölümlere Göre 4. Sınıf Öğrencilerinin HÇÖ Alışkanlıkları Ölçeği Alt Boyutlarına İlişkin Ortalama Puanlarının Karşılaştırılmasını Gösteren Kruskal Wallis H Testi	164
Tablo 52. HÇÖ Ölçeği ve Gelir Düzeyi Değişkeninin Homojenlik ve Normal Dağılım Hesaplamaları	165
Tablo 53. Gelir Düzeylerine Göre Öğrencilerinin HÇÖ Alışkanlıklarına İlişkin Puanlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları	166
Tablo 54. Gelir Düzeylerine Göre 4. Sınıf Öğrencilerinin HÇÖ Alışkanlıklarına İlişkin Ortalama Puanlarının Karşılaştırılmasını Gösteren Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	168

Tablo 55. 1. ve 4. Sınıf Öğrencilerinin HÇÖ Alışkanlıkları Ölçeği Normal Dağılım Hesaplamaları	168
Tablo 56. 1. ve 4. Sınıf Öğrencilerinin HÇÖ Alışkanlıkları Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları	169
Tablo 57. 1. ve 4. Sınıf Öğrencilerinin HÇÖ Alışkanlıkları Ölçeği Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları	169
Tablo 58. Öğretim Elemanlarının HÇÖ Alışkanlıklarına İlişkin Puanların Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları	170
Tablo 59. Öğretim Elemanlarının “HÇÖ Alışkanlıkları Ölçeğine” Verdikleri Yanıtların Dağılımı	172
Tablo 60. Öğretim Elemanları HÇÖ Ölçeği ile Cinsiyet Değişkeninin Homojenlik ve Normal Dağılım Hesaplamaları	179
Tablo 61. Cinsiyete Göre Öğretim Elemanlarının HÇÖ Alışkanlıklarına İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları ...	179
Tablo 62. Öğretim Elemanları HÇÖ Ölçeği ve Unvan Değişkeninin Homojenlik ve Normal Dağılım Hesaplamaları	181
Tablo 63. Unvanlarına Göre Öğretim Elemanlarının HÇÖ Alışkanlıklarına İlişkin Puanlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları	182
Tablo 64. Unvanlarına göre Öğretim Elemanlarının HÇÖ Alışkanlıklarına İlişkin Ortalama Puanlarının Karşılaştırılmasını Gösteren Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	183
Tablo 65. Öğretim Elemanları HÇÖ Ölçeği ve Bölüm Değişkeninin Homojenlik ve Normal Dağılım Hesaplamaları	184

Tablo 66. Bölümlerine Göre Öğretim Elemanlarının HÇÖ Alışkanlıklarına İlişkin Puanlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları	185
Tablo 67. Bölümlerine Göre Öğretim Elemanlarının HÇÖ Alışkanlıklarına İlişkin Ortalama Puanlarının Karşılaştırılmasını Gösteren Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	187

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1. Hayat Boyu ve Hayat Çapında Öğrenme Matrisi	31
Şekil 2. Hayat Boyu ve Hayat Çapında Öğrenme Kavramları	33
Şekil 3. Hayat Çapında Öğrenme Kavram Haritası	35
Şekil 4. Öğrenci Merkezli Hayat Çapında Öğrenme ve Geleneksel Öğretmen Merkezli Program Karşılaştırılması	43
Şekil 5. Araştırmanın Yöntemi	67
Şekil 6. Araştırma İzlenesi	70
Şekil 7. Öğrenciler için Geliştirilen Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıkları Ölçeği Madde Dağılımı	85
Şekil 8. Öğretim Elemanları için Geliştirilen Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıkları Ölçeği Madde Dağılımı	95
Şekil 9. Cinsiyetlerine Göre Öğrencilerin Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıkları Düzeylerine İlişkin Puanların Karşılaştırılması	117
Şekil 10. Bölümlere Göre Öğrencilerin Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıkları Düzeylerine İlişkin Puanların Karşılaştırılması	120
Şekil 11. Ailelerinin Gelir Düzeylerine Göre Öğrencilerin Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıkları Düzeylerine İlişkin Puanların Karşılaştırılması	124
Şekil 12. ÜYG Dersi Sonrası Cinsiyetlerine Göre Öğrencilerin Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıkları Düzeylerine İlişkin Puanların Karşılaştırılması	133

Şekil 13. ÜYG Dersi Sonrası Öğrencilerin Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıkları Ölçeği Alt Boyutlarına İlişkin Puanların Karşılaştırılması	135
Şekil 14. ÜYG Dersi Sonrası Bölümlere Göre Öğrencilerin Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıkları Düzeylerine İlişkin Puanların Karşılaştırılması	138
Şekil 15. ÜYG Dersi Sonrası Gelir Düzeylerine Göre Öğrencilerin Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıklarına İlişkin Puanların Karşılaştırılması	146
Şekil 16. PDR Bölümünden Bir Öğrencinin Ön ve Son Kişisel Gelişim Haritası Kesitleri	152
Şekil 17. Türkçe Öğretmenliği Bölümünden Bir Öğrencinin Ön ve Son Kişisel Gelişim Haritası Kesitleri	153
Şekil 18. Matematik Öğretmenliği Bölümünden Bir Öğrencinin Ön ve Son Kişisel Gelişim Haritası Kesitleri	153
Şekil 19. Cinsiyetlerine Göre 4. Sınıf Öğrencilerin Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıkları Düzeylerine İlişkin Puanların Karşılaştırılması	161
Şekil 20. Gelir Düzeyine Göre 4. Sınıf Öğrencilerinin Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıkları Ölçeğine İlişkin Puanların Karşılaştırılması	167
Şekil 21. Cinsiyetlerine Göre Öğretim Elemanlarının Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıkları Düzeylerine İlişkin Puanların Karşılaştırılması	180
Şekil 22. Unvanlarına Göre Öğretim Elemanlarının Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıkları Düzeylerine İlişkin Puanların Karşılaştırılması	182
Şekil 23. Bölümlerine Göre Öğretim Elemanlarının Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıkları Düzeylerine İlişkin Puanların Karşılaştırılması	186

KISALTMALAR DİZİNİ

HÇO	Hayat apında Öğrenme
ÜYG	Üniversite Yaşamına Giriş
PDR	Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik
HBO	Hayat Boyu Öğrenme

BÖLÜM I

GİRİŞ

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

1.1 Problem Durumu

Hızla gelişen ve geliştikçe değişen dünyanın şartlarına ayak uydurma ihtiyacı birçok alanda olduğu gibi eğitim alanında da kendini göstermiştir. Gerek Avrupa Birliği süreci gerekse küresel değişmeler ülkemizdeki eğitim kurumlarındaki kalite çalışmalarının ivme kazanmasına neden olmuştur. 20. yüzyıl dünyada değişimler yüzyılı olmuş ve ülkeler için hem ekonomik hem sosyal boyutlarda çok farklı yapılanmalara neden olmuştur. Bilgi ve iletişim teknolojisindeki gelişmeler, sosyal ve siyasal çöküş ve yükselmeler, sınırların kalkması gibi değişimler eğitim alanında yeniden yapılanmayı beraberinde getirmiştir. Yeniden yapılanma süreci olarak nitelendirilebilecek bir diğer gelişme de Bologna süreci çalışmalarıdır. Bu uygulamalar üzerine farklı eğitim kurumlarında farklı düzeylerde çalışmalar yapılmış olmakla birlikte çoğunlukla da uygulanan çalışmaların sistemi yerleştirme aşamasında olduğunu söylemek mümkündür.

Bologna Süreci, 2010 yılına kadar Avrupa Yükseköğretim Alanı yaratmayı hedefleyen bir reform sürecidir. Pek çok uluslararası kuruluşun işbirliği

ile 46 üye ülke tarafından oluşturulan ve sürdürülen, alışılmışın dışında bir süreçtir. Sürece üyelik devletlerarası herhangi bir anlaşmaya dayanmamaktadır. Bologna Süreci kapsamında yayımlanan bildirimlerin yasal bir bağlayıcılığı bulunmamaktadır. Süreç tamamen her ülkenin özgür iradeleri ile katıldıkları bir oluşumdur ve ülkeler Bologna Süreci'nin öngördüğü hedefleri kabul edip etmeme hakkına sahiptirler.

Avrupa Birliği otoriteleri 20 yılı aşkın bir süredir ekonomik ve politik bütünleşmenin bir sonucu olarak akademik bütünleşmeyi desteklemişlerdir (Altbach ve Knight, 2007). “Bilgi toplumu” olarak nitelendirilen günümüz insanının ihtiyaçları gelişen ve değişen dünyanın şartlarına göre şekillenmiş ve bunun sonucunda da yükseköğretim kurumlarının yapısında da değişikliğe gidilmesine neden olmuştur. Üst düzey insan gücünün kaynağı olarak görülen bu kurumlar günümüz şartlarıyla rekabet edebilmek için sürekli gelişim, hayat boyu öğrenme olanağı sağlama, kaliteli kültürünün yerleşmesi, yaratıcı ve topluma tam donanımlı bireyler yetiştirme, fırsat eşitliği bilinci, yeniliklere açık olma ve onları takip edebilme gibi bir dizi özelliği bünyesinde bulundurmaları beklenmektedir. Poch (1994) bu durumu şöyle özetlemiştir: yeni milenyumda, yükseköğretim kurumları, hiçbir zaman statükocu olmayarak kendini sürekli yenileyen, iç yönetimini sorgulayarak kendi iç politik ilkelerini geliştiren ve akademik özgürlüğünü ön planda tutan kurumlar olma rolünü üstlenmelidirler.

Geçtiğimiz 20 yıl içerisinde üniversitelerin yapmış olduğu uluslararası faaliyetler artmıştır. Bu faaliyetler geleneksel yurtdışında eğitim programlarından, yerel kurumların ihtiyaçlarını karşılayamadığı durumlarda başka ülkelerdeki etkinliklere katılmalarını da içermektedir. Öte yandan uluslararası perspektifi ve

öğrenci yeterliliklerini artırma, dil programlarını destekleme ve kültürler arası anlayış geliştirme de bu önemli faaliyetlerdendir (Altbach ve Knight, 2007).

Küreselleşmenin oluşturduğu yeni dünya düzeninde, yeni arayışlar ve yapılanma süreci başlamıştır. Bu hızlı değişim ve gelişim sürecinin iş alanlarına ve mesleklere yansımalarının gereği olarak, eğitimdeki klasik anlayış, yerini yeni teknolojilere göre program geliştirme yaklaşımına bırakmıştır. Bu nedenle, en gelişmiş ülkeler bile eğitim sistemlerini sürekli geliştirme ve eğitimde niteliği artırma arayışı içine girmişlerdir (Coşkun, 2009). Avrupa Yüksek Öğretim Alanı çalışmalarını temel hedefi haline getirmiş olan Bologna süreci çalışmalarının asıl amacı da bu yükseköğretim alanı anlayışını tüm Avrupa Birliğinde ve bu birliğe yakın ülkelerde yaygın duruma getirmektir. Bu anlayış sayesinde tüm üniversitelerde ve yüksekokullarda ortak ve karşılaştırılabilir bir sistem yerleşecektir. Farklı kültürler ve farklı ülkeler arasındaki çeşitlilik ve farklılıklar aynı çatı altında sentezlenecek ve ortak bir üniversite kültürüne ulaşılacak kısacası yükseköğretim standartlaşacaktır. Bu şekilde, bir ülkeden ya da yükseköğretim sisteminden bir diğerine geçiş kolaylaşacak, böylece öğrenciler ile öğretim elemanlarının hareketliliği ve istihdamı artacaktır.

Dünya çapında üniversite kavramına vurgu yapan Deem ve diğerleri (2008) bu kavramın hükümetler ve üniversiteler tarafından sıklıkla kullanıldığını belirtmişlerdir. Öğrenciler için dünya çapında bir piyasa ve kesintisiz araştırma fonu, prestij gibi unsurlar bu üniversite anlayışında çok önemlidir. Avrupa Konseyinin reform niteliğindeki çalışmaları arasında Bologna Sürecinin Yüksek Öğretim Alanında getirdiği yenilikler, gerek Avrupa ülkelerinde gerekse ülkemizde bir dizi çalışmaların yapıldığı yeni bir dönemin kapılarını açmıştır. Küreselleşme ile birlikte birbirlerine sınırlarını ve olanaklarını sonuna kadar açan

Avrupa ülkeleri her sorunun temelinde yer alan eğitim problemlerini çözmek üzere farklı çözüm önerileriyle gündeme gelmiş ve yükseköğretimin belli ölçülerde standartlaştırılmasının söz konusu olan sorunları çözmeye yardımcı olacağına inanmışlardır.

Bilgi Avrupası fikrinin gerçekleşmesi uğruna atılan en önemli adımlar arasında yer alan “Hayat Boyu Öğrenme” olgusu; bireylerin hayatları boyunca edindikleri bilgi, beceri ve tutumları günün şartları doğrultusunda güncelleme fikrini vurgulamaktadır. Akkoyunlu’nun da (2008) belirttiği gibi 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. Bu gelişmeler aynı zamanda insanlık için toplumsal ve bireysel refaha erişebilme adına yeni fırsatlar sunmaktadır. Fırsatları değerlendirebilmek ise yeni bilgi ve becerilere sahip olmayı gerektirmektedir. Bu durum, hayat boyunca öğrenme için bir mecburiyet oluşturmaktadır.

Avrupa Konseyinin yayınlamış olduğu bildiriye, hayat boyu öğrenmenin herkesin geleceğini ilgilendirmesi nedeniyle vatandaşlar düzeyine mümkün olduğu kadar yakın düzeyde tartışılması gerektiği belirtilmektedir. Bu tartışmayı bu kadar önemli kıldığı düşünülen iki sebep 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 hâle gelmiştir.

• Bugünün Avrupa'lıları karmaşık sosyal ve politik bir dünyada yaşamaktadırlar. 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. En geniş anlamıyla eğitim bu iddiaların nasıl gerçekleştirileceğini öğrenmede ve anlamada anahtar role sahiptir.

Hayat çapında öğrenme (life-wide learning) ise günümüz toplumlarının ihtiyaçlarını karşılamada yetersiz kalan okulların etkililiğini arttırmak için uygulanabilecek etkili bir anlayış olarak ortaya çıkmaktadır. Hayat çapında öğrenme, hayat boyu öğrenmenin kapsamı içinde fakat geleneksel öğrenme türlerine farklı bir boyutta yaklaşan bir öğrenme türüdür. Okulların etkinliğini yitirmesi sadece okulun dört duvarı arasında gerçekleşmemektedir; tüm zamanlarda öğrencilerin öğrenmelerine yardım edecek kayıp fırsatların ve sınıf dışında zamanlarını geçirdikleri yerlerin önemi hayat çapında öğrenme (life-wide learning) ile gün ışığına çıkmaktadır. Bu araştırma süresince “life-wide learning” kavramı hayat çapında öğrenme olarak kullanılacaktır.

1.2 Araştırmanın Amacı

Bu araştırma;

- a. Eğitim fakültelerine devam etmekte olan öğrencilerin hayat çapında öğrenme alışkanlıklarının nasıl olduğunu ortaya koymayı,
- b. Eğitim fakültelerinde çalışmakta olan öğretim elemanlarının hayat çapında öğrenme alışkanlıklarının nasıl olduğunu ortaya koymayı,

- c. Eğitim fakültelerinde verilmekte olan “Üniversite Yaşamına Giriş” dersinin Hayat çapında öğrenme alışkanlıkları üzerindeki etkililiğini ortaya koyup hem ilgili literatüre hem de öğretmen yetiştirme programlarına yenilikçi ve geliştirici bir boyut kazandırmayı amaçlamaktadır.

1.3 Problem Cümlesi

Hayat çapında öğrenme kavramının ülkemizdeki durumunu eğitim fakültelerindeki öğretim elemanları ve öğrenciler açısından ortaya koymak için araştırmanın problem cümlesi “Eğitim fakültelerindeki öğretim elemanı ve öğrencilerin hayat çapında öğrenme alışkanlıkları nasıldır ve “Üniversite Yaşamına Giriş” dersinin öğrencilerin hayat çapında öğrenme alışkanlıkları üzerindeki etkisi nedir?” şeklinde belirlenmiştir.

1.4 Alt Problemler

Araştırmanın alt problemleri ise aşağıdaki şekildedir:

1. Eğitim fakültesi öğrencilerinin hayat çapında öğrenme alışkanlıkları nasıldır ve çeşitli değişkenlere göre farklılık göstermekte midir?
 - a. Eğitim fakültesi öğrencilerinin hayat çapında öğrenme alışkanlıkları nasıldır?
 - b. Öğrencilerin hayat çapında öğrenme alışkanlıkları cinsiyetlerine göre farklılık göstermekte midir?

- c. Öğrencilerin hayat çapında öğrenme alışkanlıkları bölümlerine göre farklılık göstermekte midir?
 - d. Öğrencilerin hayat çapında öğrenme alışkanlıkları ailelerinin gelir düzeylerine göre farklılık göstermekte midir?
2. “Üniversite Yaşamına Giriş” dersinin eğitim fakültesi öğrencilerinin hayat çapında öğrenme alışkanlıkları üzerindeki etkisi nedir ve çeşitli değişkenlere göre farklılık göstermekte midir?
- a. Eğitim fakültesi öğrencilerinin ÜYG dersi sonrası hayat çapında öğrenme alışkanlıkları nasıldır?
 - b. ÜYG dersi sonrası öğrencilerin hayat çapında öğrenme alışkanlıkları cinsiyetlerine göre farklılık göstermekte midir?
 - c. ÜYG dersi sonrası öğrencilerin hayat çapında öğrenme alışkanlıkları bölümlerine göre farklılık göstermekte midir?
 - d. ÜYG dersi sonrası öğrencilerin hayat çapında öğrenme alışkanlıkları ailelerinin gelir düzeylerine göre farklılık göstermekte midir?
 - e. Araştırma grubunun ön- alışkanlık ve son-alışkanlık puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
 - f. Araştırma grubunun kişisel gelişim haritaları ÜYG dersi sonrasında nasıl bir değişim göstermektedir?
3. Eğitim fakültesi 4. sınıf öğrencilerinin hayat çapında öğrenme alışkanlıkları nasıldır, çeşitli değişkenlere göre farklılık göstermekte midir ve 1. ve 4. sınıf öğrencilerinin hayat çapında

öğrenme alışkanlıkları puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

- a. Eğitim fakültesi 4. sınıf öğrencilerinin hayat çapında öğrenme alışkanlıkları nasıldır?
- b. Eğitim fakültesi 4. sınıf öğrencilerinin hayat çapında öğrenme alışkanlıkları cinsiyetlerine göre farklılık göstermekte midir?
- c. Eğitim fakültesi 4. sınıf öğrencilerinin hayat çapında öğrenme alışkanlıkları bölümlerine göre farklılık göstermekte midir?
- d. Eğitim fakültesi 4. sınıf öğrencilerinin hayat çapında öğrenme alışkanlıkları ailelerinin gelir düzeylerine göre farklılık göstermekte midir?
- e. 1. ve 4. sınıf öğrencilerinin hayat çapında öğrenme alışkanlıkları puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

4. Eğitim fakültesi öğretim elemanlarının hayat çapında öğrenme alışkanlıkları nasıldır ve çeşitli değişkenlere göre farklılık göstermekte midir?

- a. Eğitim fakültesi öğretim elemanlarının hayat çapında öğrenme alışkanlıkları nasıldır?
- b. Öğretim elemanlarının hayat çapında öğrenme alışkanlıkları cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?
- c. Öğretim elemanlarının hayat çapında öğrenme alışkanlıkları ünvanlarına göre farklılık göstermekte midir?

- d. Öğretim elemanlarının hayat çapında öğrenme alışkanlıkları eğitim verdikleri bölümlere göre farklılık göstermekte midir?

1.5 Araştırmanın Önemi

Son dönemlerde bilgi ve iletişim teknolojilerinde meydana gelen hızlı gelişmeler eğitim alanında birçok yeniliği beraberinde getirmiştir. İçinde bulunduğumuz akış çağında (Bauman, 2006) çok hızlı tüketilen bilgi kavramı üniversitelerin yapılanmalarında da değişikliğe gidilmesi gerekliliğini zorunlu hale getirmiştir. Gerek içinde bulunduğumuz zamanda gerekse henüz yaşanmamış olan gelecek olgusu içerisinde olabilecek gelişmeleri en iyi şekilde karşılayıp üstesinden gelebilecek bireyler yetiştirmek günümüz eğitim kurumlarının en önemli görevleri arasında yer almaktadır. Bireylere kazandırılması beklenen çağın gerektirdiği nitelikler örgün eğitim kurumları içerisinde ve bu kurumların dışında küçük yaşlardan itibaren verilmeye başlanmalıdır. Bu bireyleri tam donanımlı bireyler haline getirmek ise yükseköğretim kurumlarının ilkeleri arasına girmiştir. Hayat boyu öğrenme kavramı hem ülkemizde hem de Avrupa ülkelerinde önemi giderek daha çok anlaşılan bir kavram olarak görülmektedir. Hayat çapında öğrenme ise ülkemizde ve dünyada fikir olarak yeni olmasa da yükseköğretim anlayışına getirdiği yenilikler açısından oldukça yeni bir konudur. Bu araştırmada hayat çapında öğrenme olgusuna ilişkin literatür çalışması yapılmış, hayat çapında öğrenme kavramı tüm değişkenleriyle açıklanmaya çalışılmış ve yükseköğretimde hayat çapında öğrenmenin yeri ve önemi incelenmiştir.

Bu araştırmada, hayat çapında öğrenme kavramının ülkemiz niversitelerinin Eğitim Fakültelerindeki var olan durumu ortaya konulmaya çalışılmıştır. Topluma rnek olacakları gz önünde bulundurulduğundan hem Eğitim Fakültesi ğretim elemanlarının hem de ğrencilerinin hayat çapında öğrenme alışkanlıklarının belirlenmesinin faydalı olacağı kaçınılmaz bir durumdur. Bu şekilde, niversite ğrencilerinin kişisel, mesleki, iletişimsel vb. bir dizi alışkanlıklarının saptanması ile üniversitelerin sistemlerinde veya eğitim programlarında gerekli değişiklikler yapılması hususunda önerilerde bulunulabilir. Geliştirilen lekler, gerek diğer bölümlerde gerekse diğer eğitim kurumlarında kullanılarak ihtiyaç belirleme araçları olarak faydalanılabirler. Bu araştırma, ülkemiz üniversitelerinin çağın gereklerine ayak uydurabilen, tam donanımlı, bütüncül bir eğitim almış bireyler yetiştirmesinde önemli katkılar sağlayan hayat çapında öğrenmenin ilkelerini tanıtma açısından önem taşımaktadır.

1.6 Sayıtlar

Araştırmanın sayıtları şöyle sıralanabilir:

- a. Öğretim elemanlarının hayat çapında öğrenme alışkanlıkları geliştirilen ölçekle sınanmaktadır.
- b. Katılımcılar lek maddelerine tarafsız ve samimi cevaplar vermiştir.
- c. Ölçeklerin kapsam geçerliliği konusunda alınan uzman kanıları yeterlidir.

1.7 Sınırlılıklar

Araştırmanın sınırlılıkları şöyle sıralanabilir:

- a. Hayat çapında öğrenme alışkanlıkları, geliştirilen ölçeklerin kapsamları ile sınırlıdır.
- b. Öğretim elemanlarının bölümleri ölçekte adı geçen bölümler ile sınırlı tutulmuştur.
- c. Öğrenciler için geliştirilen ölçek, 2012-2013 akademik yılında Mersin Üniversitesi'ne devam eden Eğitim Fakültesi 1 ve 4. sınıf öğrencileri ile sınırlı tutulmuştur.

1.8 Tanımlar

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).

Hayat Boyu Öğrenme: Kişisel, kamusal, sosyal ve/veya istihdam perspektifi içinde bilgi, beceri ve yeterliliklerin geliştirilmesi amacıyla hayat boyunca dahil olunan tüm öğrenme faaliyetleridir.

<http://www.yoikk.gov.tr/upload/Hayat%20Boyu%20Ogrenme.pdf>.

Alışkanlık: Düzenli bir şekilde devam eden, bilinçaltında sürdürülme eğilimi gösteren davranış rutinleridir.

[http://en.wikipedia.org/wiki/Habit_\(psychology\)](http://en.wikipedia.org/wiki/Habit_(psychology))).

ÜYG Dersi: Mersin Üniversitesi'nde güz döneminde 1 kredi olarak alınan, öğrencilere bilimsel, mesleki, sosyal, kültürel, sanatsal ve sportif

etkinliklere yönelik farkındalık kazandırmayı amaçlayan zorunlu ve seçmeli faaliyetleri kapsayan bir derstir.

<http://www.mersin.edu.tr/meui/uyg101/uyg-101-dersi-uygulama-esaslari> .

1.9 Kuramsal Çerçeve

Bu bölümde hayat çapında öğrenme kavramının ilgili olduğu kuramsal çerçeveye yer verilecektir. Hayat çapında öğrenme kavramı, son dönemlerde Avrupa Birliği üniversitelerinin eğitim reformu olarak nitelendirdiği Bologna Süreci çalışmaları ile yakından ilgilidir. Bu bağlamda birbirini tamamlar nitelikte ilkelere sahip olan hayat boyu öğrenme ve hayat çapında öğrenme kavramlarına Bologna Süreci çalışmaları içerisinde bir bütün halinde bakmak faydalı olacaktır. Bu nedenle, araştırmanın kuramsal çerçevesi Bologna Süreci, Hayat Boyu Öğrenme ve Hayat Çapında Öğrenme ana başlıkları altında ele alınacaktır.

1.9.1 Bologna Süreci

Geçtiğimiz yüzyılda dünyada meydana gelen siyasi, sosyal, ekonomik, kültürel ve teknolojik gelişmeler birçok eğitim kurumunun yapılanmasında değişikliğe gidilmesini zorunlu kılmıştır. Üniversite kurumunu yaratan ve dünyaya yayılmasını sağlayan, yirminci yüzyıl başına kadar rakipsiz olan Avrupa üniversiteleri yirminci yüzyıl ortalarından itibaren bir duraklama dönemine girmiş ve üstünlüklerini Amerika'ya kaptırmışlardır. Ancak, Avrupa Birliğini ilgilendiren ortak sorun ülkelerin çok farklı üniversite geleneklerine ve en önemlisi kalite ve eğitim süreçlerine sahip olmasıdır. Bu farklılıklar eski sosyalist ülkelerin Avrupa ile bütünleşmesinden sonra daha da artmıştır ve Avrupa Birliğinde yükseköğretim sistemlerinin uyumlaştırılması, yakınlaştırılması ve

uzun dönemde ortak bir Avrupa Yükseköğretim oluşturulması girişimini tetiklemiştir (Sultana, 1995; akt. Dalgıç, 2007). Bu durumu sayısal bilgilerle netleştirmek gerekirse; Doğu Avrupa'daki komünist rejimlerin çöktüğü 1989'dan bugüne kadar geçen dönemde Slovak Cumhuriyeti, Slovenya, Bulgaristan, Çek Cumhuriyeti, Estonya, Macaristan, Romanya, Polonya, Litvanya ve Letonya'daki öğrenci sayısı 1.284.509'dan 2.137.997'ye yükselmiştir. Bu gelişmelerle birlikte dünya ortalaması 1985 itibari ile kitlesel sınırlarını geçmiştir. İleri ve gelişmiş ülkelerin ise neredeyse hepsi artık evrensel yükseköğretim sistemine sahiptir (Gürüz, 2003).

Bu gelişmeler ışığında Avrupa Devletleri yükseköğretim kurumlarını günün şartları doğrultusunda yeniden düzenlemeye gitme çalışmalarına başlamışlardır. Farklı kültürleri ve yapıları aynı çerçevede eritmek amacıyla 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 üzerine detaylı görüşmeler yapmışlar ve Avrupa Yükseköğretim Alanı'nın 2010 yılına kadar ki gelişimini ortaya koymaya çalışmışlardır. Bu gelişme ile birlikte süreç Bologna Süreci olarak ifade edilmiştir (Zgaga, 2005).

Bologna sürecinin temeli, YÖK (2010)'da şu şekilde anlatılmaktadır:

Bologna Süreci, 2010 yılına kadar Avrupa Yükseköğretim Alanı yaratmayı hedefleyen bir reform sürecidir. Pek çok uluslararası kuruluşun işbirliği ile 47 üye ülke (Karadağ'ın bağımsızlığını ilan etmesiyle üye ülke sayısı 45'ten 46'ya, son olarak Kazakistan'ın da sürece dahil olmasıyla 47'ye yükselmiştir) tarafından oluşturulan ve sürdürülen, alışılmışın dışında bir

sürecidir. Sürece üyelik hükümetler/devletler arası herhangi bir anlaşmaya dayanmamaktadır. Bologna Süreci kapsamında yayımlanan bildirisinin yasal bir bağlayıcılığı bulunmamaktadır. Süreç tamamen her ülkenin özgür iradeleri ile katıldıkları bir oluşumdur ve ülkeler Bologna Süreci'nin öngördüğü hedefleri kabul edip etmeme hakkına sahiptirler.

Bologna süreci, Bologna Bildirisinin imzalanması ile başlayan bir süreç değildir. Bologna Bildirisi imzalanmadan önce Avrupa'da yükseköğretime ilişkin yükselen kaygılarla birlikte bazı toplantılar yapılmıştır. Bologna Bildirisi öncesinde yapılan çalışmalar içerisinde; Erasmus Programı (1987), Magna Charta Universitatum (1988), Sokrat Programı (1995-1999), Lizbon Konvansiyonu (1997) ve Sorbonne Bildirisi (1998) bulunmaktadır.

Magna Charta Uiversitatum'da, gelişen bilgi ve teknolojilerine bağlı olarak üniversitelerin çok önemli bir role sahip olduğu ve toplumun kültürel, sosyal ve ekonomik kalkınması için yatırımlar yapılmasının gerekliliği vurgulanmıştır (Weber:2005). Bologna sürecinin temel amacı olan yükseköğretim alanı oluşturma çabaları bu sürece dahil olan ya da dahil olmak isteyen ülkelerdeki üniversitelerin karşılıklı olarak birbirlerini tanımlarıyla ve sistemleri ile yeterliklerini ortaya koymalarıyla mümkün olduğunu vurgulayan Dalgıç (2007), 1997 yılında Avrupa Konseyi ve UNESCO' un işbirliği ile gerçekleştirilen toplantıda akademik tanınma için gerekli görülen bazı süreç ve usuller 36 Avrupa ülkesi, ABD, Kanada, Avustralya ve İsrail tarafından kabul edildiğini belirtmiştir. Fakat Lizbon'da akademik tanınma için belirtilen süreçlerde değerlendirme ve kararlar yükseköğretim kurumlarına bırakıldığı için, bu kurumlar arasında eskiden beri süregelen uygulamalara kıyasla önemli bir değişiklik sağlanamamıştır.

Yükseköğretim sisteminde öngörülen yapısal değişiklikler için, 25 Mayıs 1998'de, Sorbonne Üniversitesi'nin 800'üncü kuruluş yıldönümünde, Fransa, Almanya, İtalya ve İngiltere Eğitim Bakanları, AB ülkelerinin ekonomik, ticari ve mali piyasalara uyum sağlayacak, bu yapıyı destekleyecek bir yükseköğretim modeli oluşturabilmek amacıyla Sorbonne Bildirisi'ni ortaya koymuşlardır. Bildiride, üniversitelerin Avrupa'nın kültür boyutunu geliştirmedeki önemli rolü açıkça vurgulanmıştır. Avrupa vatandaşlarının tüm kıtada serbest dolaşabilmelerinin, çalışabilmelerinin ve bir bütün olarak Avrupa'nın gelişmesinin tek yolu bir Avrupa Yükseköğretim Alanı oluşturmak olarak kabul edilmiştir (Sultana, 2005; akt. Dalgıç, 2007).

Daha sonra 19 Haziran 1999 tarihinde 29 Avrupa ülkesinin yükseköğretimden sorumlu Bakanları Bologna Bildirisi'ni imzalamışlar. Amaçları 2010 yılına kadar Avrupa Yükseköğretim Alanını oluşturmak olmuştur (Deem ve diğerleri, 2008). 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. Bir başka deyişle dört binden fazla üniversitenin birbirleriyle uyumlaştırılması hedeflenmemektedir. Yükseköğretimin ne tek tipliliği ve ne de Avrupa düzeyinde tek bir üniversite modeli hedefler arasında bulunmaktadır (Gümrükçü, 2005; akt. Dalgıç, 2007).

Avrupa Birliği Bologna Bildirisi ile Yükseköğretim Alanına dair çok önemli kararlar gündeme gelmiştir. Bu bildiri hem kendinden önceki çalışmaları bütünlemiş hem de kendisinden sonra yapılacak olan çalışmalara temel teşkil etmiştir. Burada alınan kararların sürece tabi ülkeler tarafından 2010 yılına kadar

tamamlanması öngörülmüştür. Ancak Kwiek (2005), Bologna ve diğer reformların Orta Avrupa’da başarılı olamayacağını ileri sürmüştür. Sebep olarak ise devlet üniversitelerindeki yetersiz fon ve değişen durumları göstermiştir (Akt. Deem ve diğerleri, 2008).

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 bildirgeler şöyle sıralanmıştır (YÖK, 2013):

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

Daha sonra 32 Avrupa ülkesinin Yükseköğretimden sorumlu bakanları yapılan çalışmaları gözden geçirmek ve sürece dair gelecekte neler yapılacağına karar vermek için 2001 yılında Prag’da bir araya gelmişlerdir. 2010 yılı itibariyle Avrupa Yükseköğretim Alanı’nın oluşturulmasının gerekliliği vurgulanmıştır. Prag toplantısında Türkiye’nin de sürece katılmasına karar verilmiştir. Bu toplantı ile yükseköğretim kurumlarının yapılanmasına dair yeni konular ortaya konmuştur (Weber, 2005:36). Bu konular:

- Hayat boyu öğrenim,
- Yükseköğretim kurumlarının öğrencilerle işbirliği,

- Avrupa yükseköğretiminin daha cazip hale getirilmesidir.

Berlin Bildirgesi ise 2003 yılında Avrupa Yükseköğretim Alanı'nın kurulmasını hızlandırmak amacıyla gelecek yıllar için öncelikleri ve yeni hedefleri belirlemek ve kaydedilen ilerlemeyi gözden geçirmek için Berlin'de onaylanmıştır. Toplantıda, sosyal boyutunun önemini vurgulanmış, sosyal uyumu arttırmaya ve cinsiyet eşitsizliklerini azaltmaya yönelik bir denge kurulmasının önemi vurgulanmıştır. Ayrıca, kültürel zenginliği ve dil çeşitliliğini korumanın öneminin de altı çizilmiştir (YÖK, 2011).

2005 yılında gerçekleştirilen Bergen toplantısında; hareketliliğin desteklenmesi, kalite standartlarının güvence altına alınması, yükseköğretimde Avrupa boyutunun desteklenmesi, hayat boyu öğrenme ve Avrupa Yükseköğretim Alanının çekiciliğinin artırılması gibi konulara vurgu yapılmıştır. Avrupa Yükseköğretim Alanı “Yeterlikler Çerçevesi” de bu toplantıda kabul edilmiştir. 2007 yılında Londra'da yapılan toplantıda kaydedilen ilerlemeler gözden geçirilmiş ve yeterlikler çerçevesinin önemi şu şekilde açıklanmıştır:

Yeterlikler çerçeveleri, Avrupa Yükseköğretim Alanı içinde karşılaştırılabilirlik ve şeffaflığın sağlanmasında; öğrencilerin yükseköğretim sistemleri içinde ve arasında hareketliliğinin kolaylaştırılmasında önemli araçlardır. Yeterlilikler çerçeveleri, aynı zamanda, öğrenim çıktıları ve kredilere dayalı eğitim programları ve modülleri geliştirme konusunda yükseköğretim kurumlarına yardımcı olmalı ve yükseköğretim yeterlilikleri ile yaygın ve resmi olmayan öğrenme ve tecrübe yoluyla kazanılmış yeterliliklerin tanınmasını geliştirmelidir (YÖK, 2013).

Londra'da ayrıca yükseköğretim kurumlarının toplumları geliştirmedeki önemli etkilerinin sahip oldukları geleneklerine dayalı öğrenme, araştırma,

yaratıcılık ve bilgi transferi merkezleri olarak toplumları oluşturan değerlerin belirlenmesinde ve gelecek nesillere taşınmasında oynadıkları anahtar rol vurgulanmıştır. Yükseköğretim kurumlarının üstlendikleri rollerin, öğrencileri demokratik bir toplumun aktif vatandaşları olarak gelecekteki kariyerleri için hazırlama; kişisel gelişimlerini sağlama; geniş tabanlı ve ileri düzeyde bir bilgi temeli yaratma ve sürdürülebilirlik ile araştırma ve yenilikçiliği teşvik etmek olduğu tekrar ifade edilmiştir.

Sonraki yıllarda da Bologna temsilcileri Budapeşte-Viyana ve Bükreş toplantılarını gerçekleştirmişlerdir. Bu toplantılarda süreci gözden geçirme, iletme ve günün şartlarına ayak uydurmak adına kararlar almaya devam etmişlerdir. Bologna toplantılarında bir Avrupa Yükseköğretim Alanı kurmanın ve tüm dünyada Avrupa yükseköğretim sistemini tanıtmının oldukça büyük bir öneme sahip olduğu her toplantıda vurgulanmış ve bazı konular sürecin geliştirmeyi amaçladığı temel ilkeler haline gelmiştir. Yükseköğretim kurumları, öğretim elemanları, öğrencileri ve diğer paydaşlarıyla yakın bir işbirliği halinde, herkes için kaliteli bir yükseköğretim sağlamak, yükseköğretim mezunu istihdamını geliştirmek, yükseköğretim kurumlarında öğrenme ve öğretmeyi geliştirmek, öğrenci ve öğretim üyelerinin daha mobil olması yönündeki mevcut reformların, başarılı bir şekilde üstesinden gelinmesini sağlamak için çalışmaların yoğunlaştırılmasına vurgu yapılmıştır.

Kongreler süresince üzerine konuşulan en temel konulardan biri kalite konusudur. Bologna sürecinde yükseköğretimin ve araştırmanın kalitesinin; Avrupa'nın uluslararası çekicilik ve rekabet edilebilirliğinde önemli bir belirleyici olduğunu ve olması gerektiğini özellikle vurgulanmıştır. Yükseköğretim kurumları en yüksek düzeyde eğitim/öğretim, bilimsel ve teknolojik araştırma ile

gelişmelerin yapıldığı kurumlardır. O halde, yükseköğretim kurumlarının bu faaliyetleri ile ilişki içerisinde bulunan veya bulunmayı düşünen herkes bu kurumlarda sürdürülmekte olan faaliyetlerin kalitesi hakkında bilgi edinme ve ona göre ilişkileri yönlendirme hakkına sahiptir. Kaynak sağlayanlar, proje bazında araştırma yaptırmak isteyenler, öğretim elamanları, öğrenciler, mezunlar, sanayiciler, işverenler, kısaca bu kurumlara destek verenler, hizmet sunanlar, kurumun ürünlerinden ve hizmetinden yararlanmak isteyen herkes bu kurumların kalitesini önceden bilmek istemektedir (Bergan, 2005:24).

Bologna sürecinin vurguladığı konular arasında yer alan öz-değerlendirme ise, üniversitenin yapmış olduğu faaliyetlerin ve hizmetlerin, kendi belirlemiş olduğu amaç ve hedefler doğrultusunda olup olmadığını belirten bir dokümandır. Bu doküman, üniversitenin gelişimi için stratejik planının hazırlanmasına da yardımcı olur. Akademik değerlendirme yapan kuruluşlar, öz-değerlendirme raporu hazırlamasının, değerlendirme sürecinin en önemli kısmı olduğunda hemfikirdirler. Öz-değerlendirme raporlarının nasıl hazırlanması gerektiği konusunda, bu kuruluşlar tarafından kılavuzlar hazırlanmakta ve kurslar düzenlenmektedir. Öz-değerlendirme raporunda gerek nicelik, gerekse niteliğe yönelik veri ve analizlerin bulunması gerekir. Öz-değerlendirme raporunda bölümlerin, yürütmekte oldukları programların amaçlarını, hedeflerini, kuvvetli ve zayıf yönlerini, kendileri tarafından analiz etmeleri sağlanmalıdır (Dalgıç, 2007).

Bologna Süreci, yükseköğretim sistemleri arasında bir uyum ve karşılaştırılabilirlik getirmekte, öğrencilerin daha hareketli olmasını ve diğer ülkelerden öğrenci ve akademisyenlerin yükseköğretim kurumlarına akışını da kolaylaştırmaktadır. Yükseköğretim, ulusal sistemde ara derecelerin birinci

derece ile ilişkilendirilmesini de içeren üç aşamalı sistemin uygulanması, kalite güvencesinde Avrupa Standart ve İlkelerinin uygulanması ile modernleştirilmiştir. Bunların yanında, kalite güvencesi için Avrupa Kayıt Ajansı'nın kurulduğu ve Avrupa Yeterlikler Çerçevesi ile uyumlu olarak öğrenme çıktıları ve iş yükü esasına dayalı ulusal yeterlikler çerçevesinin oluşturulduğu görülmektedir. Ayrıca, Bologna Süreci, Diploma Eki ve Avrupa Kredi Transfer Sisteminin uygulamalarını yükseköğretimde şeffaflık ve tanımayı artırmayı özendirmiştir.

Bologna Bildirisi ile belirlenen hedefler ve geliştirilmiş olan politikalar günümüzde halen geçerliliğini korumaktadır. Tüm hedeflere ulaşılamadığından, bu hedeflerde Avrupa, ulusal ve kurumsal temelde tam uygulamanın başlatılabilmesi, 2010'dan sonra da artan bir ivme ile çalışmalara devam edilmesini gerektirmektedir. Günümüzde teknolojik gelişmeler bütün yapılar da dikkate değer gelişimleri ortaya çıkarmaktadır. Ortaya çıkan bu değişimler bütün alanlarda olduğu gibi özellikle yönetim ve eğitim alanlarında da kendisini göstermiştir. Eğitim seviyelerinin hızla yükselmesi, toplumların birbirleri ile gerçekleştirdiği sıkı iletişim, bilgi teknolojileri alanındaki baş döndürücü gelişmeler değişmeyi ortaya çıkaran ve önemli ölçüde etkileyen faktörlerdir. İnsanların ihtiyaçlarının tatmin edildiği, kendilerini gerçekleştirdikleri, rahatlıkla iletişim imkânlarının kurulabildiği yeni yönetim anlayışları toplam kalite yönetimi adı altında eski yönetim anlayışlarına rakip olarak işlemeye başlamıştır.

Gelişmekte olan ülkelerde yükseköğretim görevlilerinin kalitelerinin yükseltilmesi, gereğince teşvik edilmediğinden daha da güçleştiği düşünülmektedir. Çünkü öğretim elemanları alternatif işlere göre daha düşük ücretler almakta ve bu öğretim elemanlarının yeterince çalışma yapamamalarına

yol açmaktadır. Ücretlerin düşüklüğü, yetenekli bireylerin eğitim sektörüne çekilmesini zorlaştırmaktadır. Oysa üniversitelerin yüksek başarı standardına sahip olmaları yenedünya düzeni içerisinde aranan en önemli özellikleri arasındadır (Cafoğlu, 1996).

Son yıllarda yaşanan hızlı değişimin sonucu olarak üniversitelerin rollerinde ortaya çıkan değişimler bu kurumların önemini bir kez daha vurgulamaktadır. Bu sebeple üniversitelerin gelişmelerinin hiçbir zaman son bulmayacağı düşüncesinden hareketle değişen dünyaya ayak uydurabilmek için sürekli gelişme felsefesini özümsemeleri gerekmektedir. Bilgiyi üreten, kullanan merkezler olarak üniversitelerin öğrencilerine gerçek ve doğru bilginin nasıl elde edilip ve kullanılacağını vermesi temel görevleri arasında sayılmaktadır. Sürekli gelişimin bilimsel çalışmalarla paralellik gösterdiği günümüzde üniversitelerin öğrenmesini bilen, yeni teknolojileri kullanabilen, bilgiyi sürekli arayan gençliği yetiştirmesi önemli özelliklerdendir.

Tüm bu gelişmelerle birlikte günümüz yükseköğretim kurumlarının yapılarında mezunlarına kazandırmak üzere vazgeçilmez bir özellik olarak görülen “Hayat boyu öğrenme” kavramı göze çarpmaktadır. Araştırmanın doğası gereği hayat çapında öğrenmenin yakından ilgili olduğu hayat boyu öğrenme kavramı aşağıda açıklanmıştır.

1.9.2 Hayat Boyu Öğrenme

Hayat boyu öğrenme kavramı, Bologna sürecinin en önemli dinamiklerinden biridir. Avrupa Birliği yükseköğretim anlayışı içerisinde günümüz bireylerinin hayat boyu öğrenenler olması için yükseköğretim kurumlarına çok önemli roller düşmektedir. Avrupa Yükseköğretim Alanı'nın

gerçekleştirmeyi ön gördüğü en önemli hedefler arasında yer alan hayat boyu öğrenme son yıllarda birçok alanda kendini göstermektedir. Geleceğin, bilgi odaklı toplum ve ekonomi üzerine kurulu Avrupa’ında rekabet edilebilirliğin ve yeni teknolojilerinin kullanımının beraberinde getirdiği zorluklarla başa çıkmak; sosyal uyumu, eşit fırsatları ve hayat kalitesini arttırmak için hayat boyu öğrenim stratejileri önem arz etmektedir (YÖK, 2013).

Coşkun (2009:13), hayat boyu öğrenmeye dair farklı tanımlamaları inceledikten sonra ortaya çıkan ortak noktaları şöyle özetlemiştir:

- 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 arttırılarak motive edilmesi,
- Hayat boyu öğrenme kavramının, geleneksel öğrenme yaklaşımına alternatif olarak ortaya çıktığının benimsenmesi (DPT Özel İhtisas Komisyon Raporu, 2001:14).

Bilgi Avrupası fikrinin gerçekleşmesi uğruna atılan en önemli adımlar arasında yer alan “Hayat Boyu Öğrenme” olgusu bireylerin hayatları boyunca

edindikleri bilgi, beceri ve tutumları günün şartları doğrultusunda güncelleme fikrini vurgulamaktadır. Hayat boyu öğrenme kavramı 70 yılı aşkındır kullanılmaktadır. İlk kez 1929 yılında Basil Yeaxlee tarafından Birleşik Krallık'ta telaffuz edilmiştir. Aslında bu kavram 1970'lerin başlarında UNESCO tarafından merkezi organizasyon fikriyle gündeme geldiği ana kadar oldukça pasif bir konumdaydı. Hayat boyu öğrenme basitçe “hayat boyunca alınan bütün öğrenme etkinlikleri ” olarak tanımlanabilir (Clark, 2005:48).

Clark'ın (2005) aktardığı üzere hayat boyu öğrenme için 4 farklı yönelimden bahsetmektedir: davranışçı, bilişsel, sosyal ve durumsal. Hayat boyu öğrenmenin bileşenleri için farklı yönelim ve pedagojilerden bahsetmek mümkünken, farklı hayat boyu öğrenme pedagojileri henüz görülmemektedir. Hayat boyu öğrenme sistem içinde sürekliliği kastetse de hayat boyu öğrenme pedagojilerinin farklılaştığını öne sürmüşlerdir. Literatürde yer alan en az beş olabilecek pedagojik benzerlikten bahsetmektedirler:

- Eleştiren bir uygulayıcı olarak eğitimci,
- Öğrenmenin fiziksel teşhis uzmanı ve kolaylaştırıcısı olarak eğitimci,
- Yansıtıcı bir uygulayıcı olarak eğitimci,
- Toplum uygulamalarında bir öğrenen olarak eğitimci,
- Üzerinde fikir birliğine varılmış konularda hizmet dağıtıcısı ile organizasyonel kalite ve etkililiğin savunucusu olarak eğitimci.

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, 2007:2).

Knapper ve Cropley (2000:7) hayat boyu öğrenme kavramı ile ilgili algıların Amerika’da farklılık gösterdiğini söylemişlerdir. Amerika’da son yıllarda sıkça gündeme gelmesine karşın hayat boyu öğrenme kavramının halen geleneksel yetişkin eğitimi olarak algılandığını belirtmişlerdir. Hayat boyu öğrenme kavramı yetişkin temel eğitimi, bağımsız çalışma, tarım eğitimi, iş ve teknik eğitim, mesleki eğitim ve iş eğitim programları, aile eğitimi, ortaöğretim sonrası eğitim, ön - emeklilik eğitimi, yaşlı ve emekliler için eğitim, çare bulacak eğitimi, özel ihtiyaçları olan kişilerle gruplar için özel eğitimi kapsamakla birlikte ayrıca iş dünyası, kamu kuruluşlarını, diğer organizasyonları, aileler ile kişilerin yenileşmelerini desteklemek için yapılan mesleki ve profesyonel gelişim olarak tanımlanmıştır (Akt. Coşkun, 2009).

1980’li yıllarda hayat boyu öğrenme, kişisel ve sosyal çıktılarından çok ekonomik sonuçlara vurgu yapılması nedeniyle birçok OECD ülkesinde mesleki eğitimin gölgesinde bırakıldı. Ancak son zamanlarda Avrupa Birliği Komisyonu tarafından tekrar odak noktası haline geldi. 2000 yılında Lizbon’da yapılan toplantıda bir bildiri belirteci olarak şöyle vurgulanmıştır: “Hayat boyu öğrenme artık sadece eğitim bir bakış açısı değildir; eğitim ortamlarının sürekliliğine katılım ve hazırlık için yol gösterici bir prensiptir” (Clark, 2005:49).

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 yaşam boyu dahil oldukları toplumsal, siyasi, kültürel ve eğlence alanlarında da devam ettiği

gerçeğine dayanan bir süreçtir, hayat boyu sürer ve her alanda varlığını gösterir. Hayat boyu öğrenmenin temel prensipleri şöyle sıralanabilir (HBÖ Genel Müdürlüğü, 2013):

- 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 politikalarının yaygınlaştırılması için Avrupa Birliği Eğitim Komisyonu tarafından yayınlanan Yaşam Boyu Öğrenme Memorandum'unda hayat boyu öğrenmeye dair altı temel mesajdan bahsedilmiştir (Mahiroğlu, 2005):

1. Herkes için yeni temel beceriler: Bilgi toplumu içerisinde bireylerin hayatlarını en iyi şekilde devam ettirebilmeleri için ihtiyaç duydukları becerilerin kazanılması ve yenilenmesi gereklidir. 21. yüzyıl Avrupası'nda aktif vatandaşlık ve istihdam için temel bir gereklilik olarak görülen bu durum iş yaşamında, aile yaşamında, ekonomik ve sosyal yaşamda temel becerilerin önemini vurgulamaktadır. Bu beceriler

arasında bilgi teknolojileri, yabancı diller, teknoloji kültürü, girişimcilik ve sosyal beceriler vardır.

2. İnsan kaynaklarına daha fazla yatırım: Bireysel teşvikin desteklenmesi, bunun yanı sıra bireylerin eğitim masraflarının karşılanmasında kendi öğrenmelerinin maliyetlerini paylaşmaları, destek bağışlamaları cazip hale getirilmelidir.
3. Öğretme ve öğrenmede yenilikler: Öğrenmenin nerede ve nasıl gerçekleştirildiği, amacının ne olduğu içinde bulunduğumuz çağda değişmektedir. Çok kültürlü bir yapıya sahip olan Avrupa toplumlarında öğrenme öğretme süreci bireysel bir şekilde değil grupların ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda düzenlenmelidir. Bilgi ve iletişim teknolojilerinden faydalanarak bireyler etkin öğrenenler haline getirilmelidir.
4. Öğrenmeye değer verme: Bilgi toplumu içerisinde bireylerin öğrenme talebinin karşılanması, bilgi, beceri ve deneyime dayalı eğitimin öneminin artırılması, öğrenmenin örgün eğitim kurumlarının dışına çıkarılması, öğrenilenlerin belgelendirilmesi ve takdir edilmesi, mevcut sistemin esnek bir hale getirilmesi ön görülmüştür.
5. Rehberlik ve danışmanlık hizmetlerinin yeniden yapılandırılması: Bireyler hayatları boyunca Avrupa'nın her yerinde eğitim imkan ve fırsatlarından faydalanmalıdır. Bu bağlamda herkes için sürekli olarak erişilebilir bir rehberlik hizmetini öngören yeni bir yaklaşıma ihtiyaç olduğu ve bu yaklaşımın eğitim, meslek ve şahsi rehberlik arasındaki farkın üstesinden gelecek ve yeni insanlara ulaşacak bir yapıda olması gerektiği belirtilmektedir.
6. Öğrenmeyi eve yakınlaştırmak: Ulaşım zorluğu olan bölgelere eğitim ve öğretim hizmetleri götürmenin, bilgi ve iletişim teknolojilerinden

yararlanmanın, hayat boyu öğrenmenin hem yerel hem merkezi bağlamda yaygınlaştırılmasının, çok amaçlı öğrenme merkezlerinin, işbirliğine dayalı yaklaşımın, bireyleri öğrenmeye özendirmenin önemi vurgulanmıştır.

Coşkun (2009), hayat boyu eğitimin uygulanabilmesi için tüm eğitim sisteminde dikkat edilmesi gereken ilkeleri şu şekilde aktarmıştır:

- Ansiklopedik bilgilere son verilmesi,
- Okumaz-yazmazlığa son verilmesi,
- Bilgilerin geleneksel yollarla aktarılmasına son verilmesi,
- Aşırı uzmanlaşmaya son verilmesi,
- Her düzeyde geleneksel eğitim yöntemlerine son verilmesi,
- Eğitimin demokratikleştirilmesi.

Hayat Boyu Öğrenme Anahtar Yetkinlikleri Avrupa Çerçevesi tarafından, bir bilgi toplumunda kişisel gelişme, aktif yurttaşlık, sosyal katılım ve istihdam edilebilirlik için sekiz anahtar yetkinlik tespit edilmiş ve tanımlanmıştır (Günay, 2011).

1. Ana dilde iletişim,
2. Yabancı dil(ler)de iletişim,
3. Matematiksel yetkinlik ile bilim ve teknolojiye temel yetkinlikler,
4. Dijital yetkinlik,
5. Öğrenmeyi öğrenmek,
6. Sosyal ve sivil yetkinlikler,
7. İnisiyatif algısı ve girişimcilik,

8. Kültürel farkındalık ve anlatım.

Avrupa Birliğine uyum sürecinde eğitim alanına bir dizi yenilik getiren hayat boyu öğrenme kavramı içerisinde üzerinde henüz çok fazla konuşulmamış fakat bazı ülkelerin eğitim politikası haline getirdiği diğer bir yenilik de hayat çapında öğrenmedir. Hayat çapında öğrenme ise günümüz toplumlarının ihtiyaçlarını karşılamada yetersiz kalan okulların etkililiğini arttırmak için uygulanabilecek etkili bir anlayış olarak ortaya çıkmaktadır. Hayat boyu öğrenmenin kapsamı içinde fakat geleneksel öğrenme türlerine farklı bir boyutta yaklaşan bir öğrenme türüdür. Okulların etkililiğini yitirmesi sadece okulun dört duvarı arasında gerçekleşmemektedir; tüm zamanlarda öğrencilerin öğrenmelerine yardım edecek kayıp fırsatların ve sınıf dışında zamanlarını geçirdikleri yerlerin önemi hayat çapında öğrenme ile gün ışığına çıkmaktadır.

1.9.3 Hayat Çapında Öğrenme

Hayat çapında öğrenme sınıfta resmi ya da gayri resmi öğrenmeleri, staj hareketlerini, ücretli veya ücretsiz yarı-zamanlı işleri, toplum hizmeti ve diğer gönüllülük faaliyetlerini, seyahat veya diğer kültürlerle etkileşim esnasında maruz kalınan öğrenmeleri sportif ve sanatsal faaliyetlere katılımı, ebeveyn olmak veya başkalarıyla ilgilenmek gibi hayatın birçok farklı alanını kapsamaktadır. Bireylerin kendi yeteneklerinin, niteliklerinin, değerlerinin ve eğilimlerinin farkına varmalarını sağlar. Bu durum iş anlamında rekabetçi bir yol izleyen günümüz dünyasında bireylerin kendilerini en iyi şekilde sunmalarını ve pazarlamalarını sağlar.

Hayat çapında öğrenme çok da yeni bir kavram değildir (Clark, 2005:50). John Dewey'in çağdaşlarından Eduard Lindeman, 1921 ve 1926'da

yetişkin eğitimi ve toplumsal gelişim arasındaki bağdan ve 1933’de sosyal eğitimden bahsetmiştir. Lindeman yetişkin eğitiminin 4 temel varsayımı dayandığını iddia etmiştir:

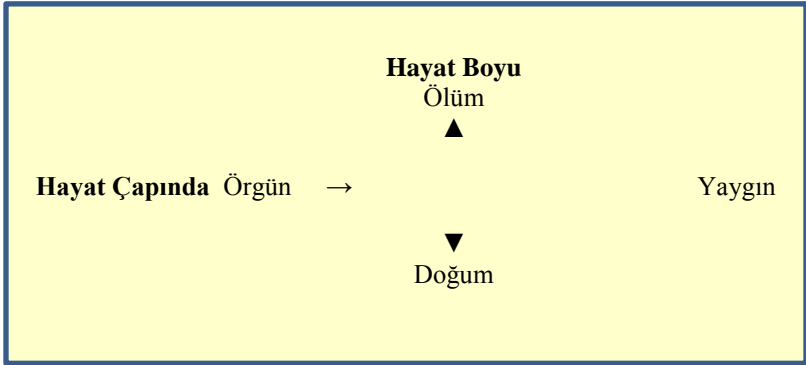
- Eğitim hayattır: sadece bilinmeyen bir gelecek için yapılan bir hazırlık değildir.
- Eğitim hayatla bağdaşık ve mesleki olmayan fikirler içinde dönen bir süreç olarak algılanır.
- Yetişkin eğitime yaklaşım konular yoluyla değil durumlar vasıtasıyla olacaktır.
- Yetişkin eğitimdeki en yüksek değerler kaynağı öğrenenlerin tecrübeleridir.

Lindeman eylem-yönelimli eğitimi savunurken sadece belli yeteneklerin edinimini amaçlayan eğitimi onaylamaz ve eğitimin doğrudan toplumla ilişkilendirmiştir. Günümüz dünyasında da sadece eğitim aldıkları alanda bilgi sahibi olan bireyler yeterli görülmemektedir. Hayatın her alanından farklı deneyimlere sahip nitelikli insan gücü küreselleşen dünyanın aradığı insan kalitesi haline gelmiştir. Lindeman’ın geleneğini takip eden ve daha sonra geliştiren yetişkin eğitimcileri arasında Knowles, Freire, Brookfield ve Jarvis yer alır. Bu yazarlar da (1) problem çözmenin ve tecrübeler yoluyla öğrenmenin, (2) yetişkin eğitiminin toplumsal yapılanmadaki faydalarını, (3) dönüştürücü ve özgürleştirici sonuçlarını vurgulamaya devam etmişlerdir (Clark, 2005). Hayat çapında öğrenme fikri de tek yönlü öğrenme fikrine karşı çıkar. Kişilerin kendilerini geliştirmek için aynı anda bir dizi tecrübe edindiklerini savunur. Bu noktada hayat çapında öğrenme bireylerin istedikleri gibi insan olma ve fırsatların zenginleştirilmesi konusunda onlara yol gösterir ve yardım eder.

Hayat çapında öğrenme üniversitelerin tarihten bu yana yapısal değişikliğinin bir sonucu olarak karşımıza çıkmaktadır. Barnett (2011:23) ortaçağda, üniversitelerin kendilerini bütüncül öğrenme kurumları olarak gördüklerini ifade etmiştir. Dünyadan tecrit edilmiş “Fildişi kuleleri” olarak atfedilen öğrenme alanları halindeydiler. Ama son yarım yüzyıl üniversitelerde köklü değişikliklere şahit olmuştur. Üniversiteler yükseköğrenimin pazarlanması tarafından önemle belirtilen bir çalışma grubu, akış kurumları haline gelmiştir. Bu alışma grubunda, öğrenciler artık tamamıyla üniversitelere sarılmış değillerdir, ama niversiteleri ile birlikte pazar ilişkileri ile uğraşan müşteri konumundadırlar. Kendi kurumlarından bağımsızdırlar. Öğrenciler niversite dışında sanal ve fiziksel kendi ağlarına sahipler. Bu yönetim şeklinde, öğrenciler sadece ekonomik ve sosyal gbe değildirler ve aynı zamanda gitgide öğrenmenin farklı türlerini karşılayan ekonomik ve sosyal durumlarını bütün türlerinde bulunan öğrenen gbeler olurlar. Bu sosyal çevrede hayat çapında öğrenme olgusu açılır.

Hayat çapında öğrenme bazı ülkelerde eğitim politikası olarak kanunlarda yerini almıştır. Bu ülkelerin başında Hong Kong gelmektedir. Hong Kong okul öncesi eğitimden yükseköğretime kadar tüm eğitim faaliyetlerinde hayat çapında öğrenme uygulamaları gerçekleştirmektedir. İsveç ulusal eğitim politikasında ise hayat boyu öğrenme bir eğitimin bütüncül bir yaklaşımı olarak kabul edilmekte ve farklı çevrelerde öğrenme vurgulanmaktadır. Bu kavramın ayrıca iki boyutu olduğuna işaret edilmektedir:

- Bireylerin hayatta kaldıkları sürece gerçekleşen hayat boyu öğrenme,
- Örgün, rgn olamayan ve yaygın eğitim olmak üzere hayat çapında ğrenme (Clark, 2005:51).



Şekil 1. Hayat Boyu ve Hayat Çapında Öğrenme Matrisi (Clark, 2005)

Hayat boyu öğrenme boyutu sorunsuzdur ve basitçe öğrenenin hayatı boyunca öğrendiklerini derler. Bilgi ve yetenekler zaman aşımına uğradıklarından bireyler sürekli öğrenme olgusu içerisinde yeterliklerini güncelleme ihtiyacı duyarlar. Hayat çapında öğrenme ise daha kapsamlı öğrenme ortamlarını içerdiğinden daha karmaşıktır. Şekil 1’de hayat boyu ve hayat çapında öğrenmenin örgün ve yaygın eğitimle ilişkisi gösterilmektedir (Clark, 2005).

Barnett’in de (2011:22) belirttiği gibi hayat boyu öğrenme, ‘beşikten mezara’ olan ömür boyunca farklı alanlarda yer alan öğrenme iken hayat çapında öğrenme aynı zamanda farklı alanlarda yer alan öğrenmedir. Değişen öğrenme koşulları altında farklı yerlerde karakteristik olarak takip edilen çeşitli öğrenme deneyimlerini içerir. Hayat çapında öğrenme kavramı, öğrenen tarafından eş zamanlı olarak öğrenme şekillerinin ve dolayısıyla tecrübe edilmesinin bir çeşitliliği olan akıcı öğrenme kavramını önermektedir. Hayat çapında öğrenme kavramı, üniversitelerin öğrenme sorumluluklarına dair çok büyük soruları ortaya atar: öğrencilerin öğrenme deneyimlerinin bütünlüğüne karşı bazı sorumluluklara

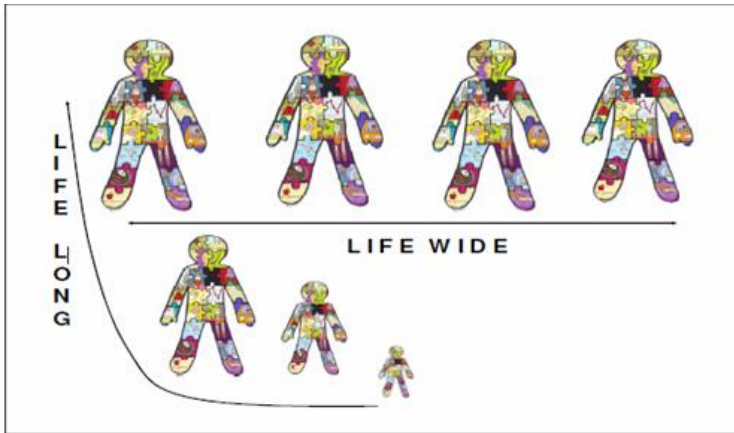
sahipler mi? Hayat çapında öğrenme fikri yükseköğrenim için hayatı değiştiren bir kavram olarak gündeme gelmekte midir? Hayat çapında öğrenme fikri niversiteler, öğrenciler ve öğrenme arasındaki ilişkinin kurulduğu yolda yenilikçi bir kavram olarak ortaya çıkmaktadır.

Hem rgn hem de yaygın eğitim sürecinde gerek okul içerisinde gerekse okul dışında gerçekleştirilebilecek ve hayat çapında öğrenmeyi destekleyecek bir dizi faaliyetten bahsetmek mümkündür. Örgün ve örgün olmayan öğrenme çevreleri arasındaki fark öğrenmenin nerede gerçekleştiği ile ilgilidir. Örgün ğrenme, ilk olarak eğitim veren kurumlar arasında sıklıkla onaylanmış çıktılar ve nitelikler kazandıran kurumlarda gerçekleşir. Örgün olmayan öğrenme ise kasıtlı eğitim ıktıları içerir, ancak ortam daha çok öğrenmenin ilk amaç olmadığı öğrenme kurumlarında okul dışında gerçekleşir. Yaygın eğitim ise birincil amacın olmadığı bir öğrenme türüdür. Diğer etkinliklerin yan ürünü olarak hemen hemen her yerde gerçekleşir. Yaygın ğrenme genellikle plansızdır ve öğrenmeye belirli bir vurgu yapmaz, fakat yine de değerli yeteneklerin, bilgilerin ve tutumların edinilmesine katkıda bulunur. Clark (2005), hayat çapında öğrenme faaliyetlerini aşağıdaki gibi ifade etmektedir.

Örgün	rgn olmayan	Yaygın
Enstitüler	İş Piyasası	Kulüpler
Üniversiteler	Profesyonel Kuruluşlar	Kütüphaneler
Liseler	İş Başında Eğitim	Müzeler
İlkokullar	İş Deneyimi programları	Sanat Galerileri
Okul ncesi	Gönüllü Kuruluşları	Oyun parkları
3 yaş grupları	ocuk Bakım Merkezleri	Aileler
	ğrenme emberleri	Yaşlı Bakımevleri

Hayat çapında öğrenme, öğrenenin sınıf dışında farklı ortamlarda öğrenmesini hedef alan öğrenme türüdür. Böyle bir öğrenme türü, öğretmenleri özel eğitimsel amaçlar doğrultusunda uygun öğrenme ortamları yaratmak için hem okullarındaki hem de toplum içindeki öğrenme kaynaklarından ve ortamlarından faydalanmaya itmektedir. Bu tür tecrübeye dayalı öğrenme ortamları öğrencilerin sınıf içinde ğrenilmeleri zor olan öğrenme hedeflerini baŐarmalarını sağlamaktadır.

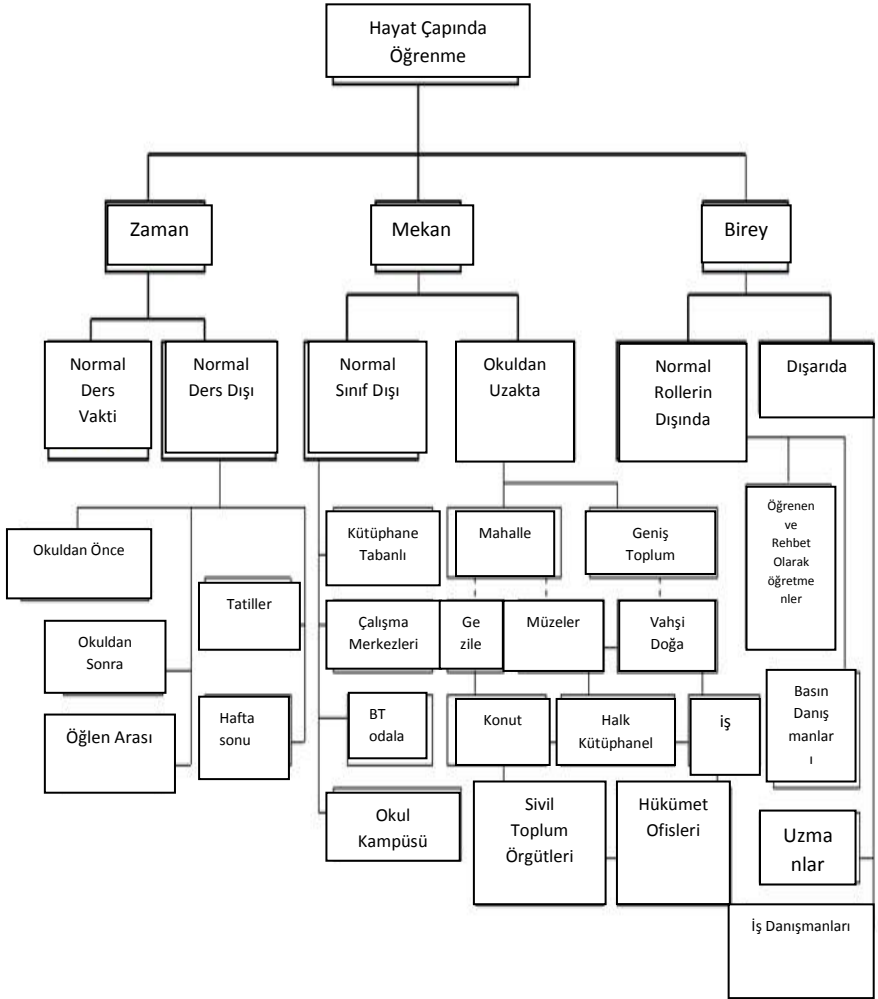
Jackson (2010), hayat boyu öğrenme kavramının beşikten mezara kadar gerçekleŐtiđini ve tecrübelerden ayrı olmadığını vurgularken hayat çapında öğrenmenin ise hayatımızın herhangi bir anında gerçekleŐebileceđini savunmaktadır. Bu nedenle sahip olabileceğimiz fırsatlar dizisinin insanoğlu için bir öğrenme zenginliği olduğunu söylemektedir. Bu bağlamda Jackson (2010) hayat boyu ve hayat çapında öğrenme kavramlarını aşağıdaki Őekildeki gibi açıklamaktadır.



Şekil 2. Hayat Boyu ve Hayat çapında ğrenme Kavramları (Jackson, 2011)

Hayat çapında öğrenme kavramında çok yönlü ve eş zamanlı olma olgularının önemi büyüktür. Barnett'in (2011:23) de belirttiği gibi içinde bulunduğumuz akış çağında önemli olan sadece öğrenme deneyimlerini mukayese eden değil ama öğrenme deneyimleriyle bile rekabet eden bir birey olgusudur. Bu olgu yeni değildir; 150 yıldan daha fazla bir süredir bireyler iş başındayken resmi ve gayri resmi öğrenme deneyimlerini (mesela, niversite açık ğretim programları yoluyla) kendi çıkarlarına kullanabilmektedirler. Akış ağında bireyler hayatlarının parçası olarak çok yönlü öğrenme alanlarında eş zamanlı olarak yaşarlar. İş, iş harici, aile, boş zaman, sosyal ağlar, mesleki ağlar, sosyal bağlılık ve pek çok çeşitli haber kanalları, bilgi ve iletişim, fiziksel ve küresel hareketlilik (gerçek ve sanal) nemli öğrenme alanlarıdır.

Hayat çapında öğrenme kavramını zaman, mekan ve birey bileşeninde ele almıştır. Bu bağlamda, hayat çapında öğrenme anlayışında geleneksel sınıflarda olduğu gibi zaman, mekan ve bireyler sabit değildir. Hayat çapında öğrenmede sınırlar kaldırılmıştır. Bu sayede öğrenciler öğrenmelerinin ve motivasyonlarının artacağı hissine sahiptirler. Olası zaman, mekan ve birey seçenekleri Şekil 3'deki Hayat çapında ğrenme Kavram Haritasında verilmiştir.



Şekil 3. Hayat Çapında Öğrenme Kavram Haritası (www.edb.gov.hk, 2013)

1.9.3.1 Hayat çapında öğrenme ve Yükseköğretim

Yükseköğretim sorunlarına karşı Türkiye’de son yıllarda gözlenen ilgi artışının özelliklerinden biri, tartışmaların ağrılıkla küreselleşme bağlamında yürütülmesi ve dış dünyadaki gelişmeleri temel referans noktası olarak almasıdır. Dış dünyayı referans noktası olarak alma eğilimi, zaman zaman yükseköğretim kuruluşlarının hedeflerini Avrupa’nın nitelikli işgücü talebini karşılama hedefine indirgeme derecesine dahi varabilmektedir. Öte yandan, yükseköğretim sistemleri, küresel gelişmelerden etkilenmekle birlikte, içinde buldukları toplumdaki gelişmelerden ve niversite tarihlerinden kaynaklanan temel özelliklerini büyük lde korumakta, bunun sonucunda da lkelerarası düzlemde büyük bir çeşitlilik göstermektedir (şenses, 2007:3).

Bugünün Avrupa’lıları karmaşık sosyal ve politik bir dünyada yaşamaktadırlar. Bugün bireyler her zamankinden daha çok kendi hayatlarını planlamak istemekte ve topluma da aktif olarak katılmaları beklenilmektedir ve kültürel, etnik, dil çeşitliliği içinde olumlu bir şekilde yaşamaları gerekmektedir. En geniş anlamıyla eğitim, bu iddiaların nasıl gerçekleştirileceğini öğrenmede ve anlamada anahtar role sahiptir (Mahiroğlu, 2005).

Jackson (2011) bireylerin öğrenmelerinin ve gelişimlerinin hayatları boyunca sürdüğü fikrini temsil eden hayat boyu öğrenme kavramına birçok kişi tanıdık olduğunu, bu öğrenme ve gelişimin çoklu ortamlarda ve farklı durum ve mekânlarda gerçekleştiğini savunan hayat çapında öğrenme daha az tanınmakta olduğunu ifade etmiştir. Ancak yükseköğretime devam eden öğrencilerin her gün içinde buldukları ve fark ettikleri hayat apındalık boyutudur.

Hayat çapında öğrenme karmaşık bir yapıya sahip değildir. Birçok insan–yaşları veya içinde buldukları durum ne olursa olsun - günlük hayatlarında eş zamanlı olarak iş veya eğitim, ev yönetimi, aile yesi olma, bir kulüp veya toplulukta yer alma, seyahat etme veya tatile gitme, kendilerinin gerek ruhsal gerek fiziksel gerekse zihinsel iyilikleri için uğraşmak gibi bir dizi farklı yerlerde bulunurlar. Nerede bulunmak istedikleri kendi özgürlükleri dhilindedir. Bu farklı ortamlarda farklı mücadele ve problemlerle karşılaşır, değişik fırsatlar yakalar ya da kaçırırız. Bu ortamlarda başkaları ile etkileşime geçer ve hayatımızı anlamlandırmaya çalışırız (Jackson, 2011). Bu hayatımızı anlamlandırma kavramı üzerinde eğitimin rolü tartışılmazdır ve hiç kuşkusuz yükseköğretim kurumları eğitimin bu görevini yerine getirmesinde vazgeçilmez bir yere sahiptir. Bireylerin kendilerine sunulan fırsatları yakalayıp onlara göre davranması ve hayatlarını bu fırsatlara göre en iyi biçimde şekillendirmesi yükseköğretim kurumlarında verilen bütüncül gelişimi destekleyen daha çok tamamlanmış bir eğitim ile mümkün olmaktadır. Hayat çapında öğrenme bireylerin yükseköğretim kurumlarından sadece bölüm bilgileriyle mezun olmalarının yetersiz olduğunu, 21. yüzyıl dünyasında her yönden tam gelişim gösteren bireylere ihtiyaç olduğunu vurgulamaktadır.

Zaman kavramı hayat çapında öğrenmenin çıkış noktalarından biridir. Eş zamanlı olarak kitle iletişim araçları yoluyla öğrenen ğrenci ile birlikte e-öğrenme, özellikle etkileşimli öğrenmenin yeni nesiller, ‘sanal hayat’ öğrenme ve çoğul ortamlı öğrenme yönünden böyle bir düşünceyi paraya çevirmek için anlaşılabilir bir eğilim var. Burada tam karşılığında akış öğrenme vardır, pedagojik ervelerinin azalmasıyla, iletişimin ve sabit anlayışların disiplinleri, geleneksel standartlarının sınırları ötesinde ortak yürüyen deneyimlere benzeyebilir ve bunları çoğaltabilir (Barnett,2011:23).

Jackson (2011), öğrenmenin sadece akademik bir programla gerçekleşmeyeceğini vurgularken, yükseköğretimin bireylere hayatlarının farklı kısımlarında nasıl, ne, ne zaman ve neden öğrendiklerine dair derin bir anlayış gücü geliştirmeyi sağlaması gerekliliğinin altını çizmiştir. Öz farkındalık yaratmak ancak bireylerin kendi deneyimleri yoluyla öğrenmelerinin önünü açarak gerçekleşebilir. Bu da sürekli değişen, karmaşık dünyanın sorunlarıyla başa çıkmada bireyi hazırlama konusunda yükseköğretim kurumlarının temel çıktıları arasında olmalıdır.

Gelişim ve öğrenmenin hayat çapında öğrenme kavramı bir insanın tüm hayatını kapsadığından, yine bu kavram onun ihtiyaçlarını karşılayacak ve sahip oldukları potansiyeli fark etmelerini sağlayacak olan ve onlara sunulan fırsat ve ihtiyaçlarla yakından ilgilidir. Bu yönüyle hayat çapında öğrenme, ilk odağı disiplin öğrenme olan geleneksel yükseköğretim yaklaşımlarından sıyrılıp kendini gerçekleştirmeyi destekleyen daha bütünsel bir araç görevi üstlenir. Bu görev bireylerin bilişsel, kişisel ve sosyal gelişim alanlarındaki deneyimlerini kapsamaktadır.

Hayat çapında öğrenme, öğrenenleri sınıfın dışındaki öğrenme ortamlarına taşımayı amaçlayan bir stratejidir. Öğretmenleri gerek okuldaki gerek toplumdaki kaynak ve ortamları etkili kullanmaya itmekte ve farklı eğitimsel amaçlar uğruna uygun öğrenme ortamları yaratmayı gerektirmektedir. Bu tür zaman, mekân ve insan faktörünü birleştiren tecrübeye dayalı öğrenme faaliyetleri öğrencileri sınıfta başarıları zor olan hedefleri kazanmalarını sağlamaktadır.

Barnett (2011), üniversitelerin hayat çapında öğrenme rolü içerisinde yapabileceklerini şöyle sıralamaktadır:

- Öğrencileri çalıştıkları alan dışında yararlı tecrübeler edinmeye teşvik etme,
- Öğrencilerin daha fazla hayat çapında öğrenme deneyimi yaşamına olanak sağlama,
- Bu öğrenme tecrübeleri üzerinde sistematik yansıma için fırsatlar sunma ve bu sayede bu deneyimlerin kişisel değerlerini arttırma,
- Üniversitenin kendi kurslarını şekillendirip hayat çapında öğrenme potansiyelini en üst düzeye getirme.

Üniversitelerde öğrencilerin hayat çapında öğrenme ortamlarını Barnett (2011:26) şöyle belirtmiştir:

- ders içinde, daha bilişsel aktiviteler (makale yazma, hesaba dayalı problemlerle uğraşma) ve daha işlemsel aktiviteler (laboratuvarda, yaratıcı tasarım stüdyolarında),
- ders içinde, kampüs dışında ve içinde (klinik ortamda ufak bir araştırma yürütürken)
- ders içinde, kampüs dışında ama onaylanmamış (bir saha gezisi)
- kampüste, kredi olarak sayılmayan derslerde (bir öğrenci gazetesi için yazma, bir öğrencinin internet günlüğü üzerinde çalışma, bir spor veya sosyal topluluğu işletme, bir öğrenci barı işletme, bir öğrenci dükkanında çalışma)
- gönüllü çalışmalar

- kampüste, ve öğrencilerin dersine bağlantılanmamış ve üniversite tarafından onaylanmış bir şekilde geçerliliği kabul edilmiş bir dil kursunu alma
- dersle bağlantılanmamış, kampüs dışında ve üniversite haricinde bir ajans tarafından onaylanmış bir kurs alma
- dersle bağlantılanmamış, kampüs dışında ve onaylanmayan aktiviteler (bir koroda şarkı söyleme, girişimci aktivitelere çalışma ve süreçte biraz para kazanma, gelişen bir ülkede gönüllülük çalışmaları)

Günümüz dünyasında geçtiğimiz yirmi yıl içerisinde hissedilen küreselleşme çabaları, nüfus artışı, hızlı teknolojik gelişmeler, artan iş piyasası rekabeti, uygulanan yenilikçi devlet politikaları gibi durumlar yükseköğretim kurumlarını en iyiyi arama çabasına itmiştir. Bu bağlamda hayat boyu öğrenme kavramı bireylerin içinde buldukları bilgi ve teknoloji çağında hayatlarını en iyi düzeyde geçirebilmeleri için edinmeleri gereken önemli bir yeti olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu durumu destekler nitelikte olan diğer bir yaklaşım ise hayat çapında öğrenmedir. Bilgi Avrupası'nın öngördüğü aktif vatandaşlık kavramı çok yönlü, bilinçli, nitelikli ve birçok yönden kendini yetiştirmiş bireylerin yetiştirilmesi gerekliliğine vurgu yapmaktadır.

Hayat çapında öğrenme, yirmi birinci yüzyıl dünyasında yükseköğretim kurumlarından mezun olan bireylerin kendi alan bilgilerinin yanı sıra sosyal, kültürel, teknolojik, bilişsel ve evrensel olan birçok açıdan tam donanımlı, bütüncül ve daha tamamlanmış bir eğitim almış olmaları fikrini desteklemektedir. Avrupa üniversitelerinde ve ülkemizde toplumunun günümüz dünyasının şartlarına, gereksinimlerine ve taleplerine göre yeniden inşa edilmesi bir öncelik

olarak kabul edilirken, hayat çapında öğrenme ilkeleri de bu amacı yerine getirmek için uygulanabilecek bütüncül gelişimi destekleyen bir yaklaşımdır.

1.9.3.2 Hayat çapında ğrenme Eğitim Programı

Hayat çapında öğrenme, günümüz ve gelecek içerisindeki hedeflenen noktalarda bireylerin kendi kişisel gelişimleri doğrultusunda deneyimlerini ve öğrenmelerini birleştirmesinin önemini vurgulamaktadır. Bu tür bir eğitimi destekleyecek olan eğitim düzenlemelerinin yaratıcı, yansıtıcı, gelişimsel, bütüncül ve yenilikçi olması beklenmektedir. Böyle bir programda bireylerin alacakları eğitimin seyrini belirleme özgürlüğünün altını çizen Jackson (2011:113), hayat çapında öğrenme ilkelerine dayalı oluşturulabilecek bir eğitim programının temel ilkelerini şöyle sıralamıştır:

- Öğrenenlere kendi öğrenmelerini seçme özgürlüğü vererek, onları kişisel ve tatmin edici zorluklara maruz bırakarak kendi gelişimlerini kuvvetlendirmek,
- Öğrenenleri kişisel ve sosyal gelişimlerine odaklandıkları durumların önemini takdir etmeye teşvik etmek,
- Öğrenenlere tanıdık olmadıkları ve kesin olmayan durumlardaki riskler ve zorluklar için macera deneyimleri yaşatmak,
- Kendi değişimlerini takdir etmeleri ve vazgeçmemeleri için öğrenenleri desteklemek,
- Öğrenenlerin kendilerini; bildiklerini ve yapabildiklerini bilen, yapan, oynayan, anlatan, araştıran, oluşturan, bütünleştiren bireyler olarak karmaşık durumlar tecrübe etmelerini, hissetmelerini, takdir etmelerini sağlamak,

- Öğrenenleri kendilerinin ve başkalarının değer verdiği noktalarda yaratıcı, girişimci ve becerikli olmaya teşvik etmek,
- Modern, çok kültürlü ve çoğulcu bir dünyada, iletişim ve okuryazarlık becerilerinde uygulamalar yapmaya cesaretlendirmek,
- İşbirliği, öğrenme ve kişisel gelişimi kolaylaştıracak ilişkiler geliştirme konusunda öğrenenleri teşvik etmek,
- Öğrenenleri ahlaki normlara uygun davranmaya ve sosyal sorumluluk kazanmaya yönlendirmek,
- Öğrenenleri inandıklarının arkasında duran, öz-yönelimli, öz-düzenlemeli, farkındalık sahibi ve yansıtıcı olmaya teşvik etmek; böylece kendilerini yaşamlarının tasarımcıları ve geliştiricileri olarak göreceklerdir.

Cowan (2011), öğrenci merkezli hayat çapında öğrenmenin geleneksel öğretmen merkezli programlarla karşılaştırılmasını aşağıda Şekil 4’de olduğu gibi yapmıştır.

Geleneksel öğretmen merkezli öğrenme programı	Öğrenci merkezli hayat çapında öğrenme
Planlama istendik öğrenme çıktılarına odaklıdır; öğrenme çıktıları önceden belirlenmiştir.	Tasarı değerli deneyimlere odaklıdır; öğrenme çıktıları sonradan ortaya çıkar.
Etkinlikler öğrenme çıktılarına ulaşılacak için tasarlanır.	Öğrencilerin etkinlik seçme için çeşitli sebepleri vardır.
Öğrenme ortamlarının çoğu öğretmen tarafından seçilir.	Öğrenme ortamları öğrenci tarafından seçilir.
Öğrenme çıktıları geneldir.	Öğrenme çıktıları özeldir.
Değerlendirme genellikle öğretmen tarafından yapılır.	Öğrenciler çeşitli yollarla kendi gelişimlerini tanımlar ve ortaya koyarlar.
Yeterlik dışarıdan dayatılır.	Öz-bilgi merkezdedir.
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 destekleyicidir ve kolaylaştırıcıdır.
Öğrenme çıktıları, değerlendirme ve öğrenme-öğretme etkinlikleri en başından belirlenmiştir.	Öğrenme deneyimi önce gelişimle, yansıtıcı öz-değerlendirmenin ardından gelişimin takdiriyle sonuçlanır.

Şekil 4. Öğrenci Merkezli Hayat Çapında Öğrenme ve Geleneksel Öğretmen Merkezli Program Karşılaştırılması

1.9.3.3 Hayat çapında öğrenmede ğretmenin Rolü

Hayat çapında öğrenme, öğretmene, öğrenenleri ve onların öğrenmelerini destekleyen kişilere, özel öğretmenlere dair önemli roller ortaya koymuştur. Cowan (2011), oluşturduğu ğretmen modelinde Carl Roger'ın ğretim anlayışından yararlanmışır. ğrenenlerle iletişim halinde olan kolaylaştırıcı öğretmenin iki temel prensibi vardır: İlki, bilgelik, kabul ve anlayış olarak nitelendirilebilecek, öğrenen yönelimli öğrenmeyi gerçekleştirecek bir roldür. İkincisi ise, bu tür bir öğrenmeyi kolaylaştıran eş ğrenicidir.

Bu rehberlik rolü içerisinde Magolda (2004), üç önemli prensibin altını çizmiştir:

- Öğrenenlerin kapasitesinin geçerli kılınması: Öğrenenlerin fikirlerini açıkça ifade ettiği, bilgi yapılanması sürecine katıldığı, öz güvenlerinin desteklendiği öğrenme ortamları.
- Öğrenmeyi öğrenenin tecrübesine yerleştirmek: Tecrübe temelli öğrenme ortamlarında öğrenenlerin bildikleri tecrübeleri ile harmanlanır.
- Karşılıklı yapılandırılmış anlam: Eğitimcilerin ve işverenlerin bilgilerini ğrenenlerinki ile birleştirir. Öğrenenler, bilgi yapılanmasında diğere katılımcılarla eşit konumdadır ve kendi perspektiflerini anlamlandırır.

Bu durumda hayat çapında öğrenmeye dair beş temel ilkeden bahsetmek olasıdır:

- Öğrencinin ğrenmesi birtakım mekânlarda gerçekleşir.
- Öğrencinin resmi eğitim programı, o eğitim programına kaydolurken ğrenci tarafından maruz kalınan öğrenme deneyimlerden oluşturabilir.

- Üniversitedeyken bir öğrencinin başardığı öğrenmelerin çoğu onaylanmış değildir, hem eğitim programı hem de eğitim programı dışında olan (kampüste veya kampüs dışında) onaylanmamış durumlar vardır.
- Öğrencinin öğrenmesinin çoğu, ister kampüs içinde veya dışında ve ister resmi bir eğitim programının parçası olsun veya olmasın, kişisel olarak gelişmesidir (sosyal sınıf, etnik yapı, dil, ırk ve sosyal, kültürel ve ekonomik farklılığın diğer şekilleri kapsayan).
- Eğitim programının dışında olan öğrencinin tecrübesinin çoğu bir hayli iddialı, ve yüksek derecelerde sorumluluk (belki diğerleri için) ve hesap verme duygularını içerebilir (Barnett, 2011:26-27).

1.10 İlgili Çalışmalar

Bu bölümde yurt içinde ve yurt dışında gerçekleştirilmiş olan ilgili araştırmalara yer verilmiştir. Araştırmalar, hayat çapında öğrenme ile ilgili olanlar, hayat boyu öğrenmeyle ilgili olanlar ve üniversite öğrencileriyle gerçekleştirilen bazı çalışmalar şeklinde ele alınarak incelenmiştir. Hayat çapında öğrenmeye dair yurt içinde ve yurt dışında yapılmış çalışmaların sınırlı sayıda olması nedeniyle konunun yakından ilgili olduğu hayat boyu öğrenme konusunda yapılan çalışmalardan faydalanılmıştır. Öncelikle yurt içinde yapılan ilgili araştırmalar daha sonra yurt dışında gerçekleştirilen ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

1.10.1 Yurt İçinde Yapılmış İlgili Çalışmalar

Bağcı (2007) tarafından gerçekleştirilen “Avrupa Birliği Ülkelerinde Yaşam 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 Yaşam Boyu Öğrenme Politikaları ve İstihdam İlişkisinin Değerlendirilmesi ” adlı yüksek lisans tez çalışmasında Avrupa Birliği ve Türkiye’de Hayata Boyu Öğrenme ve İstihdam ilişkisi belirlenmeye çalışılmıştır. Avrupa Birliği ve Türkiye’nin hayat boyu eğitim politikaları, nicel durum, hedefler ve finansman yaklaşımları bakımından karşılaştırmıştır. 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.

Kara ve Kürüm (2007) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakóltesi sınıf öğretmenliği programında öğrenim gören 52 öğrencinin hayat boyu öğrenme kavramıyla ilgili görüşlerini ortaya konulmuştur. Betimsel yöntemle gerçekleştirilen araştırmada verilerin toplanması, çözümlenmesi ve yorumlanmasında nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın verileri üç sorudan oluşan bir anketle toplanmıştır. Ankette hayat boyu öğrenme kavramının daha önce duyulup duyulmadığı kapalı uçlu bir soruyla, bu kavramın nereden duyulduğu ve hayat boyu öğrenme kavramının ne ifade ettiği ise iki açık uçlu soruyla sorulmuştur. Verilerin çözümlenmesinde öncelikle, sınıf öğretmenliği 1.sınıf öğrencilerinin hayat boyu öğrenme kavramını duyup duymadıkları ve bu kavramın ne ifade ettiğini belirlemek amacıyla sorulan sorulara verilen yanıtlar bilgisayara aktarılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular, “hayat boyu öğrenmeye ilişkin genel düşünceler”, “hayat boyu öğrenmenin önemi ve gerekliliğine ilişkin düşünceler” ve “hayat boyu öğrenmenin nasıl gerçekleşeceğine ilişkin düşünceler” olmak üzere üç tema altında toplanmıştır. Araştırmada elde edilen verilerden, sınıf öğretmeni adaylarının hayat boyu öğrenmeyi, farkında olmadan gerçekleşen bir öğrenme olarak tanımladıkları, öte yandan küçük bir kesiminin ise, bireyin kendini geliştirmesi, gelişmelere uyum sağlamak için öğrenmesi olarak tanımladıkları; bu kavramı çoğunlukla derslerden ve hocalarından duydukları belirlenmiştir. Öte yandan, öğrencilerin hayat boyu öğrenmeyi bir gelişim gereksinimi olarak gördükleri ve öğrenmenin her yaşta, her yerde gerek bilinçli gerekse farkına varmadan gerçekleşen bir olgu olarak anlaşıldığı, hayat boyu öğrenmenin öğrenmeyi öğrenmeyle gerçekleşebileceği görüşünde oldukları sonuçlarına ulaşılmıştır. Araştırmada ulaşılan sonuçlar genel olarak değerlendirildiğinde, hayat boyu öğrenme kavramına ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri arasında iletişim becerileri, bağımsız öğrenme becerileri, bilgi okuryazarlığı, eleştirel ve

yaratıcı düşünme, problem çözme, araştırma, fırsat eşitliği, öğrenme sorumluluğu gibi pek çok önemli kavrama rastlanamamıştır. Bu durumun nedeni olarak öğrencilerin hayat boyu öğrenme kavramını yeterince tanımadığı gösterilmektedir.

Özcan (2008) tarafından gerçekleştirilen “Avrupa Birliği'nin Yaşam Boyu Öğrenme Stratejileri Avrupa Birliği Resmi Belgelerindeki Hayat Boyu Öğrenme Yaklaşımının İncelenmesi” başlıklı yüksek lisans tez çalışmasında Avrupa Birliği'nin hayat boyu öğrenmeye bakışı incelenmeye çalışılmıştır. AB'nin resmi metinlerinde hayat 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 uluslar arası örgütlerden OECD, DB, DTÖ'nün hayat boyu öğrenme yaklaşımları incelenmiştir ve küreselleşme sürecinin hayat boyu öğrenme kavramı üzerindeki etkileri de araştırılmıştır. Araştırma modeli olarak belgesel tarama yöntemi kullanılmıştır. AB'nin hayat boyu öğrenme kavramına yaklaşımı ve bu konuda geliştirdiği politikaların çözümlenmesi amaçlandığından metin incelemesi yöntemi kullanılarak çalışma tamamlanmıştır. Bu inceleme sonucunda AB'nin hayat boyu öğrenme politikalarının küreselleşme süreciyle uyum içinde olduğu, piyasa ekonomisinin gereksindiği insan tipini yetiştirmenin bir aracı olduğu sonucuna varılmıştır.

Şimşek (2008) “Bilgi Ekonomisine Can Vermek: Avrupa Birliği'ne Üyelik Sürecinin Başlamasından Sonra Türkiye'de Yaşam Boyu Öğrenmenin Kavramsallaştırılması” isimli yüksek lisans tezinde Türkiye'de hayat boyu öğrenme politikalarının, Türkiye'nin Avrupa Birliği'ne adaylık sürecinin

başlamasıyla birlikte hangi bağlam ve çerçevede oluşturulmaya çalışıldığını irdelemiştir. Çalışmanın odağını, Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi (MEGEP) kapsamında, 2006 yılında üretilen Türkiye Başarısı için İtici Güç: Hayat Boyu Öğrenme Politika Belgesi oluşturmaktadır. Tezde, Türkiye'de hayat boyu öğrenmenin nasıl kavramsallaştırıldığı, bu kavramsallaştırmada; hangi temaların öne çıktığı, hangi referanslara başvurulduğu, devletin, kamu ve özel sektör kuruluş ve örgütlenmelerinin ve sivil toplum örgütlerinin rollerinin nasıl tanımlandığı ve nasıl bir birey tahayyül edildiği gibi sorulara yanıt ararken “Eleştirel Söylem Analizi'ni (ESA)” kullanılmıştır. Yapılan analizle, Türkiye'de hayat boyu öğrenme kavramının küresel bilgi ekonomisi ve bilgi toplumunun gereksinimlerine yanıt veren bir biçimde Avrupa merkezli bir bağlamda ve küresel neo-liberal söylem dahilinde kavramsallaştırılmaya çalışıldığı; hayat boyu öğrenmenin kavramsallaştırılmasında iş piyasasına yanıt veren yeni beceri ve yeteneklerin kazanılması, iş bulabilirlik, emeğin esnekliği ve küresel dolanımı, ekonomik istikrar için sosyal bütünleşme gibi ekonomik temelli temaların öne çıktığı; kavramsallaştırmada Avrupa Birliği, Avrupa Komisyonu ve OECD gibi uluslararası örgütlerin ürettikleri belge ve dokümanların sıklıkla kaynak gösterildiği; Türkiye'de hayat boyu öğrenme alanının oluşturulmasında yeni yönetim stratejilerine başvurulduğu, devletin hayat boyu öğrenme politikalarını düzenlemede, hayat boyu öğrenmenin sağlanması ve finansmanında özel sektör ve sivil toplum örgütleriyle yetki devri ve paylaşımı yapması gereğinin vurgulandığı; ve küresel bilgi ekonomisi ve toplumunun ihtiyaçlarına her an yanıt verebilen, sürekli ve durmadan bilgi ve becerilerini bu yönde yenileyen, kendi öğrenmesinden sorumlu olan bir birey tahayyülünün öne çıktığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Çalışma, eğitim ve hayat boyu öğrenme tartışmalarına eleştirel ve farklı bir boyut kazandırmayı hedeflemiştir.

Kıran (2008) tarafından gerçekleştirilen araştırmada; halk eğitimi merkezlerinde açılan kurslarda hayat boyu eğitime yönelik sorunlar ele alınmıştır. Bilgi toplumu sürecinde hayat boyu eğitimin sağlanmasında halk eğitimi merkezlerinin rolünü ortaya çıkarmak araştırmanın genel amacını oluşturmaktadır. Çalışmanın evrenini 2007–2008 eğitim-ğretim yılında Adana Yüreğir Halk Eğitimi Merkezinde açılan kurslara katılan kursiyerler oluşturmaktadır. 192 kursiyere halk eğitimi merkezlerinin hayat boyu eğitim üzerindeki rolünü belirlemek amacıyla veri toplama aracı olarak geliştirilen anket uygulanmış ve verilerin analizi yapılmıştır. Araştırmanın sonunda elde edilen bulgulara göre, Yüreğir Halk Eğitimi Merkezi'nde kursa katılım ve kurs tercihleri cinsiyete, eğitim durumuna ve gelir durumuna göre farklılık göstermektedir. Kurs tercihleri eğitim durumu değişkenine göre farklılık göstermektedir. Kursiyerler yetişkin eğitiminin, merkezdeki eğitim ğretim sürecinin, merkezin fiziksel imkânlarının genel olarak iyi olduğunu düşünmektedir. Kursiyerler katıldıkları kursu en faydalı kurs olarak görmekte ve kursiyerler arasındaki yaş farkının eğitim ğretimi olumsuz yönde etkilemediğini düşünmektedirler. Kursiyerlerin yaşı ilerledikçe kurs etkinliklerinden beklentilerini karşılama oranları artmaktadır.

Coşkun (2009) “niversite ğrencilerinin Yaşam Boyu ğrenme Eğilimlerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi” isimli doktora tez çalışmasında niversite ğrencilerinin hayat boyu öğrenme eğilimlerinin belirlenmesi ve çeşitli değişkenlerle (niversite, sınıf düzeyi, fakülte, cinsiyet, niversiteye giriş puan türü, öğrenim dili, akademik başarı algıları, lisansüstü çalışma yapma istekleri, gelecekteki iş başarisına ilişkin inançları) ilişkisinin ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırma tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Araştırma evreni Marmara niversitesi ve Yeditepe niversitesi'nin

lisans programlarına devam eden; sağlık bilimleri, fen bilimleri, sosyal bilimler ve güzel sanatlar alanlarını temsil eden ve her iki üniversitede bulunan fakülte ve bölümlerin 1. ve 4. sınıflarında öğrenim gören 1545 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmanın verileri araştırmacı tarafından geliştirilen Hayat Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği'nden elde edilmiştir. Verilerin çözümlenmesinde araştırma problemlerinin özelliklerine göre betimsel istatistikler (aritmetik ortalama, standart sapma), t testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve Scheffe testi, Pearson korelasyon katsayısı istatistikleri kullanılmıştır. Araştırmanın temel sonuçları aşağıdaki gibi özetlenebilir: 1. Araştırmaya katılan öğrencilerin hayat boyu öğrenme ölçeğinden aldıkları puanların ölçek orta puanından düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yani üniversite öğrencilerinin hayat boyu öğrenme eğilimleri düşük düzeyde bulunmuştur. 2. Araştırma kapsamında yer alan Marmara ve Yeditepe Üniversitesi öğrencilerinin ölçek puanları arasında Marmara Üniversitesi lehine farklılık bulunmuştur. 3. Sınıf düzeyine göre öğrencilerin ölçekten aldıkları puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. 4. Üniversite öğrencilerinin ölçek puanları cinsiyete göre farklılık göstermektedir. Kız öğrencilerin puan ortalaması erkeklerden daha yüksek bulunmuştur. 5. Üniversite öğrencilerinin ölçek puanları fakültelere göre farklılık göstermektedir. En puan ortalamasına sahip fakülte güzel sanatlar, en düşük fakülte ise iktisadi idari bilimler fakülteleri olarak bulunmuştur. 6. Üniversiteye giriş puan türüne göre öğrencilerin ölçek puan ortalamaları arasında farklılık bulunmuştur. En yüksek ölçek puan ortalamasına sözel puan türü ile üniversiteye giren öğrenciler sahip iken, en düşük ölçek puan ortalamasına eşit ağırlık puan türü ile üniversiteye giren öğrenciler sahiptir. 7. Üniversite öğrencilerinin ölçek puanları öğrenim gördükleri dile göre farklılık göstermektedir. Buna göre öğrenim dili Türkçe olan öğrencilerin puan ortalamaları diğer dillerden daha yüksek bulunmuştur. 8. Üniversite öğrencilerinin gelir düzeyine göre ölçek

puanları değişmektedir. Buna göre gelir düzeyi orta olan öğrencilerin ölçek puan ortalamaları en yüksektir. Gelir düzeyi çok iyi olan öğrencilerin ölçek puan ortalaması en düşük bulunmuştur. 9. Üniversite öğrencilerinin akademik başarı algılarına göre ölçek puanları farklılık göstermektedir. Buna göre akademik başarı olarak kendisini iyi ve çok iyi gören öğrencilerin ölçek puan ortalaması diğerlerinden daha yüksek bulunmuştur. 10. Üniversite öğrencilerinin lisansüstü çalışma isteklerine göre ölçek puanları değişmektedir. Lisansüstü çalışma yapmak isteyen öğrencilerin ölçek ortalamaları diğerlerinden daha yüksek bulunmuştur. 11. Üniversite öğrencilerinin gelecekteki iş başarılarına ilişkin inançları ile ölçekten aldıkları puanlar değişim göstermektedir. Gelecekteki iş hayatında başarılı olacağına inanan öğrenciler diğerlerinden daha yüksek puana sahip bulunmuştur.

Kaya (2010) “Avrupa Birliği Yaşam Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi Politikaları” adlı yüksek lisans tez çalışmasında Avrupa Birliği'nin hayat boyu öğrenme ve yetişkin eğitimi politika çerçevesinin belirlenmesi amacıyla yönelik olarak, 2000 yılından itibaren günümüze kadar, Birlik tarafından hayat boyu öğrenme ve yetişkin eğitime ilişkin yayımlanmış olan resmi belge ve raporlar incelemiştir. Söz konusu bağlam içerisinde, bilgi toplumu ve küreselleşmenin eğitim ve hayat boyu öğrenme üzerine etkileri sorgulanmış, uluslararası ekonomik ve siyasi örgütlerin kavrama yönelik bakış açıları irdelenmiştir. Konunun tarihsel boyutunun daha iyi anlaşılması için Avrupa Birliği'nin oluşumu, gelişimi ve eğitim alanında yer alan karar ve uygulamalarına değinilmiş, süreçte hayat boyu öğrenme ve yetişkin eğitimi ile ilgili ortaya çıkan politik tablo görülmeye çalışılmıştır. Araştırmada, AB'nin hayat 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 hayat 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 hayat boyu öğrenme adı altında piyasalaştırıldığı saptanmıştır.

Can (2011) “Yaşam Boyu Öğrenme Bağlamında Yabancı Dil Olarak İngilizce Ders Kitaplarında Strateji Kullanımı” isimli yüksek lisans tez çalışmasında hayat boyu sürecek bir yabancı dil öğretimi bağlamında yabancı dil öğrenme stratejilerinin Milli Eğitim Bakanlığı tarafından kullanılan yabancı dil olarak İngilizce ders kitaplarında nasıl ve ne ölçüde kullanıldığını incelemiştir. Güngör (2007) ise yine “Avrupa Birliği için Yaşam Boyu Öğrenim Temel Yeterlikleri ve Bu Yeterliklerden "Yabancı Dillerde İletişim" Bağlamında Türkiye'nin Durumu” isimli yüksek lisans çalışmasında Avrupa Birliği'nin yeni dönem eğitim politikasına da ismini veren, özelde bireyin doğumundan ölümüne sürekli gelişmesini, genelde toplumların ve ülkelerin sürekli ve istikrarlı kalkınmasını betimleyen hayat boyu öğrenimi, Birlik düzeyinde, bazı Üye Devletlerde ve Türkiye'de eğitim sistemleri çerçevesinde anlaşılma şekli, gelişimi, bugünü ve yakın geleceğiyle karşılaştırmalı olarak irdelemek; özünde bireysel bir etkinlik olan hayat boyu öğrenimin her birey için olanaklı kılınması için, okulöncesi eğitim ve zorunlu eğitim kademelerinde bireye kazandırılması hedeflenen temel yeterliklerin nasıl belirlendiğini, neler olduğunu ve nasıl anlaşıldığını ortaya koymak; bu yeterliklerden ikincisi ve AB'nin farklı olanı korumak, uzlaştırmak ve bütünlük hedefinin gerçekleşmesinin aracı yabancı

dillerde iletişim yeterliğini, genel bir görüngeden dil, AB ülkelerinde dil çeşitliliği, yasal durum, yabancı dil öğrenimi ve öğretimi bakımından karşılaştırmalı incelemek, bu bağlamda Türkiye'nin durumunu çözümlmek; ve Türkçe'nin, gerek dilsel özellikleri, gerek Türkiye'nin konumu, gerekse insan hareketliliği, iletişim bağımsızlığını son derece artıran küreselleşme ve yeni dil politikaları yoluyla az öğretilen ve öğrenilen dillere ilgiyi artırmayı amaçlayan AB'nin bakışı çerçevesinde, bir yabancı dil olarak cazibesinin ne ölçüde arttığını belirlemek amaçlanmıştır.

Yurt içinde yapılan çalışmalar incelendiğinde hayat çapında öğrenmeye dair yapılan herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. İncelenen birçok hayat boyu öğrenme çalışmalarının ise daha çok Avrupa Birliği veya ona bağlı birimlerin yayınladıkları resmi evrakların incelenmesine dair olduğu görülmektedir. Yapılan çalışmaların çoğunda bireylere hayat boyu öğrenmenin farkındalığının kazandırılmasının önemi vurgulanmıştır.

1.10.2 Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Sylcox'ın (1985) "Daha Büyük Yaratıcı Bireylerin Çalışması: Onların Algılarından Örnekler (Yaş, Başarı, Süreç, Hayat Boyu Öğrenme, Ömür)" isimli Amerika Birleşik Devletleri Connecticut Üniversitesinde gerçekleştirdiği tez çalışmasında yaratıcılık odaklı olarak çalışmıştır. Connecticut bölgesinde yaşayan ve yaşları 65 ile 102 yaşları arasında değişen 20 kişi ile derinlemesine görüşmeler yapılmıştır. Çalışmada bütün görüşmeler kaydedilmiş ve katılımcıların on beş soruya cevap vermesi istenmiştir. Süreçte katılımcıların yaşlarına, başarılarına, hayat boyu öğrenme faaliyetlerine dair değerlendirmeleri ve algılamaları incelenmiştir.

Dunlap (1996) Kolorado Üniversitesi'nde gerçekleştirdiği “Problem Çözme ve Hayat Boyu Öğrenme İlişkisi” adlı doktora tezi çalışmasında problem çözme temelli öğrenmenin hayat boyu öğrenme üzerindeki etkisini araştırmıştır. Araştırmanın çalışma grubu “C++ ile Hesaplama” adlı derse 15 hafta boyunca katılan üniversite öğrencileri ve mezunlarıdır. Araştırmada Fishbein ve Azjen anketleri korelasyon ve çoklu regresyon teknikleri kullanılmıştır. Araştırma sonuçları öz yönelimli öğrenme becerilerinin hayat boyu öğrenme ile ilgili olduğunu göstermiştir, fakat bilişüstü beceriler hayat boyu öğrenme gelişimi ile ilgili bulunmamıştır.

Lederman (1998) “Yeterliği Sürdürme: Profesyonellerin Nasıl Öğrendiğini Anlamak” isimli doktora tez çalışmasında 293 psikolog ile çalışmış ve hayat boyu öğrenmenin önemli bir bölümü olan kişisel gelişim ve mesleki gelişim kavramlarını içine alan “mesleki gelişim” düzeylerini etkileyen faktörleri incelemiştir. Anket ve açık uçlu soruların kullanıldığı araştırma sonucuna göre psikologlar kendi ihtiyaçları gereği ve gündemi takip etmek açısından ayda yaklaşık 12 saatlerini mesleki gelişimlerine ayırmaktadır. Mesleki gelişim açısından en çok “kitap ve dergi okumak” faaliyetine katılırken en az tercih edilen faaliyet ise “kursu gitmek” olarak belirlenmiştir. Ayrıca araştırmada 51 yaş üstü katılımcıların kurslara gitmeye daha fazla eğilim gösterdiği ve kadın psikologların mesleki gelişim için kitap okumanın önemine erkeklerden daha fazla inanacağı görülmüştür.

Lo (1998) tarafından gerçekleştirilen “Tayvanlı Üniversite Öğrencilerinin Katıldığı Program Dışı Etkinliklerin Öz-Kavram Algılarına Etkisi” başlıklı doktora tez çalışmasında program dışı etkinliklere katılan ve katılmayan öğrenci gruplarının öz-kavram algıları karşılaştırılmıştır. Öz-kavram olgusu,

fiziksel öz-kavram, ahlaki öz-kavram, kişisel öz-kavram, ailede öz-kavram, sosyal öz-kavram, kimlik, memnuniyet gibi alt başlıklarda incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda gruplar arasında öz-kavram olgusu açısından anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Cresson ve Dean (2000) tarafından yapılan gerçekleştirilen çalışmada yetişkin eğitimi ile ilgili kişilerin hayat boyu öğrenme düzeyleri araştırılmıştır. Pensilvanya yetişkin eğitim merkezinde yaşları 23-77 arasında değişen 154 eğitmen ile yürütülen bu araştırma için bir ölçme aracı geliştirilmiştir. Ölçme aracı hayat boyu öğrenmenin on iki temel özelliği üzerine temellendirilmiştir. Bu ölçek ile hayat boyu öğrenme kavramına ilişkin inanç düzeyleri, bu inançlarını günlük ve iş hayatlarında uygulamaya koyma biçimlerine ve uygulamaya koyamama nedenlerine ilişkin bulgular elde edilmiştir. Araştırma sonuçları yetişkin eğitimcilerinin hayat boyu öğrenme kavramını desteklediklerini ve inanç düzeylerinin yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Ancak hayat boyu öğrenmenin gereklerini uygulamaya koyma düzeyleri inanç düzeylerinden daha düşük bulunmuştur. Katılımcılar tarafından bu durumun nedenleri olarak çoğunlukla program kısıtlamaları, kurum politikasından kaynaklanan sınırlılıklar daha sonra da kaynakların kısıtlanması, yetişkin öğrencilerin ve eğitimcilerin sınırlılıkları gösterilmiştir (Coşkun, 2009: 109).

Barrett ve Garrett (2000) tarafından gerçekleştirilen “Online Kişisel Öğrenme Ortamları: Hayat Boyu ve Hayat Çapında Öğrenme için Elektronik Portfolyolar” adlı çalışmalarında elektronik portfolyo olarak adlandırılan ve dijital veya online kişisel öğrenme ortamlarını oluşturmayı amaçlamışlardır. Yazarlar çalışmalarında hayat boyu ve hayat çapında öğrenme temelli elektronik portfolyoları kavramsal olarak açıklamaya çalışmışlardır. Sonuçta, bu portfolyo

türünün geleceğe kişisel hikayeler bırakmak açısından önemi vurgulanmıştır. Çalışma ayrıca bireyleri ve kurumları elektronik portfolyolara teşvik etmek açısından önemlidir. Ayrıca çalışmada son dönemlerde ortaya çıkan bulutlama yöntemi kullanılmıştır.

Parkerson (2002) “Ergen Öğrencilerin Program-Dışı Etkinliklere Katılımı ve Kariyer, Eğitim ve Kişisel Gelişim İlişkisi” başlıklı doktora tez çalışmasında program dışı etkinliklere katılımın gelişimsel çıktılara etkisini araştırmıştır. Çalışma 798 lise, 159 ortaokul öğrencisiyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın bağımsız gruplar t-testi sonuçları lise öğrencilerinde kızların daha pasif olduğunu, lise ve ortaokul erkek öğrencilerinin ise daha çok kendine güvenen yapıda olduğunu göstermiştir.

Mourtos (2003) San Jose Devlet Üniversitesinde gerçekleştirdiği “Hayat Boyu Öğrenme Becerilerinin Tanımlanması, Öğretimi ve Değerlendirilmesi” isimli çalışmasında mühendislik öğrencilerinin hayat boyu öğrenme becerilerini incelemiştir. 203 öğrenci ile gerçekleştirilen çalışmada hayat boyu öğrenme becerilerinden yeni öğretim malzemesi kullanarak kendi kendine öğrenme isteği, öğrenme sürecini yansıtmaya, mesleği ile ilgili topluluklara ve etkinliklere katılım, mühendislikle ilgili dergileri/kitapları sınıf dışında da takip etme, program dışı eğitimlere katılma ya da lisansüstü çalışma yapmayı planlama ele alınmıştır. Araştırmada Öğrenme Stilleri Envanteri ve Jung tarafından geliştirilen Tipoloji Testi kullanılmış ve Bloom taksonomisini kullanarak değerlendirme yapılmıştır. Araştırma sonucunda katılımcıların bu dersin sonunda özellikle öğrenmeyi öğrenme, bilgiyi transfer etme konusunda yeterli düzeye geldiklerine inandıkları ve “yeni materyal ve bilgileri nasıl kullanıp öğrenebileceği hakkında bilgi sahibi” olduklarını belirttikleri ortaya konmuştur.

Desjardins (2003) “Kanada’da Hayat çapında ğrenme Perspektifinden Ekonomik ve Sosyal ıktıların Belirleyicileri” başlıklı çalışmasında bireyin bünyesindeki bilgi ve becerilerin ekonomik ve sosyal faydalar sağladığı görüşü yeni bir kavram olmadığını iddia etmiştir. Ancak değişik öğrenme metodlarının kişinin bilgi ve becerilerin şekillenmesinde ne derece etkili olduğu, ne gibi yakın etkileri olduğu dolayısıyla da bu etkilerin ekonomik, sosyal fayda sağlamada ne gibi değişik etkileri olduğu ile ilgili pratikte çok az şey bilindiği görüşündedir. Gündemdeki çalışmaların tek bir öğrenme metoduna odaklanmış ve büyük ölçü de örgün eğitimin göstergeleri üstünde durmuş olması ve eğitim ve öğretimin ekonomik ve sosyal faydalar meydana getirmekte nasıl katkı sağladığını daha iyi açıklamak için potansiyel tüm bilgi kaynaklarının kullanıldığı daha kapsamlı bir yaklaşım uygulanması gerekliliğinden bu araştırmanın temel amacı da ekonomik ve sosyal fayda sağlamada değişik öğrenme aktivitelerinin –ki hayat çapında öğrenme faaliyetlerini kapsayan aktiviteler de buna dahildir–ne denli etkili olduğunu açığa çıkarmaktır. Bu alışma konuyla ilgili kavramsal bir çerçeve ortaya koyar ve benzer yapısal modellerin değerlendirilmesi için de Kanada Okuryazarlık Anketi bilgileri kullanır. Bulgular az çok şekillenen bir hipotezi yani örgün eğitim ve sosyal, ekonomik fayda sağlama arasındaki ilişkinin ıkmazlığını destekler niteliktedir. Sonuçlar değişik sebeplerle farklı öğrenme etkinliklerinin yine değişik ve farklı faydalar ortaya çıkardığını göstermiştir. İkinci bir bulgu ister mesleki isterse birey ilgi alanına ilişkin öğrenme aktiviteleri aracılığıyla ulaşılan ekonomik ve sosyal faydanın potansiyel bir değiş tokuş olduğunu göstermesidir. Bu makale değişik tür öğrenme etkinlikleri ve meydana getirdikleri sosyal ve ekonomik faydalar arasındaki ıkmazlığı daha iyi anlatmak için daha çok ve derinlemesine analizlere ihtiyaç olduğu sonucunu ortaya koymuştur.

Crick, Broadfoot ve Claxton (2004) “Bir Hayat Boyu Öğrenme Envateri Geliştirmek: ELLI Projesi” adlı çalışmalarında bireylerin hayat boyu öğrenme kapasitelerini belirlemek için Bristol ve Glasgow Üniversitelerinde bir ölçek geliştirmişlerdir. Envanterde eğilimler, yaşanmış tecrübeler, sosyal ilişkiler, değerler, tutumlar ve inançlar var olacağı daha önceden saptandığı gibi yine envantere şekil vermiştir. Çalışmanın sonunda yedi alt boyutu olan bir ölçek elde edilmiştir. Ölçek uygulamaları mevcut eğitim programlarında ve sınıf uygulamalarında değişikliğe gidilmesi gerekliliği yönünde olmuştur. Araştırmada etkili hayat boyu öğrenme becerilerini oluşturan boyutlar çeşitli cinsiyet, yaş gibi değişkenlere göre incelemiştir. Sonuç olarak kızların öğrenme ürkekliği, yaratıcılık ve öğrenme ilişkileri özelliklerine ait puanları erkeklerden daha yüksek, erkeklerin ise stratejik farkındalık ve eleştirel meraklılık özelliklerine ait puanları daha yüksek bulunmuştur.

Schallies (2005) tarafından Almanya'nın Heidelberg ilinde gerçekleştirilen “Sınıftaki Portfolyo Çalışmalarının Öğrencilerin Öğrenmedeki Sorumluluk Bilincine ve Kendi Başlarına Öğrenmelerine Etkileri” isimli çalışmasında 11. sınıf öğrencilerinin kendi başına öğrenmeleri ve hayat boyu öğrenmeleri üzerine bir proje çalışması üzerine vurgu yapmıştır. Bu kavramın “Kişisel Gelişim Okulları” yaklaşımına dayandığı iddia edilmiştir. Araştırmada, portfolyonun sınıf çalışmalarında kullanımı ve portfolyoların öğrencilerin kendi kendilerine öğrenmelerindeki etkisi incelenmiştir. Öğrencilerin okul proje çalışmaları hakkındaki görüşlerini almak için anket kullanılmıştır. Anket iki farklı şekilde uygulanmıştır. İlk olarak öğrencilerin şu anki sınıf çalışmalarının kalitesi ve ikinci olarak da öğrencilerin gelecekte sınıf çalışmalarının kalitesine ilişkin değerlendirme yapılmıştır. Sonuçlar ise portfolyo çalışmalarının lise öğrencilerinde öğretme ve öğrenme konusunda etkili olduğu gözlenmiştir. Ayrıca

portfolyo çalışmalarında erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha başarılı olduğu sonucu ortaya konmuştur.

Pamphilon (2005) tarafından Avustralya’da gerçekleştirilen “Yaşlı Bayanlar Hayat Boyu ve Hayat Çapında Öğrenme Deneyimlerini Nasıl Hatırlar: Hayatta En İyisini Yapmak ” adlı çalışmada yaşlı insanların sürekli eğitimini desteklemek için bu insanlara kendi öğrenme anlayışlarının kazandırılması gerekliliğini savunmuştur. Çalışmada 9 Avustralyalı bayandan hayat boyu (formal eğitim ortamı) ve hayat çapında öğrenme (informal eğitim ortamı) deneyimlerini anlatmaları istenmiştir. Araştırmanın sonuçları hatıraların dilinin ve boyutlarının keşfedilmesinin öğrenmeyi her yönden olumlu etkileyeceğini ortaya koymuştur.

Litzinger, Wise ve Lee (2005) tarafından yapılan “Mühendislik Öğrencileri Arasında Öz Yönelimli Öğrenme Hazırbulunuşluluğu” isimli çalışmada öğrencilerin öz yönelimli öğrenme sürecine katılım yeteneği ve ders öncesi hazırlıkların öğrenmeye etkisini ortaya koymaya çalışmışlardır. Bu amaçla Pensylvania Devlet Üniversitesi mühendislik fakültesinde 60 son sınıf öğrencilerinin akademik performansı ile öz yönelimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyleri karşılaştırılmıştır. Sonrasında birinci üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerine mühendislik çalışmaları dersi kapsamında Gugliemino (1978) tarafından geliştirilen “öz yönelimli öğrenmeye hazırbulunuşluk” (Self-directed Learning Readiness Scale) ölçeği uygulanarak öğrencilerin öz yönelimli öğrenmeye hangi yılda hazır olduklarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda öz yönelimli öğrenmeye hazır bulunan öğrencilerin akademik başarılarının yüksek olmadığını görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin probleme

dayalı öğrenme dersinden önce ve sonra öz yönelimli öğrenmeye hazırbulunmuşluk ölçeği puanları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur.

Brahmi (2007) tarafından gerçekleştirilen “Indiana Üniversitesi Tıp Fakültesinde Tıp Öğrencilerinin Hayat Boyu Öğrenme Algılamaları” isimli çalışmasında hayat boyu öğrenmenin tanımı, gelişimi, hayat boyu öğrenme tutum ve davranışları, rol modeller ve hayat boyu öğrenme teknolojisi üzerinde durulmuştur. Tıp fakültesi öğrencileri ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Araştırmanın sonuçları üç bulgu üzerinde odaklanmıştır: (1) tıp fakültesi öğrencilerinin hayat boyu öğrenme uygulamalarının neyin şekillendirdiği, (2) bu uygulama ve tutumların tıp fakültesinin 4 yılı boyunca nasıl farklılaştığı, (3) tıp fakültesi öğrencilerinin bilgi yükü ile baş etmede teknolojiyi nasıl kullandıkları. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin hayat boyu öğrenmeye ilişkin algıları klinik öncesi (1. ve 2. sınıf) ve klinik (3. ve 4. sınıf) olmak üzere iki dönemde farklılık gösterdiği bulunmuştur. Klinik öncesi dönemdeki öğrenciler genellikle hayat boyu öğrenme ve bunun eğitimlerindeki rolü ilgili konular üzerinde dururken klinik dönem öğrencileri hayat boyu öğrenmenin tıp uygulamalarıyla ilişkisiyle daha çok ilgilenmektedir. Ancak öğrenciler, hayat boyu öğrenmenin içten gelen bir merak olduğu ve çocuklukta yaşananlardan daha çok etkilenildiğini, tüm eğitim basamaklarında bir rol modele sahip olmanın önemi konusunda çoğunlukla ortak görüş bildirmişlerdir. Ayrıca internetin bilgiye ulaşmada önemli ancak güvenli olmadığını ifade etmişlerdir.

Loads (2007) “Etkili Öğrenme Danışmanlarının Hayat Boyu Öğrenmeyi Desteklemede Kendi Rollerine Dair Algılamaları” isimli çalışmasında İşkoç Yüksek Eğitim Kurumlarında özellikle akademik yazma ile ilgili olarak etkili öğrenme danışmanlarının hayat boyu öğrenmeyi destekleme rollerini

araştırmıştır. 5 akademisyen ile ve yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile yürütülen çalışmanın verileri Griffin'in amaç analizi, Wenger'in toplum uygulamaları ve sosyal öğrenme sistemlerinin kavramsallaşması ve Baynham'ın akademik öğrenme yaklaşımları tipolojisi ile çözümlenmiştir. Araştırmada akademisyenler öğrencilerin hayat boyu öğrenme becerilerinin kurum yapısından, akademisyelerden ve sosyal çevreden etkilendiği yönünde ortak görüş bildirmişlerdir. Araştırmanın sonuçları ayrıca hayat boyu öğrenme becerileri üzerinde öğrenciyle doğrudan etkileşimli gerçekleştirilen derslerin daha etkili olduğunu göstermiştir. Görevlerini tanımlama aşamasında ise danışmanlar ilk olarak, kendilerini öğretim görevlileri ile öğrenciler arasında iletişim kurmaya çalışan biri olarak tanımlanmıştır. Diğerleri ise akademisyenlere öğrencilerin yaşadıkları kimi zorlukları anlamaları için yardımcı olmaktır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin çoğu zaman akademik hayatın kurallarını bilmemekten kaynaklanan sorunlarla karşılaştığı ve etkin bir akademik danışmanla bu sorunların üstesinden gelinebileceği önerisi ortak görüş olarak ortaya çıkmıştır.

Mayhew ve diğerleri (2007) “Geleneksel Yaştaki Üniversite Öğrencilerinde Eğitim Uygulamaları Hayat Boyu Öğrenme Yönelimlerinin Gelişimini Nasıl Etkiler?” isimli çalışmalarında 405 üniversite öğrencisiyle çalışmışlar ve eğitim programlarının ve eğitimsel uygulamaların hayat boyu öğrenme yönelimlerini nasıl etkilediğini araştırmışlardır. Sonuçlar, yansıma, etkin öğrenme, algılama ve farklı akranlarla etkileşim halinde olan öğrencilere fırsatlar sunan eğitim programının hayat boyu öğrenme yönelimlerini arttırdığını göstermiştir. Negatif akran etkileşimi gelişimi engellemektedir sonucuna varılmıştır.

Chow, Chin ve Tang (2009) yaptıkları çalışmada hayat çapında öğrenmenin formal ve informal öğrenme arasında bir bağ olduğunu ifade etmişlerdir. Kamp Maceraları Gençlik Hizmetleri programı Hong Kong'da ilk defa 2006 yazında başlatılmıştır. Katılımcıların öğrenmelerini geliştirme hedefli eğlence, fiziksel etkinlik ve dil öğrenme gibi aktiviteleri içeren bir hayat çapında öğrenme modelidir. Bu çalışmanın amacı bu kampların işbirliği, iletişim, yaratıcılık ve problem çözme gibi üretici becerilerin üzerindeki etkisini ortaya koymaktır. Bu dört üretici beceriyi ölçmek için bir ölçek geliştirilmiş ve 2008 yılı yazında yaşları 9 ve 14 arasında değişen 160 katılımcıya uygulanmıştır. Katılımcıların 99'u erkek, 61'i kızdır. T-testi sonuçları programdan sonra işbirliği, iletişim, yaratıcılık ve problem çözme becerilerinde anlamlı kazanımlar olduğunu göstermiştir. Bu tür aktivitelerin üretici becerileri arttırdığı görülmüş ve önerilmiştir.

Patterson (2009) Amerika Birleşik Devletleri Walden Üniversitesinde gerçekleştirdiği “Kişisel Gelişim Yoluyla Matematikte Dersinde Hayat Boyu Öğrenme için Başarılı Stratejiler” isimli doktora tez çalışmasında matematik öğrenenlerin hayat boyu öğrenme yetilerini geliştirmek için matematik öğretmenlerinin kişisel gelişim yöntemlerini kullanmalarını sağlayacak stratejilerini uygulamalarını sağlamaktır. Araştırmanın problemi, matematik öğretmenlerinin kişisel gelişimleri yoluyla hayat boyu öğrenen matematik öğrencilerinin gelişimi için sınıf stratejilerinin uyarlanması ve uygulanması ile ilgilidir. Araştırmada eş zamanlı karma yöntem kullanılmıştır ve sözü edilen yöntemler sınıf ortamında başarıyla uygulanmıştır. Sonuçlar, kişisel gelişim ve sınıf stratejilerinin uyarlanması arasında önemli bir korelasyon olduğunu göstermiştir. Görüşmelerde farklı uygulamalar tartışılrsa da katılımcılar arasında ekran koçluğu yöntemi en çok tercih edilen olmuştur.

Frances (2009), Argosy Üniversitesinde gerçekleştirdiği “İleri Yaştaki Yetişkinler ve Hayat Boyu Öğrenme: Mezuniyet Sonrası Bir Çalışmayla İlgilenen 50 Yaş Üstü Bayanlar-Fenomenolojik Bir İnceleme” isimli tez çalışmasında Pasifik Northwest’te üniversiteye devam etmiş olan yaşları 50 ile 60 arasında değişen 8 bayan üniversite mezunu ile derinlemesine görüşmeler yapmış ve formal eğitimde motivasyon, mücadele, fayda, kişisel gelişim ve değişim konularını incelemiştir. Katılımcılar olumlu tecrübelerini ve kişisel çıktılarını, nesiller arası ilişkilerini ve yükselen yeterlik duygularını, amaçlarını ve gelecekteki hedeflerini paylaşmışlardır. Araştırmanın beklenmeyen bir etkeni de katılımcıların çoğunun eğitim alanında çalışmış olmasıdır. Aktarılan deneyimler orta yaş kadınının değişim ve kendini yeniden tanımlama zamanında olduğunu göstermiştir. Araştırmanın sonucunda gelecekteki çalışmaların ileri yaşlı erkek katılımcılar, eğitmeni olmayanlar ve mezun olmamış kişilerle yapılabileceği önerilmiştir.

Jackson ve Willis (2011) tarafından yayınlanan “Öğrencilerin Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıkları” adlı çalışmada öğrencilerin kendi söylemleriyle üniversitede nerede ve nasıl öğrenme ve gelişim gösterdikleri incelenmiştir. Çalışmada iki kaynaktan bilgi sağlanmıştır: öğrenci algılamalarını üç boyutta toplayan anketler (formal eğitim programı, eğitim programı bağlantılı ve ekstra faaliyetler) ve öğrenciler tarafından yazılan makaleler. Toplanan veriler gelişim için mekânların çeşitliliğini ortaya koymuştur. Bu çalışmaya katılan öğrenciler daha çok kendi kişisel gelişimlerine eğilim gösteren bireyler olmasına karşın eğitim programı bağlantılı ve ekstra faaliyetlerin değerinin azımsandığını söylemek mümkün olmuştur. Bireysel farkındalığı arttıracak yapılandırılmış bir süreç araştırmanın önerileri arasındadır.

Jackson, Betts ve Willis (2011) “Surrey Hayat çapında öğrenme dl: Hayat çapında ğrenmeyi Desteklemek için Bir ğrenme Ortaklığı” adlı yayınlarında 2009 yılında İngiltere’nin Surrey niversitesinde ğrencilerin hayat çapında öğrenme girişimlerini arttırmak, desteklemek ve değerlendirmek için yaptıkları bir araştırma ve gelişim sürecinden bahsetmişlerdir. alışmalarında bu ödülün kapsamı, öğrenme faaliyetleri ve öğrenme ortaklıklarından ayrıntıyla bahsedilmiştir.

White (2013) “Yükseköğretim Duyguları: Bir lek Geliştirme Uygulaması” başlıklı çalışmasında yükseköğretimde memnuniyet duyguları için bir ölçek geliştirme çalışması yapmıştır. Nitel ve nicel incelemeler sonucu 3 boyutu şekillendiren 14 duygu ortaya konmuştur. Belirlenen boyutların açıklanan varyansın % 71’ini ölçtüğü ve var olan diğer lme araçlarıyla benzer sonuçlar ortaya koyduğu tespit edilmiştir.

Yurt dışında yapılan çalışmalar incelendiğinde, hayat boyu öğrenme ile hayat çapında öğrenmenin doğrudan eğitimle ilişkilendirilmesine yönelik araştırmalara ağırlık verildiği görülmektedir. Yapılan çalışmalardan hareketle ülkemizdeki hayat çapında öğrenmeye ilişkin mevcut durumu ortaya koymak ve eğitimde uygulanabilirliğine dair önerilerde bulunmak için bu araştırmanın ilgili literatüre katkı sağlaması beklenilmektedir.

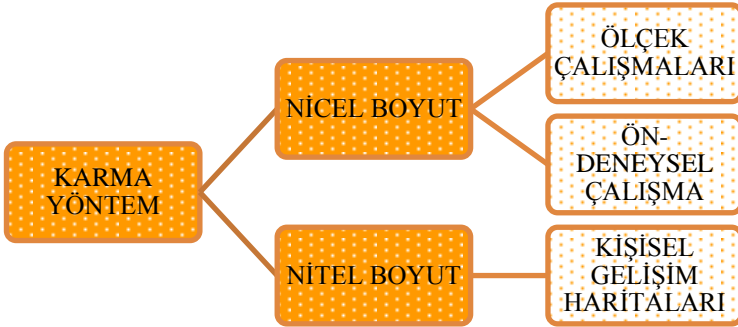
BÖLÜM II

YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları ve geliştirilme aşamaları, elde edilen verilerin analiz edilmesi konularına yer verilmektedir.

2.1 Araştırmanın Yöntemi

Bu araştırmada hem öğrencilerin hem de öğretim elemanlarının hayat çapında öğrenme alışkanlıklarını ortaya koymak için nitel ve nicel araştırmaların bir arada kullanıldığı karma yöntem kullanılmıştır. Sosyal bilimlerde amaçlı olarak iki ya da daha fazla analiz veya veri toplama yolunun aynı araştırmada kullanılması karma yöntem olarak tanımlanmaktadır (Greene ve diğerleri, 2005). Bu yöntemde veri çeşitlemesi yoluna gidildiği için hem nitel hem de nicel verilerin kullanılması araştırmanın güvenilirliğini arttırmaktadır. Sosyal olguların karmaşık bir yapıya sahip olması farklı yöntemlerin bir araya getirilmesiyle giderilmekte ve çalışmaya daha olumlu katkı getirmektedir (Creswell, 2003:211). Nicel boyut ile daha fazla sayıda katılımcıya ulaşılırken, nitel boyut ile de araştırma konusunun derinlemesine incelenmesi sağlanmaktadır (Greene ve diğerleri, 2005). Bu durumda, araştırmacıya farklı yöntem ve stratejileri birlikte kullanarak veri elde etme fırsatı sunulmaktadır (Johnson ve Onwuegbuzie, 2004). Araştırmanın yöntemi Şekil 5’de gösterilmektedir.



Şekil 5. Araştırmanın Yöntemi

Nicel Boyut: Creswell (2003) nicel araştırmalarda verilen hipotezlerin test edilmesi ve elde edilen verilerin sayısal olarak ölçülmesinin esas olduğunu ifade etmiştir. Araştırmanın nicel boyutunda hayat çapında öğrenme ölçeklerinin geliştirilmesi ve bu ölçeklerin eğitim fakültelerindeki öğretim elemanlarına ve öğrencilerine uygulanması çalışmaları gerçekleştirilmiştir.

Nicel boyut, araştırmacılara değişkenler arasında karşılaştırma yapma imkanı sağlamaktadır. Bu yönüyle araştırmalara nesnellik kazandıran nicel araştırmalar sayesinde bazı genellemelere ulaşmak mümkündür. Bu araştırmada da tarafsız olarak elde edilen ölçek verileri bağımsız değişkenlerle (cinsiyet, bölüm, gelir düzeyi, unvan) karşılaştırılmış ve sonuçlar genellenerek nesnellik kazandırılmıştır.

“Üniversite Yaşamına Giriş” dersinin öğrencilerin doğal ortamında hayat çapında öğrenme alışkanlıklarına etkisini ortaya koymak için ise ön-deneysel yöntem kullanılmıştır. Ön-deneysel çalışma modellerinden ise “tek grup ön-

test/son-test tasarımı” kullanılmıştır. Bu çalışmalarda, tek bir gruba bağımsız değişkenin uygulanması ve etkinin bağımlı değişken üzerinde ölçülmesi tek gözlemlili modeli oluşturur (Karasar, 2002:96) Modelin simgesel görünümü aşağıdaki gibidir.

$$\frac{G_1 \quad X \quad O_{1,2}}{\quad}$$

Araştırmanın deneysel ortamı ise deneme modeli ortamlarından doğal ortamda (alan) gerçekleştirilmiştir. Doğal ortamlar, değişkenlerin çok kuvvetli olduğu ortamlardır ve çok yönlü araştırmaların yapılmasına ve geniş denencelerin sınanmasına imkân vermektedir (Yazıcıoğlu ve Erdoğan, 2004:75).

Nitel Boyut: Araştırmaların nicel boyutlarında gerçekleşebilme olasılığı olan hatalar nedeniyle nitel araştırma yöntemlerinden de faydalanmak araştırmalara bütünlük kazandırmaktadır. Creswell (1998:15) nitel araştırmaları sosyal ve insan kaynaklı problemleri keşfetmek için açıklama temelli bir dizi araştırma geleneklerini içeren araştırmalar olarak tanımlamıştır. Bu tür araştırmalarda, araştırmacılar mevcut durumlara ya da problemlere dair bir akışı oluşturup sunmaya çalışırlar. Süreçte hem araştırmacıların hem de katılımcıların tarafsızlığının sağlanması oldukça önemlidir. Bu araştırmanın nitel boyutunda ise Jackson tarafından geliştirilen “Kişisel Gelişim Haritalarından” faydalanılmıştır ve Türkçe’ye uyarlanan haritaların uygunluğu konusunda 2 uzmanın görüşüne başvurulmuştur. Öğrencilerin ön ve son kişisel gelişim haritaları içerik analizi ile yorumlanmıştır.

Tashakkori ve Creswell (2013) karma yöntem kullanılan araştırmaların, araştırma sorularının nitel ve nicel boyutlarını açıkça ortaya koymaları gerektiğini, nitel ve nicel analizlerden elde edilen verileri net bir şekilde

belirtilmeleri gerektiğini, uygun nitel ve nicel veri analizlerinin sonuçlarından açık sonuçlar ortaya koymaları gerektiğini ve tek başına nitel veya nicel boyuttan daha bütünleşmiş sonuçlar vermeleri gerektiğini belirtmişlerdir. Karma yöntemin kullanıldığı araştırmalarda bir konunun veya olgunun hem nitel hem de nicel boyutlar kullanılarak farklı açılardan derinlemesine incelenmesi araştırmalara güç katar. Creswell (2003), bu tür araştırmalarda kullanılan stratejileri,

- Yerleştirme / Uygulama (Implementation)
- Öncelik (Priority)
- Birleştirme (Integration)
- Teorik Bakış Açısı (Theoretical Perspective) şeklinde sıralamıştır.

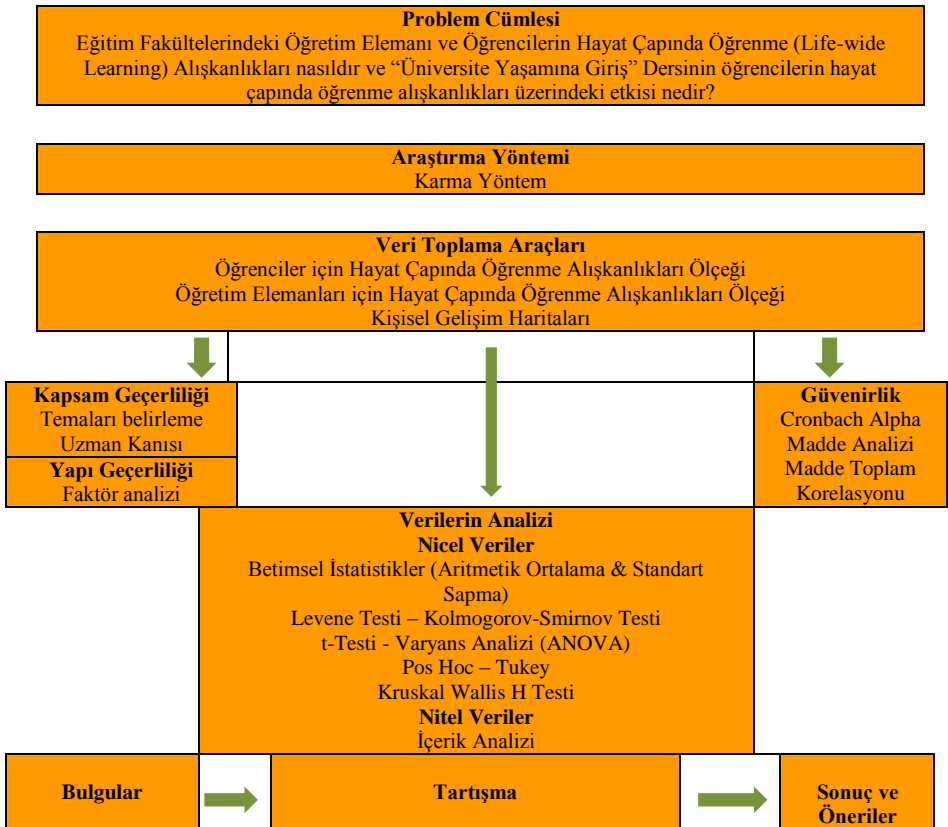
Bu araştırmada “Yerleştirme / Uygulama” stratejisi kullanılmıştır. Bu tür araştırmalarda, nicel ve nitel uygulamalar araştırmanın kapsamına bağlı olarak sırayla veya aynı zamanda yapılarak veriler elde edilir. Bu araştırmada öğrencilere dair veriler hayat çapında öğrenme alışkanlıkları ölçeği ile kişisel gelişim haritaları 2012-2013 akademik yılında Eylül – Şubat döneminde; öğretim elemanlarına dair veriler ise 2013 yılı Nisan-Mayıs aylarında toplanmıştır.

Klassen ve diğerleri (2012) karma model tasarımlarını şöyle sıralamıştır:

- Eş Zamanlı Tasarımlar (Convergent): Bu tasarımlar, araştırmanın amacına bağlı olarak ve sonuçların iki veri setinden beraber oluşturulacağı eş zamanlı nitel ve nicel verinin birleştirildiği tasarımlardır.
- Ardışık Tasarımlar (Sequential): Bu tasarımlar, bir veri setinin diğerinin sonuçlarına bağlanmasıyla oluşturulur. Nitel veriler nicel

verileri daha derinlemesine açıklamak için kullanılır. Diğer taraftan, daha geniş gruplarda nitel veriler nicel boyutu oluştururken kullanılabilir.

- İç içe Geçmiş Tasarımlar (Embedded): Nicel ve nitel boyutların yeni bakış açıları kazanmak için birbirlerinin içine dahil edildiği tasarımlardır. Bu araştırma, bu tasarımlardan “Eş Zamanlı Tasarımlar” başlığı altında kabul edilmektedir. Araştırma izlencesi aşağıdaki Şekil 6’da yer almaktadır:



Şekil 6. Araştırma İzlencesi

2.2 Çalışma Grubu

Araştırma eğitim fakültesi öğrencileri ve öğretim elemanları üzerinde gerçekleştirildiğinden çalışma grubunu iki ana başlıkta toplamak mümkündür.

2.2.1 Öğrencilerden Oluşan Çalışma Grubu

Araştırmanın nicel verileri ve nitel verileri aynı gruptan elde edilmediği için Eğitim Fakültesi öğrencileri ile hem Hayat Çapında Öğrenme Ölçeği çalışmaları hem de kişisel gelişim haritaları uygulamaları yapıldığından bu çalışma grubunu da iki alt başlıkta toplamak uygun olacaktır.

2.2.1.1 Öğrenciler için Geliştirilen HÇÖ Alışkanlıkları Ölçeği Çalışma Grubu

Araştırmanın yürütüldüğü çalışma grubu akademik ve sosyal bakımdan benzer özellikler taşıyan Niğde ve Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencilerinden oluşmaktadır. Eğitim Fakültesi bölümlerine öğrenciler yaklaşık puanlarla ve amaçlarla yerleşmektedirler. Öğrencilerin hayat çapında öğrenme alışkanlıklarını ortaya koymak için geliştirilen ölçeğin pilot çalışması Niğde Üniversitesi Eğitim Fakültesinde gerçekleştirilmiştir. Geliştirilen ölçek ise Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi birinci ve dördüncü sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. Araştırma, ÜYG dersinin Mersin Üniversitesinde veriliyor olması nedeniyle ilgili üniversitenin ulaşılabilinen bütün 1. ve 4. sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. Araştırmaya katılan öğrenci sayılarının cinsiyetleri ile üniversite ve bölümlere göre dağılımı Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Öğretmen Adayları Çalışma Grubu Demografik Bilgileri

Yapılan Çalışma	Okul	Bölüm	Cinsiyet			Toplam	
			K	E	T		
Öğrenciler için geliştirilen “Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıkları Ölçeği” pilot çalışması	N.Ü.	Türkçe	189	119	70	433 K 212E	645
		Sosyal Bilgiler	126	68	58		
		Fen Bilgisi	104	89	15		
		Sınıf Öğr.	99	83	16		
		Resim	51	26	25		
		Müzik	78	49	29		
Öğrenciler için geliştirilen “Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıkları Ölçeği” 1. Sınıflara ön-test uygulaması	M.Ü.	Türkçe	27	12	15	203K 93E	297
		Fen Bilgisi	38	33	5		
		Matematik	47	33	14		
		Sınıf Öğr.	32	15	17		
		İngilizce	39	23	16		
		Okul Öncesi	70	62	8		
Öğrenciler için geliştirilen “Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıkları Ölçeği” 1. Sınıflara son-test uygulaması	M.Ü.	Türkçe	28	13	15	133K 79E	212
		Fen Bilgisi	26	23	3		
		Matematik	13	10	3		
		Sınıf Öğr.	32	15	17		
		İngilizce	48	28	20		
		Okul Öncesi	37	30	7		
Öğrenciler için geliştirilen “Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıkları Ölçeği” 4. Sınıflara olan uygulaması	M.Ü.	Türkçe	24	12	12	136K 82E	220
		Fen Bilgisi	24	16	8		
		Matematik	20	10	10		
		Sınıf Öğr.	24	16	8		
		İngilizce	62	36	26		
		Okul Öncesi	16	16	8		
PDR	50	30	20				

2.2.1.2 Kişisel Gelişim Haritaları Çalışma Grubu

Araştırmanın kişisel gelişim haritaları Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği, Fen Bilgisi Öğretmenliği, Matematik Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği, İngilizce Öğretmenliği, Okul Öncesi Öğretmenliği ve Psikolojik Danışma ve Rehberlik bölümlerinden seçilen 7 erkek 7 kız öğrenciye uygulanmıştır.

Araştırmanın nitel boyutunda örneklem grubu belirlenirken tabaka yöntemi kullanılmıştır. Tabaka yöntemi, sınırları saptanmış bir evrende alt tabakalar veya alt birim gruplarının var olduğu durumlarda kullanılır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu çalışmaya katılan 14 öğrenci; biri kız biri erkek olmak üzere her bölümden ikişer kişi olarak belirlenmiştir.

2.2.2 Öğretim Elemanları için Geliştirilen HÇÖ Alışkanlıkları Ölçeği Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Eğitim Fakültelerinde çalışmakta olan öğretim elemanları kapsamaktadır. Bu amaçla hazırlanan ölçek Türkiye’de bulunan 30 üniversitenin Eğitim Fakültelerinde çalışmakta olan öğretim elemanlarına internet aracılığı ile postalanmış ve ölçeğe online olarak yanıt vermeleri beklenmiştir. Bu üniversiteler; Mersin, Niğde, Abant İzzet Baysal, Kocaeli, Hacettepe, ODTÜ, KTÜ, 19 Mayıs, İnönü, Bozok, Fırat, Çukurova, Akdeniz, 9 Eylül, Gaziantep, Adnan Menderes, Boğaziçi, Marmara, Dicle, Erciyes, Bülent Ecevit, Kastamonu, Aksaray, Osmangazi, Uludağ, Anadolu, Muğla Üniversiteleridir. Araştırmaya Eğitim Fakültelerinin Türkçe, Matematik, Sosyal Bilgiler, Fen Bilgisi, İngilizce, Beden Eğitimi, Resim, Müzik, Sınıf Öğretmenliği, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojiler (BÖTE), Eğitim Bilimleri ve Okul Öncesi Öğretmenliği bölümlerinden profesör, doçent, yardımcı doçent,

öğretim görevlisi, okutman ve araştırma görevlileri dahil edilmiştir. Öğretim elemanları için geliştirilen Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıkları Ölçeği çalışma grubunun bölüm, unvan ve cinsiyetlerine göre dağılımı Tablo 2'deki gibidir.

Tablo 2. Öğretim Elemanları Çalışma Grubu Demografik Bilgileri

		N	TOPLAM
BÖLÜM	Türkçe	11	211
	Matematik	21	
	Sosyal Bilgiler	16	
	Fen Bilgisi	21	
	İngilizce	22	
	Beden Eğitimi	14	
	Resim	9	
	Müzik	7	
	Sınıf Öğretmenliği	23	
	BÖTE	17	
	Eğitim Bilimleri	44	
UNVAN	Okul Öncesi Öğretmenliği	6	
	Profesör	13	
	Doçent	25	
	Yardımcı Doçent	62	
	Öğretim Görevlisi / Okutman	31	
	Araştırma Görevlisi	80	
CİNSİYET	Kadın	102	
	Erkek	109	

Öğretim elemanlarına uygulanan ölçek, ülkemizde bulunan 30 üniversitenin eğitim fakültesindeki yukarıda belirtilen bölümlerdeki öğretim elemanları tarafından yanıtladığı için genellenebilir bir niteliğe sahiptir.

2.3 Veri Toplama Araçlarının Geliştirilmesi

Araştırmanın verileri araştırmacı tarafından geliştirilen veri toplama araçlarının çalışma grubunda belirtilen üniversitelerdeki ve bölümlerdeki

öğrencilere ve öğretim elemanlarına uygulanmasıyla elde edilmiştir. Araştırmada benzer yapılara sahip iki ölçek yer almaktadır. Ölçeklerden ilki öğrenciler için geliştirilen “Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıkları Ölçeği” dir. İkinci ölçek ise yine aynı adı taşımakla beraber Eğitim Fakültelerinde çalışmakta olan öğretim elemanlarına uygulanmıştır.

2.3.1 Öğrenciler için “HÇÖ Alışkanlıkları Ölçeği” nin Geliştirilmesi

Öğrenciler için geliştirilen “Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıkları Ölçeği” iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm cinsiyet, bölüm ve gelir düzeyi maddelerini içeren demografik özelliklerden oluşmaktadır. İkinci bölüm ise katılımcıların hayat çapında öğrenme alışkanlıklarına dair veri toplamaya yönelik maddelerden oluşmaktadır. Bu araştırmanın amaçlarından biri eğitim fakültelerine devam etmekte olan öğrencilerin hayat çapında öğrenme alışkanlıklarının belirlenmesi ve bu alışkanlıkların cinsiyet, bölüm ve gelir düzeyi gibi değişkenler açısından incelenmesidir. Hayat çapında öğrenme yeni bir konu olması nedeniyle ilgili alan yazın incelendiğinde yapılan bir ölçek geliştirme çalışmasına rastlanmamıştır. Ancak, Jackson tarafından Surrey Üniversitesinde uygulanan anketlerden konunun temaları belirlenirken faydalanılmıştır. Hayat çapında öğrenmenin neleri kapsadığı, özelliklerinin neler olduğu belirlenmiş ve soru ifadesine dönüştürülmüştür.

2.3.1.1 Öğrenciler için Geliştirilen HÇÖ Alışkanlıkları Ölçeği Geçerlik Çalışması

Bu bölümde Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıkları Ölçeğinin geliştirilme süreci ve geçerlik çalışması açıklanmaktadır. Bu süreçte ölçekle ilgili kapsam geçerliği ve yapı geçerliği çalışmaları yapılmıştır.

2.3.1.2 Öğrenciler için Geliştirilen HÇÖ Alışkanlıkları Ölçeği Kapsam Geçerliği

Kapsam geçerliği, bir testin bu testle ölçülmek istenilen davranışları ne derecede kapsadığını göstermektedir. Kapsam geçerliği için uzman kanısına başvurma kullanılan yöntemlerden biridir (Baykul, 1996).

Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıkları Ölçeği'nin geliştirilme sürecinde öncelikli olarak alan yazın taraması yapılmış ve kuramsal çerçeve belirlenmiştir. Daha sonra madde havuzu oluşturulmuş ve ölçek, hayat çapında öğrenmenin temel ilkeleri gruplanarak yazılmıştır. Bu maddeler dil, anlaşılabilirlik ve amaca uygunluk gibi faktörler göz önünde bulundurularak 2 tanesi Niğde Üniversitesi'nden, 5 tanesi Mersin Üniversitesi'nden olmak üzere toplam 7 uzmana verilmiştir. Uzman kanısından elde edilen dönütler ile gerekli düzeltmeler yapılmış ölçekteki madde sayısı 50 olarak belirlenmiştir.

2.3.1.3 Öğrenciler için Geliştirilen HÇÖ Alışkanlıkları Ölçeği Yapı Geçerliği

Faktör analizi ölçme aracının yapısını aynı yapıyı ya da niteliği ölçen değişkenleri bir araya toplayarak ölçmeyi az sayıda faktör ile açıklamayı amaçlayan bir istatistiksel tekniktir (Büyüköztürk, 2002). Bu çalışmada da geliştirilen ölçeklerin yapı geçerlikleri faktör analizi çalışmaları ile gerçekleştirilmiştir. Ölçek formu pilot çalışmasını gerçekleştirmek amacıyla Niğde Üniversitesi Eğitim Fakültesi'ne devam eden 645 öğrenciye uygulanmıştır. Ölçeğin örneklem yeterliliğini gösteren KMO değeri .924 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuç verilerin faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir.

2.3.1.4 Öğrenciler için Geliştirilen Ölçeğin Faktör Analizi için Uygunluğunun Değerlendirilmesi

Analiz öncesinde verilerin faktör analizi için uygun olup olmadığının belirlenmesi için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Barlett Testi kullanılmıştır. KMO'nun .60'tan yüksek çıkması verilerin faktör analizi için uygun olduğunu gösterir (Büyüköztürk, 2008). Tablo 3' de görüldüğü gibi KMO değerinin .924 bulunması veri setinin faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir. Tablo 3'deki Bartlett testi sonuçları incelendiğinde ki kare değerinin .01 düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir. Değişkenler arasında yüksek korelasyon mevcuttur; yine veri setinin faktör analizi için uygunluğu açıkça görülmektedir.

Tablo 3. Öğrenciler için Geliştirilen Ölçeğin Faktör Analizi için Uygunluğu

Tablosu

Kaiser-Meyer-Olkin Örnekleme Yeterliği Ölçümü	.924
Bartlett's Testi Sonuçları	Yaklaşık Kay-kare
	Serbestlik derecesi
	Anlamlılık düzeyi
	8831,...
	1770
	.000

2.3.1.5 Öğrenciler için Geliştirilen Ölçeğin Faktör Sayısının Belirlenmesi

Faktör analizinde elde edilen varyans oranlarının yüksekliği ölçeğin faktör yapısının güçlü olmasına bir işarettir. Sosyal bilimlerde açıklanan varyans oranlarının % 40 ile % 60 arasında olmasının yeterli olacağı belirtilmiştir (Tavşanlı ve Keser, 2001). Büyüköztürk (2008) ise tek faktörlü ölçeklerde açıklanan varyansın % 30 ve fazlasının yeterli görülebileceğini, çok faktörlü

ölçümlerde ise açıklanan varyansın daha fazla olmasının beklendiğini belirtmiştir. Tablo 4 incelendiğinde, özdeğer istatistiği 1'den büyük olan 4 faktör bulunmaktadır. Birinci faktör varyansın % 36,238'ini açıklamaktadır. Birinci ve ikinci faktörler toplam varyansın % 47,049'unu açıklamaktadır. 4 faktör ise toplam varyansın % 62,839'unu açıklamaktadır.

Tablo 4. Öğrenciler için Geliştirilen Ölçeğin Özdeğer İstatistiğine Bağlı Faktör Sayısı ve Açıklanan Varyans Yüzdesi Tablosu

Faktör	İlk Özdeğerler			Döndürülmüş Özdeğerler		
	Toplam	Varyans Yüzdesi	Kümülatif Yüzde	Toplam	Varyans Yüzdesi	Kümülatif Yüzde
1	17,645	44,112	44,112	14,495	36,238	36,238
2	4,443	11,108	55,220	4,324	10,810	47,049
3	1,571	3,928	59,148	4,266	10,665	57,713
4	1,476	3,691	62,839	2,050	5,126	62,839

Faktör analizi sonucunda ortaya çıkan maddeler hayat çapında öğrenme alışkanlıklarını olumlu ve olumsuz yönde niteleyen dört farklı alt boyut altında toplandığı anlaşılmaktadır. Birinci faktör “kişisel gelişim” boyutunu, ikinci faktör “bakım-temelli alışkanlıklar”, üçüncü faktör “mesleki gelişim alışkanlıkları”, dördüncü faktör ise “boş zaman alışkanlıkları özelliklerini açıklamaktadır. Faktör analizi sonunda ortaya çıkan bu boyutla ilgili alan yazınında daha önce ortaya konmuş olan tanımlamalarla benzerlik göstermektedir (Willis & Jackson, 2011: 166-169).

2.3.1.6 Öğrenciler için Geliştirilen Ölçeğin Değişkenlerin Ortak Varyansının Belirlenmesi

Ortak varyans bir değişkenin analizde yer alan diğer değişkenlerle paylaştığı varyans miktarıdır. Faktör analizinde düşük ortak varyansa sahip

değişkenler analizden çıkarılabilir (Kalaycı, 2010:329). Ölçekte faktör sayısı 4'e indirildiğinden düşük ortak varyansa sahip maddeler olduğu görülmüştür ve ilgili maddelerin ortak varyans değerleri 0,50'nin altında olması nedeniyle (18,23,25,26,33,36,42,45,49,50) ölçekten çıkarılmıştır. Ancak bazı maddelerin konunun kapsamı gereği ölçekten çıkarılması araştırmacı tarafından uygun bulunmamıştır.

Tablo 5. Öğrenciler için Geliştirilen Ölçeğin Ortak Varyans Tablosu

Madde	İlk Değer	Çıkarım	Madde	İlk Değer	Çıkarım
1	1,000	,595	22	1,000	,639
2	1,000	,693	24	1,000	,480
3	1,000	,730	27	1,000	,686
4	1,000	,628	28	1,000	,666
5	1,000	,774	29	1,000	,761
6	1,000	,599	30	1,000	,539
7	1,000	,731	31	1,000	,486
8	1,000	,737	32	1,000	,394
9	1,000	,668	34	1,000	,571
10	1,000	,790	35	1,000	,413
11	1,000	,747	37	1,000	,767
12	1,000	,783	38	1,000	,502
13	1,000	,781	39	1,000	,686
14	1,000	,777	40	1,000	,585
15	1,000	,603	41	1,000	,421
16	1,000	,560	43	1,000	,532
17	1,000	,676	44	1,000	,570
19	1,000	,669	46	1,000	,545
20	1,000	,605	47	1,000	,686
21	1,000	,549	48	1,000	,514

2.3.1.7 Öğrenciler için Geliştirilen Ölçeğin Rotasyon Sonuçları

Rotasyonun amacı, yorumlanabilir, anlamlı faktörler elde etmektir. Aşağıda Tablo 6’da döndürülmüş faktör matrisi görülmektedir. Bu matris faktör analizinin nihai sonucudur. Matriste orijinal değişken ve onun faktörü arasındaki korelasyonlar görülmektedir. Bir değişkenin hangi faktör altında mutlak değer olarak büyük ağırlığa sahipse o değişken ile yakın ilişki içindedir. 350 ve üzerindeki veri sayısı için faktör ağırlığının 0,30 ve üzerinde olması gerekir. 0,50 ve üzerindeki ağırlıklar ise oldukça iyi olarak kabul edilir (Kalaycı, 2010:330).

Büyüköztürk (2008) faktörlerdeki yüksek iki yük değeri arasındaki farkın en az .10 olmasını önermiştir. Çok faktörlü bir yapıda, binişik madde olarak görünen bu maddeler istenilirse ölçekten çıkarılabilir. Bu ölçek geliştirme çalışmasında binişik maddelere rastlanmamıştır.

Ölçekte döndürme işlemi dikey döndürme tekniklerinden olan “Varimax” kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Ölçek toplamda 4 kere döndürülmüştür. Tablo 6’ya bakıldığında 4 faktör ve her bir değişkenin faktörler altındaki ağırlıkları verilmiştir. Buna göre her bir faktörün sahip olduğu madde sayısı şöyledir:

- Faktör 1 → 26
- Faktör 2 → 4
- Faktör 3 → 7
- Faktör 4 → 3

Tablo 6. Öğrenciler için Geliştirilen Ölçeğin Döndürülmüş Faktör Matrisi

Madde	Kişisel Gelişim	Bakım Temelli	Mesleki	Boş Zaman
10	,862	,180	,069	-,097
5	,861	,160	,068	-,043
11	,838	,182	,024	-,100
12	,838	,231	,030	-,161
3	,834	,142	,073	-,090
8	,834	,199	,018	-,044
7	,834	,168	,020	-,089
13	,815	,335	,024	-,071
14	,805	,334	,013	-,130
9	,796	,111	,144	,033
6	,765	,016	,064	-,097
4	,762	,169	,066	,120
17	,754	,320	,036	,063
2	,750	,244	-,034	-,263
1	,744	,175	,018	-,103
15	,711	,297	,095	,003
22	,706	,357	,097	-,061
16	,682	,280	,131	-,012
19	,676	,400	-,010	-,228
37	,634	,527	-,009	-,295
20	,628	,439	,002	-,131
21	,590	,448	-,005	-,001
44	,553	,498	,118	,043
43	,542	,468	,059	-,122
24	,489	,470	,068	,124
41	,482	,424	,096	,003
39	,431	,691	,042	-,145
40	,364	,669	,031	,065
38	,165	,633	,251	-,107
32	,268	,477	,267	,156
29	,016	,014	,872	,010
27	,089	,073	,820	,020
28	-,071	-,041	,771	,255
34	,065	,061	,743	,101
30	,122	,143	,705	-,084
31	,017	,083	,678	,140
35	,082	,102	,628	,035
46	-,093	-,071	,174	,708
48	-,018	,108	,055	,707
47	-,338	-,158	,221	,706

2.3.1.8 Öğrenciler için Geliştirilen Ölçeğin Güvenirlik Sonuçları

Geliştirilen ölçeğin ve alt boyutlarının Cronbach Alpha güvenirlik değerleri Tablo 7’de görülmektedir.

Tablo 7. Öğrenciler için Geliştirilen Ölçeğin ve Alt Boyutlarının Güvenirliği

	Cronbach's Alpha Değeri	Madde Sayısı
Ölçeğin Tamamı	.95	40
1. Alt Boyut	.97	26
2. Alt Boyut	.74	4
3. Alt Boyut	.87	7
4. Alt Boyut	.66	3

Ölçeğin güvenirliğinin belirlenmesi için yapılan bir diğer çalışma ise ölçek puanı olarak en üst ve en alt % 27’lik grup ortalamaları farkına dayanan madde analizinin yapılmasıdır. Böylece elde edilen t değeri sonuçlarına göre maddelerden manidar olmayanların çıkarılması öngörülmüştür. Ancak 40 maddelik ölçeğin sözü edilen maddelerinin hepsinin t değeri anlamlı bulunmuştur.

Tablo 8. Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıkları Ölçeği Madde Güvenirliği

Madde No	Faktör yükü	t değeri
10 Karşılaştığım sorunlar karşısında analiz etme gücümü kullanırım.	,862	,000
5 Öz değerlendirme konusunda kendimi geliştirmekteyim.	,861	,000
11 Karşılaştığım sorunlar karşısında sentez yapma gücümü kullanırım.	,838	,000
12 Karşılaştığım sorunlar karşısında değerlendirme yapma gücümü kullanırım.	,838	,000
3 Öz yönetim konusunda kendimi geliştirmekteyim.	,838	,000
8 Kendi yeteneklerim konusunda öz güven geliştirmekteyim.	,834	,000
7 Mücadele gereken durumlarla başa çıkabilirim.	,834	,000
13 Problem çözme becerilerimi kullanmaktayım.	,815	,000
29 İş tecrübemi geliştirmekteyim.	,872	,000

Tablo 8'in devamı

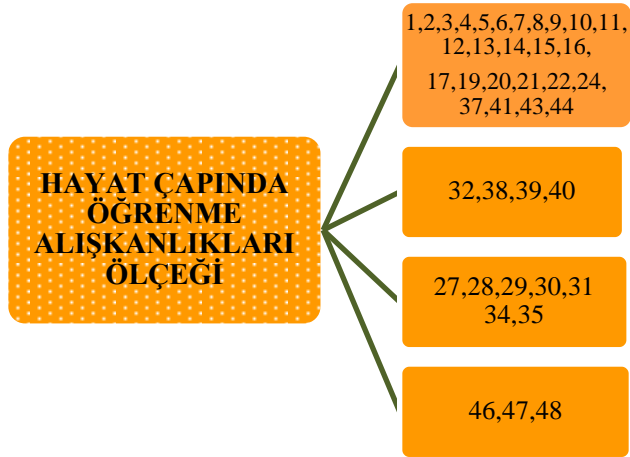
Madde No	Faktör yükü	t değeri
27 Gerçek iş yaşamında tecrübe edinmekteyim.	,820	,000
32 Başkalarını yönetme alışkanlığına sahibim.	,477	,000
41 Seyahat etme alışkanlığına sahibim.	,482	,000
24 Grup içinde liderlik yapabilmekteyim.	,489	,000
43 Kişisel rahatsızlıklarla başa çıkabilmekteyim.	,542	,000
44 Organizasyon faaliyetlerinde bulunmaktayım.	,553	,000
21 Başkalarını ikna ederim.	,590	,000
20 Takım çalışmalarına katılırım.	,628	,000
31 Mesleğime dair profesyonel yetiler edinmekteyim.	,678	,000
38 Ebeveyn olarak sorumluluk alma alışkanlığım vardır.	,633	,000
37 Kendi kendime bakabilme alışkanlığına sahibim.	,634	,000

Ölçeğin güvenilirliğine ilişkin yapılan bir diğer çalışma madde analizlerinin yapılması ve madde puanı ile ölçek puanı arasındaki korelasyon katsayılarının hesaplanmasıdır. Bu çalışma sonunda her bir maddenin ölçek güvenilirliğini etkileme düzeyi belirlenmiş ve madde-toplam korelasyonu $r=0,30$ 'un altında olan maddeler ölçekten çıkarılması ön görülmüştür. Ancak, 40 maddelik ölçekte böyle bir madde gözlenmemiştir.

Tablo 9. HÇÖ Alışkanlıkları Ölçeği Alt Boyutları Madde Toplam Korelasyonları

Boyut	Madde	Madde Çıkarılırsa Boyut Ortalaması	Madde Çıkarılırsa Boyut Varyansı	Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyonu	Madde Çıkarıldığında Cronbach Alpha
1	1	88,4511	563,621	,756	,977
	2	88,1958	554,950	,800	,977
	3	88,5393	561,003	,833	,977
	4	88,6488	567,928	,752	,977
	5	88,4933	561,143	,863	,977
	6	88,4952	570,462	,711	,978
	7	88,4184	562,594	,837	,977
	8	88,4875	561,173	,850	,977
	9	88,5451	566,572	,775	,977
	10	88,4357	561,177	,873	,977
	11	88,4722	563,577	,854	,977
	12	88,4069	560,526	,874	,977
	13	88,4357	561,031	,890	,977
	14	88,3532	557,598	,890	,977
	15	88,6123	564,892	,782	,977
	16	88,6334	565,567	,757	,977
	17	88,5758	561,187	,820	,977
	19	88,4626	563,434	,804	,977
	20	88,5106	566,873	,768	,977
	21	88,5835	572,736	,717	,978
	22	88,5912	568,023	,817	,977
	24	88,7236	575,135	,622	,978
	37	88,3263	560,109	,813	,977
	41	88,6065	572,739	,599	,978
43	88,5509	570,394	,696	,978	
44	88,6449	570,683	,711	,978	
2	32	10,2929	9,417	,394	,763
	38	10,1366	7,480	,546	,690
	39	9,8847	7,446	,670	,614
	40	10,0971	8,173	,575	,671
3	27	16,3891	31,574	,734	,843
	28	16,5775	32,345	,681	,850
	29	16,4119	30,370	,789	,835
	30	16,2629	33,171	,590	,862
	31	16,5274	34,085	,579	,863
	34	16,4802	31,121	,668	,852
	35	16,2812	32,199	,539	,872
4	46	4,9848	4,568	,457	,587
	47	5,2868	4,624	,569	,447
	48	4,8027	4,766	,404	,659

Yapılan analizler sonucunda nihai ölçğe alınan maddeler ve ölçek boyutları Şekil 7’de verilmiştir:



Şekil 7. Öğrenciler için Geliştirilen HÇÖ Alışkanlıkları Ölçeği Madde Dağılımı

Şekil 7’de görüldüğü gibi geçerlik katsayısı yetersiz bulunan maddeler nihai ölçek kapsamı dışında tutulmuş böylece temelde belirli bir özelliği farklı boyutlarıyla ortaya çıkarmaya çalışan nitelikteki maddeler kullanılmıştır. İlk boyut hayat çapında öğrenme alışkanlıklarına ilişkin kişisel gelişim alışkanlıklarını ifade eden olumlu maddelerden ikinci boyut bakım temelli alışkanlıkları, üçüncü boyut mesleki alışkanlıkları, dördüncü boyut boş zaman alışkanlıklarını ifade etmektedir. Kline (2010)’a göre, çok boyutlu ölçek geliştirme çalışmalarında, ölçekteki tek bir faktör eğer mümkünse faktör yükü .50’nin üstünde olan en az üç maddeye sahip olmalıdırlar. Ölçek maddelerine ilişkin yanıtlar “Tamamen Katılıyorum (1)”, “Katılıyorum (2)”, “Kararsızım

(3)”, Katılmıyorum (4)”, “Hiç Katılmıyorum (5)” olarak likert tipi derecelendirme ölçeği türündedir.

2.3.2 Öğretim Elemanları için “HÇÖ Alışkanlıkları Ölçeği” nin Geliştirilmesi

Öğretim elemanları için geliştirilen “Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıkları Ölçeği” iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm cinsiyet, bölüm ve unvan maddelerini içeren demografik özelliklerden oluşmaktadır. İkinci bölüm ise katılımcıların hayat çapında öğrenme alışkanlıklarına dair veri toplamaya yönelik maddelerden oluşmaktadır. Bu araştırmanın amaçlarından biri Eğitim Fakülteleri öğretim elemanlarının hayat çapında öğrenme alışkanlıklarının belirlenmesi ve bu alışkanlıkların cinsiyet, bölüm ve unvan gibi değişkenler açısından incelenmesidir. Hayat çapında öğrenmenin yeni bir konu olması nedeniyle, ilgili alan yazın incelendiğinde yapılan bir ölçek geliştirme çalışmasına rastlanmamıştır. Ancak, Jackson tarafından Surrey Üniversitesinde uygulanan anketlerden konunun temaları belirlenirken faydalanılmıştır.

2.3.2.1 Öğretim Elemanları HÇÖ Alışkanlıkları Ölçeği Geçerlik Çalışması

Bu bölümde Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıkları Ölçeğinin geliştirilme süreci ve geçerlik çalışması açıklanmaktadır. Bu süreçte ölçekle ilgili kapsam geçerliği ve yapı geçerliği çalışmaları yapılmıştır.

2.3.2.2 Öğretim Elemanları HÇÖ Alışkanlıkları Ölçeği Kapsam Geçerliği

Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıkları Ölçeğinin geliştirilme sürecinde öncelikli olarak alan yazın taraması ve kuramsal çerçeve belirlenmiştir. Daha

sonra madde havuzu oluşturulmuş ve ölçek hayat çapında öğrenmenin temel ilkeleri gruplanarak yazılmıştır. Bu maddeler dil, anlaşılabilirlik ve amaca uygunluk gibi faktörler göz önünde bulundurularak 2 tanesi Niğde Üniversitesi'nden, 4 tanesi Mersin Üniversitesi'nden olmak üzere toplam 6 uzmana incelttirilmiştir. Uzman kanısından elde edilen geri dönütler ile gerekli düzeltmeler yapılmış ölçekteki madde sayısı 43 olarak belirlenmiştir.

2.3.2.3 Öğretim Elemanları HÇÖ Alışkanlıkları Ölçeği Yapı Geçerliği

Ölçek formu pilot çalışmasını gerçekleştirmek amacıyla Niğde Üniversitesinde çalışan 50 öğretim elemanına uygulanmış ve daha sonra ölçeği cevaplayan 211 öğretim elemanı ile benzer sonuçlar elde edilmiştir. Ölçeğin güvenilirliğini gösteren Cronbach alpha değeri $p < 0,01$ düzeyinde .85 bulunmuştur. Ölçeğin örneklem yeterliliğini gösteren KMO değeri .85 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuç verilerin faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir.

2.3.2.4 Öğretim Elemanları için Geliştirilen Ölçeğin Faktör Analizi için Uygunluğunun Değerlendirilmesi

Analiz öncesinde verilerin faktör analizi için uygun olup olmadığının belirlenmesi için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Barlett Testi kullanılmıştır. KMO'nun .60'tan yüksek çıkması verilerin faktör analizi için uygun olduğunu gösterir (Büyüköztürk, 2008). Tablo 10'da görüldüğü gibi KMO değerinin .85 bulunması ölçeğin veri setinin faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir. Tablo 10'da Bartlett testi sonuçları incelendiğinde ki kare değerinin .01 düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir. Değişkenler arasında yüksek korelasyon bulunmaktadır; yine veri setinin faktör analizi için uygunluğu açıkça Tablo 10'da görülmektedir.

Tablo 10. Öğretim Elemanları için Geliştirilen Ölçeğin Faktör Analizi için Uygunluğu Tablosu

Kaiser-Meyer-Olkin	Örneklem Yeterliği Ölçümü	.852
Bartlett's Testi Sonuçları	Yaklaşık Kay-kare	3934,...
	Serbestlik derecesi	903
	Anlamlılık düzeyi	.000

2.3.2.5 Öğretim Elemanları için Geliştirilen Ölçeğin Faktör Sayısının Belirlenmesi

Tablo 11’de özdeğer istatistiği 1’den büyük olan 6 faktör söz konusudur. Birinci faktör varyansın % 13,106’sını açıklamaktadır. Birinci ve ikinci faktörler toplam varyansın % 24,898’ini açıklamaktadır. 6 faktör ise toplam varyansın % 55,915’ini açıklamaktadır.

Tablo 11. Öğretim Elemanları için Geliştirilen Ölçeğin Özdeğer İstatistiğine Bağlı Faktör Sayısı ve Açıklanan Varyans Yüzdesi Tablosu

Madde	İlk Özdeğerler			Döndürülmüş Özdeğerler		
	Toplam	Varyans Yüzdesi	Kümülatif Yüzde	Toplam	Varyans Yüzdesi	Kümülatif Yüzde
1	8,916	27,017	27,017	4,325	13,106	13,106
2	2,343	7,100	34,118	3,891	11,792	24,898
3	2,260	6,850	40,967	2,800	8,484	33,381
4	1,825	5,531	46,499	2,741	8,306	41,688
5	1,584	4,800	51,298	2,617	7,930	49,618
6	1,523	4,916	55,915	2,078	6,297	55,915

2.3.2.6 Öğretim Elemanları için Geliştirilen Ölçeğin Değişkenlerinin Ortak Varyansının Belirlenmesi

Ortak varyans bir değişkenin analizde yer alan diğer değişkenlerle paylaştığı varyans miktarıdır. Faktör analizinde düşük ortak varyansa sahip değişkenler analizden çıkarılabilir (Kalaycı, 2010:329). Ölçekte faktör sayısı 6'ya indirildiğinden düşük ortak varyansa sahip maddeler olduğu görülmektedir. Ancak araştırmacı kanaatince bu maddelerin bazılarının ölçekten çıkarılmaması uygun görülmüştür.

Tablo 12. Öğretim Elemanları için Geliştirilen Ölçeğin Ortak Varyans Tablosu

	İlk Değer	Çıkarım		İlk Değer	Çıkarım
m1	1,000	,607	m23	1,000	,184
m2	1,000	,383	m24	1,000	,614
m3	1,000	,511	m25	1,000	,412
m4	1,000	,602	m26	1,000	,367
m5	1,000	,662	m27	1,000	,382
m6	1,000	,255	m28	1,000	,420
m7	1,000	,207	m29	1,000	,402
m8	1,000	,517	m30	1,000	,369
m9	1,000	,554	m31	1,000	,520
m10	1,000	,402	m32	1,000	,584
m11	1,000	,368	m33	1,000	,618
m12	1,000	,446	m34	1,000	,476
m13	1,000	,386	m35	1,000	,639
m14	1,000	,617	m36	1,000	,616
m15	1,000	,147	m37	1,000	,275
m16	1,000	,404	m38	1,000	,818
m17	1,000	,518	m39	1,000	,821
m18	1,000	,560	m40	1,000	,788
m19	1,000	,213	m41	1,000	,661
m20	1,000	,521	m42	1,000	,576
m21	1,000	,311	m43	1,000	,437
m22	1,000	,575			

2.3.2.7 Öğretim Elemanları için Geliştirilen Ölçeğin Rotasyon Sonuçları

Rotasyonun amacı, yorumlanabilir, anlamlı faktörler elde etmektir. Aşağıda Tablo 13’de döndürülmüş faktör matrisi görülmektedir. Bu matris faktör analizinin nihai sonucudur. Matriste orijinal değişken ve onun faktörü arasındaki korelasyonlar görülmektedir. Bir değişkenin hangi faktör altında mutlak değer olarak büyük ağırlığa sahipse o değişken ile yakın ilişki içindedir. 350 ve üzerindeki veri sayısı için faktör ağırlığının 0,30 ve üzerinde olması gerekir. 0,50 ve üzerindeki ağırlıklar ise oldukça iyi olarak kabul edilir (Kalaycı, 2010:330). Bu ölçek geliştirme çalışmasında toplam 3 döndürme yapılmıştır ve döndürme işlemleri sırasında 16 ve 18. maddeler binişiklik özelliği taşıdığından ölçekten çıkarılmıştır.

Ölçekte döndürme işlemi dikey döndürme tekniklerinden olan “Varimax” kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Tablo 13’e bakıldığında 6 faktör ve her bir değişkenin faktörler altındaki ağırlıkları verilmiştir. Buna göre her bir faktörün sahip olduğu madde sayısı şöyledir:

- Faktör 1: 7
- Faktör 2: 8
- Faktör 3: 4
- Faktör 4: 5
- Faktör 5: 6
- Faktör 6: 3

Faktör analizi sonucunda ortaya çıkan maddeler hayat çapında öğrenme alışkanlıklarını olumlu ve olumsuz yönde niteleyen altı farklı alt boyut altında toplandığı anlaşılmaktadır. Birinci faktör “problem çözme alışkanlıkları” boyutunu, ikinci faktör “mesleki gelişim alışkanlıkları”, üçüncü faktör “kültürel etkileşim alışkanlıkları”, dördüncü faktör “liderlik alışkanlıkları”, beşinci faktör

“bakım-temelli alışkanlıklar” ve altıncı faktör “boş zaman alışkanlıkları” özelliklerini açıklamaktadır. Faktör analizi sonunda ortaya çıkan bu boyutla ilgili alan yazınında daha önce ortaya konmuş olan tanımlamalarla benzerlik göstermektedir (Willis & Jackson, 2011: 166-169).

Tablo 13. Öğretim Elemanları için Geliştirilen Ölçeğin Döndürülmüş Faktör Matrisi

	FAKTÖRLER					
	Problem-Çözme	Mesleki Gelişim	Kültürel Etkileşim	Liderlik	Bakım-Temelli	Boş Zaman
38	,877	,062	,103	,096	,164	,069
39	,864	,104	,162	,160	,152	,050
40	,832	,250	,078	,121	,159	,058
41	,745	,152	,092	,185	,202	-,044
42	,738	,194	,024	,012	-,025	-,002
43	,516	,214	,253	,241	-,040	-,013
17	,456	,318	,096	,196	,292	,197
14	,227	,719	,055	,084	,106	,231
1	,147	,687	,076	,216	-,083	-,299
12	,144	,652	-,040	,156	,109	,095
3	,250	,604	,120	,134	,183	-,240
22	,207	,559	,257	,111	,348	-,145
4	,214	,539	,289	,256	,182	-,322
10	,131	,477	,316	,097	,281	-,077
11	,094	,451	,284	,145	,116	,244
33	,118	,201	,768	,047	,088	,021
32	,201	,136	,727	,018	-,137	,036
31	,033	,142	,673	,008	,122	,218
30	,125	-,022	,533	,164	,234	,115
24	,125	,212	-,010	,776	-,037	,015
5	,149	,185	-,078	,757	,137	,136
20	,167	,248	,120	,675	,033	,050
8	,189	-,019	,280	,613	,168	-,140
13	,096	,334	,199	,391	,264	,073
28	,091	,137	-,041	-,034	,620	,062
26	,119	,229	,009	,018	,596	,151
29	,155	-,092	,286	,023	,577	-,077
25	,145	,172	,156	,239	,554	,198
9	-,030	,015	,407	,282	,519	-,155
27	,081	,364	-,091	,125	,449	,126
35	,008	,019	,114	,067	,056	,805
36	,070	-,199	,097	-,020	,185	,725
34	,106	,423	,146	,092	,006	,482

2.3.2.8 Öğretim Elemanları için Geliştirilen Ölçeğin Güvenirlik Sonuçları

Geliştirilen ölçeğin Cronbach Alpha Tablo 14'de görülmektedir. Bu bulguya dayanarak ölçeğin yüksek güvenirliliğe sahip olduğu söylenebilir.

Tablo 14. Öğretim Elemanları için Geliştirilen Ölçeğin Güvenirliği

	Cronbach's Alpha Değeri	Madde Sayısı
Ölçeğin Tamamı	.88	33
1. Alt Boyut	.89	7
2. Alt Boyut	.82	8
3. Alt Boyut	.73	4
4. Alt Boyut	.75	5
5. Alt Boyut	.68	6
6. Alt Boyut	.59	3

Ölçeğin güvenirliliğinin belirlenmesi için yapılan bir diğer çalışma ise ölçek puanı olarak en üst ve en alt % 27'lik grup ortalamaları farkına dayanan madde analizinin yapılmasıdır. Böylece elde edilen t değeri sonuçlarına göre maddelerden manidar olmayanların çıkarılması öngörülmüştür. Ancak 33 maddelik ölçeğin sözü edilen maddelerinin hepsinin t değeri anlamlı bulunmuştur.

Tablo 15. Öğretim Elemanları için Geliştirilen HÇÖ Alışkanlıkları Ölçeği Madde Güvenirliği

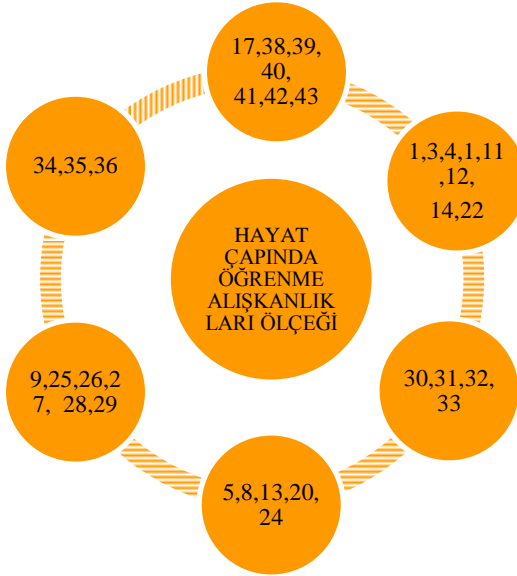
Madde No	Faktör yükü	t değeri
M38 Karşılaştığım sorunlar karşısında analiz etme yetimi kullanırım.	0,87	0,000
M39 Karşılaştığım sorunlar karşısında sentez yapma yetimi kullanırım.	0,86	0,000
M40 Karşılaştığım sorunlar karşısında değerlendirme yapma yetimi kullanırım.	0,83	0,000
M41 Problem çözme becerilerimi kullanmaktayım.	0,74	0,000
M42 Sorgulama gücümü kullanmaktayım.	0,73	0,000
M24 Grup içinde liderlik yapabilmekteyim.	0,77	0,000
M26 Kişisel rahatsızlıklarla başa çıkabilirim.	0,76	0,000
M35 Bir müzik enstrümanı çalabilmekteyim.	0,80	0,000
M13 Birçok konuda girişimde bulunmaktan çekinmem.	0,39	0,000
M17 Kendi yeteneklerim konusunda öz güven geliştirmekteyim.	0,45	0,000
M10 Öğrencilerle etkileşim kurma becerilerimi geliştirmekteyim.	0,47	0,000
M11 Toplum ahlakına uygun davranırım.	0,45	0,000
M27 Ebeveyn olarak sorumluluk alma alışkanlığına sahibim.	0,44	0,000
M34Sportif faaliyetlere katılmaktayım.	0,48	0,000
M43 Araştırma yapmaktan zevk alırım.	0,51	0,000
M9 Kariyer bağlantılı organizasyonlara katılırım.	0,51	0,000

Ölçeğin güvenirligine ilişkin yapılan bir diğer çalışma madde analizlerinin yapılması ve madde puanı ile ölçek puanı arasındaki korelasyon katsayılarının hesaplanmasıdır. Bu çalışma sonunda her bir maddenin ölçek güvenirligini etkileme düzeyi belirlenmiş ve madde-toplam korelasyonu $r=0,30$ 'un altında olan maddeler ölçekten çıkartılmıştır.

Tablo 16. Öğretim Elemanları için Geliştirilen HÇÖ Alışkanlıkları Ölçeği Madde Toplam Korelasyonları

Boyut	Madde	Madde Çıkarılırsa Boyut Ortalaması	Madde Çıkarılırsa Boyut Varyansı	Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyonu	Madde Çıkarıldığında Cronbach Alpha
1	17	26,2796	7,945	,531	,897
	38	26,2227	7,412	,818	,860
	39	26,2654	7,329	,844	,856
	40	26,2417	7,441	,817	,860
	41	26,1848	7,751	,733	,871
	42	26,1374	7,957	,597	,886
	43	25,9953	8,271	,521	,895
2	1	26,1896	8,002	,597	,795
	3	26,2085	8,023	,658	,783
	4	26,2322	7,770	,683	,778
	10	26,0521	8,554	,564	,800
	11	25,7915	9,613	,403	,823
	12	26,1943	8,929	,441	,820
	22	26,1754	8,574	,619	,792
3	30	12,1469	5,050	,413	,726
	31	12,5592	4,114	,553	,650
	32	12,2417	4,527	,534	,660
	33	12,2891	4,521	,587	,632
4	5	15,5877	5,634	,610	,688
	8	15,3839	6,400	,473	,739
	13	15,2322	7,132	,395	,761
	20	15,2986	6,382	,568	,707
	24	15,4834	5,860	,612	,688
5	9	20,5071	6,213	,368	,653
	25	20,0474	6,741	,479	,620
	26	20,3175	6,494	,453	,621
	27	20,3460	6,227	,393	,642
	28	20,6825	6,294	,421	,631
	29	20,4692	6,784	,365	,649
6	34	5,9289	8,285	,201	,768
	35	6,7346	3,586	,634	,179
	36	7,0142	3,605	,564	,317

Yapılan analizler sonucunda nihai ölçeğe alınan maddeler ve ölçek boyutları Şekil 8’de verilmiştir:



Şekil 8. Öğretim Elemanları için Geliştirilen HÇÖ Alışkanlıkları Ölçeği Madde Dağılımı

Şekil 8’de görüldüğü gibi nihai ölçek kapsamı içinde tutulmuş olan ve temelde belirli bir özelliği farklı boyutlarıyla ortaya çıkarmaya çalışan nitelikteki maddeler kullanılmıştır. Birinci faktör “problem çözme alışkanlıkları” boyutunu, ikinci faktör “mesleki gelişim alışkanlıkları”, üçüncü faktör “kültürel etkileşim alışkanlıkları”, dördüncü faktör “liderlik alışkanlıkları”, beşinci faktör “bakım-temelli alışkanlıkları” ve altıncı faktör “boş zaman alışkanlıkları” özelliklerini açıklamaktadır. Ölçek maddelerine ilişkin yanıtlar “Tamamen Katılıyorum (1)”, “Katılıyorum (2)”, “Kararsızım (3)”, “Katılmıyorum (4)”, “Hiç Katılmıyorum (5)” olarak likert tipi derecelendirme ölçeği türündedir.

2.3.3 Kişisel Gelişim Haritaları

Araştırmada “Üniversite Yaşamına Giriş” dersinin öğrencilerin hayat çapında öğrenme alışkanlıklarına etkisini ortaya koymak için Jackson tarafından geliştirilen “Kişisel Gelişim Haritalarından” (Life-Maps) izni alınarak faydalanılmıştır. Uyarlanan haritaları, dil ve kapsam açısından 2 uzman tarafından incelenmiştir. Bu uzmanlar lisans eğitimlerinin “İngilizce Öğretmenliği” alanında tamamlarken, yüksek lisans tamamlamış ve doktoralarını “Eğitim Programları ve Öğretim” bilim dalında sürdürmektedirler. Bu haritalar yine Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi bölümlerinden ikişer öğrenci olmak üzere toplam 14 öğrenciye uygulanmıştır. Elde edilen veriler nitel olarak yorumlanmıştır.

2.4 Araştırma Süresince Yapılan İşlemler

Bu araştırma süresince yapılan işlemler şöyle sıralanabilir:

1. Hayat çapında öğrenmeye dair literatür çalışması yapılmıştır.
2. İlgili kaynaklar okunup incelendikten sonra geliştirilecek ölçekler için ana temalar belirlenmiştir.
3. Belirlenen temalara dair öğrencilerin hayat çapında öğrenme alışkanlıkları ölçeği madde havuzu oluşturulmuştur.
4. Bu maddeler ölçek formatında hazırlanıp uzmanlara sunuldu ve onların ölçeklere dair görüşleri alınmıştır. İlgili düzeltmeler yapılmıştır.
5. Öğrenciler için geliştirilen ölçeğin pilot uygulaması 2011-2012 akademik yılında Niğde Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nde okumakta olan 645 öğrenciye uygulanmıştır.

6. Elde edilen verilere gerekli istatistik analizler yapıldı ve ölçeğe son şekli verilmiştir.
7. Öğrenciler için geliştirilen hayat çapında öğrenme alışkanlıkları ölçeği ilk-alışkanlık testi olarak 2012-2013 akademik yılı başında Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde gerekli izinler alındıktan sonra 297 öğrenciye uygulanmıştır.
8. Kişisel gelişim haritalarının uyarlanması yapılmış ve 2 uzmanın fikirleri doğrultusunda düzenlenmiştir.
9. 2012-2013 akademik yılı başında belirlenen 14 öğrenci tarafından kişisel gelişim haritaları yanıtlanmıştır.
10. 2012-2013 akademik yılının bahar dönemi başlangıcında “Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıkları Ölçeği” Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde 212 öğrenciye son-alışkanlık testi olarak uygulandı. Ölçek aynı zamanda 4. sınıf öğrencilerinden 220 kişiye uygulandı.
11. Kişisel gelişim haritalarındaki değişimi görmek için 2012-2013 akademik yılının bahar dönemi başlangıcında belirlenmiş olan 14 öğrenciye bu haritalar tekrar uygulanmıştır.
12. Öğrencilere uygulanan hayat çapında öğrenme alışkanlıkları ölçeğinden elde edilen veriler, araştırmanın alt problemleri doğrultusunda istatistiksel analize tabi tutulmuştur.
13. Kişisel gelişim haritaları verileri için içerik analizi yapılmış ve veriler yorumlanmıştır.
14. Öğretim elemanlarının hayat çapında öğrenme alışkanlıkları ölçeği için 6 uzman kanısı alınmış ve gerekli düzenlemeler yapılmıştır.
15. Ölçeğin pilot çalışması Niğde Üniversitesinde çalışan 50 öğretim elemanı ile yapılmıştır.

16. Gerekli düzenlemeler yapılan ölçek “Google Documents” aracılığı ile 30 üniversitenin Eğitim Fakültelerinde çalışmakta olan öğretim elemanlarının e-posta adreslerine gönderilmiştir. Toplam 211 öğretim elemanı ölçeği tamamlamıştır.
17. Öğretim elemanlarına uygulanan hayat çapında öğrenme alışkanlıkları ölçeğinden elde edilen veriler, araştırmanın alt problemleri doğrultusunda istatistiksel analize tabi tutulmuştur.
18. Elde edilen bulgular bütünlük içerisinde yorumlanmış ve tezin yazımı tamamlanmıştır.

2.5 Verilerin Çözümlemesi

2.5.1 Nicel Verilerin Çözümlemesi

Bu çalışmada nicel verilerin çözümlemesinde SPSS 16.0 istatistik programı kullanılmış ve yapılan tüm analizlerde anlamlılık düzeyi .05 kabul edilmiştir.

2.5.1.1 Öğrenciler için Geliştirilen HÇÖ Alışkanlıkları Ölçeği Verilerinin Çözümlemesi

Öğrenciler için geliştirilen Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıkları Ölçeği’nden elde edilen verilerin çözümlemesinde şu teknikler kullanılmıştır:

- a. Ölçeğin yapı geçerliliği için faktör analizi yapılmıştır.
- b. Ölçek maddelerinin güvenilirlik katsayıları Cronbach Alfa katsayısıyla hesaplanmıştır.

- c. Ölçeğin her bir maddesine verilen cevaplar ile toplam puanlar arasındaki ilişkide madde toplam korelasyonu hesaplanmıştır. Madde toplam korelasyonunun .30'un üstünde olması dikkate alınmıştır.
- d. Ölçek maddeleri toplam puanlarına göre alt % 27 ve üst % 27'lik gruplar oluşturularak maddelerin bu iki grubu ayırt ediciliği bağımsız gruplar t-testi ile çözümlenmiştir.
- e. Ölçeğin ilk bölümünü oluşturan kişisel bilgilere yönelik verilerin çözümlenmesinde yüzde ve frekans analizi kullanılmıştır. Ölçek maddelerine verilen cevapların aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları ile yüzde ve frekansları hesaplanmıştır. Hayat çapında öğrenme alışkanlıkları ölçeğinin boyutları sırasıyla kişisel gelişim (26 madde), bakım temelli alışkanlıklar (4 madde), mesleki alışkanlıklar (7 madde) ve boş zaman alışkanlıkları (3 madde) olarak belirlenmiştir. Ölçekte toplam 40 madde bulunmaktadır. Ölçeğin ilk boyutundan alınabilecek en düşük puan (26x1) 26 ve en yüksek puan (26x5) 130 puandır. İkinci boyutundan alınabilecek en düşük puan (4x1) 4 ve en yüksek puan (4x5) 20 puandır. Üçüncü boyutundan alınabilecek en düşük puan (7x1) 7 ve en yüksek puan (7x5) 35 puandır. Dördüncü boyutundan alınabilecek en düşük puan (3x1) 3 ve en yüksek puan (3x5) 15 puandır. Bu çalışmada da ölçeğin genel ortalamasında ölçekten alınabilecek minimum puan (40x1) 40, ortanca puanı (40x3) 120 ve maksimum puan (40x5) 200 olarak belirlenmiştir.
- f. Bağımlı ve bağımsız değişkenler arasındaki ilişkiye bakılmasında önceki her bir analizden önce grupların bağımlı değişkene ilişkin homojenliği için "Levene Testi", normal dağılım özelliklerini belirlemek için ise "Kolmogorov-Smirnov Testi" uygulanmıştır.

- g. Ölçeğin ikinci kısmını oluşturan “Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıkları” ölçeği ve alt boyutları kısmında cinsiyete göre farklılık olup olmadığına bağımsız gruplar t-testi ile bakılmıştır.
- h. Ölçeğin ikinci kısmını oluşturan “Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıkları” ölçeği ve alt boyutları kısmında bölüm ve gelir düzeyine göre farklılık olup olmadığına veriler homojen ve normal dağılıma sahipse “Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)” ile eğer veriler homojen ve normal dağılıma sahip değilse “Kruskal-Wallis H Testi” ile bakılmıştır.
- i. Öğrencilerin ön-alışkanlık ve son-alışkanlık puanları arasında anlamlı fark olup olmadığı, veriler normal dağılıma sahip olduğundan bağımlı gruplar t-testi ile sınanmıştır.
- j. 1. ve 4. sınıf öğrencilerinin hayat çapında öğrenme alışkanlık puanları arasında anlamlı fark olup olmadığına, veriler normal dağılıma sahip olduğundan bağımsız gruplar t-testi ile bakılmıştır.

2.5.1.2 Öğretim Elemanları için Geliştirilen Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıkları Ölçeği Verilerinin Çözümlemesi

Uygun şekilde doldurulan formlardan elde edilen veriler Google doküman sistemi tarafından otomatik olarak aktarılmıştır. Ölçme aracı 211 öğretim elemanına uygulanmıştır Bilgisayar ortamında veriler SPSS 16.0 istatistik programı kullanılarak çözümlenmiştir. Eğitim fakülteleri öğretim elemanlarının hayat çapında öğrenme alışkanlıklarının belirlenmesinde toplam ortalama puanlar ve standart sapmalar ile ölçekten alınabilecek minimum, orta ve maksimum puanlar ölçüt olarak alınmıştır. Öğretim elemanları için geliştirilen Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıkları Ölçeği’nden elde edilen verilerin çözümlenmesinde şu teknikler kullanılmıştır:

- a. Ölçeğin yapı geçerliliği için faktör analizi yapılmıştır.
- b. Ölçek maddelerinin güvenilirlik katsayıları Cronbach Alfa katsayısıyla hesaplanmıştır.
- c. Ölçeğin her bir maddesine verilen cevaplar ile toplam puanlar arasındaki ilişki madde toplam korelasyon tekniği ile hesaplanmıştır. Madde toplam korelasyonunun .30'un üstünde olması dikkate alınmıştır.
- d. Ölçek maddeleri toplam puanlarına göre alt % 27 ve üst % 27'lik gruplar oluşturularak maddelerin bu iki grubu ayırt ediciliği bağımsız gruplar t-testi ile çözümlenmiştir.
- e. Ölçeğin ilk bölümünü oluşturan kişisel bilgilere yönelik verilerin çözümlenmesinde yüzde ve frekans analizi kullanılmıştır. Ölçek maddelerine verilen cevapların aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları ile yüzde ve frekansları hesaplanmıştır. Hayat çapında öğrenme alışkanlıkları ölçeğinin boyutları sırasıyla problem çözme (7 madde), mesleki gelişim alışkanlıkları (8 madde), kültürel etkileşim alışkanlıkları (4 madde), liderlik (5 madde), bakım temelli alışkanlıklar (6 madde), boş zaman alışkanlıkları (3 madde) olarak belirlenmiştir. Ölçekte toplam 33 madde bulunmaktadır. Ölçeğin ilk boyutundan alınabilecek en düşük puan (7x1) 7 ve en yüksek puan (7x5) 35 puandır. İkinci boyutundan alınabilecek en düşük puan (8x1) 8 ve en yüksek puan (8x5) 40 puandır. Üçüncü boyutundan alınabilecek en düşük puan (4x1) 4 ve en yüksek puan (4x5) 20 puandır. Dördüncü boyutundan alınabilecek en düşük puan (5x1) 5 ve en yüksek puan (5x5) 25 puandır. Beşinci boyutundan alınabilecek en düşük puan (6x1) 6 ve en yüksek puan (6x5) 30 puandır. Sonuncu boyutundan alınabilecek en düşük puan (3x1) 3 ve en yüksek puan (3x5) 15 puandır. Bu çalışmada da ölçeğin genel ortalamasında ölçekten alınabilecek minimum puan (33x1) 33,

ortanca puanı (33x3) 99 ve maksimum puan (33x5) 165 olarak belirlenmiştir.

- f. Bağımlı ve bağımsız değişkenler arasındaki ilişkiye bakılmasında önceki her bir analizden önce grupların bağımlı değişkene ilişkin dağılımlarının homojenliği için “Levene Testi”, normal dağılım özelliklerini belirlemek için ise “Kolmogorov-Smirnov Testi” uygulanmıştır.
- g. Ölçeğin ikinci kısmını oluşturan “Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıkları” ölçeği ile alt boyutları kısmında cinsiyete göre farklılık olup olmadığına bağımsız gruplar t-testi ile bakılmıştır.
- h. Ölçeğin ikinci kısmını oluşturan “Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıkları” ölçeği ile alt boyutları kısmında bölüm ve gelir düzeyine göre farklılık olup olmadığına, veriler homojen ve normal dağılıma sahipse “Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)” ile eğer veriler homojen ve normal dağılıma sahip değilse “Kruskal-Wallis H Testi” ile bakılmıştır.

2.5.2 Nitel Verilerin Çözümlemesi

Araştırmanın nitel verileri “Kişisel Gelişim Haritaları” ile toplanmıştır. Öğrenciler tarafından doldurulan haritalar belirlenen temalar doğrultusunda kodlar belirlenerek içerik analizine tabi tutulmuştur. Her bir koddaki öğrencilerin frekansları belirtilmek suretiyle yorumlama yapılmıştır. İçerik analizi, belirli kurallara dayalı kodlamalarla, bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük içerik kategorileri ile özetlendiği sistematik, yinelenebilir bir teknik olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk, 2008). Kodlamalar oluşturulurken kişisel gelişim haritalarından elde edilen yazılı veriler satır satır okunmuş ve araştırmanın amaçları doğrultusunda bazen doğrudan verilerden yola çıkılarak bazen de ortaya çıkan anlamlara göre belli kodlar oluşturularak metin üzerinde

işaretlenmiştir. Kodlanan veriler incelenerek benzerlik ve farklılıklarına göre gruplandırılmıştır. Daha sonra birbiriyle ilişkili olan kodlar bir araya getirilerek tematik kodlama yapılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

2.5.2.1 Nitel Verilerin Geçerlik ve Güvenirliği

Birçok araştırmacının çeşitli biçimlerde ortaya koyduğu nitel araştırmaların geçerlik ve güvenilirlik ölçütleri şöyle sıralamıştır (Ekiz, 2004, Yıldırım, 2010, Yıldırım ve Şimşek, 2011):

- a. **Betimsel Geçerlik:** Araştırma sürecinde araştırmacının incelenen olayla ilgili gördüğü ve duyduğu her şeyi rapor etmesi gerektiğidir. Araştırma verileri en iyi şekilde betimlenmelidir. Elde edilen veriler istatistiksel olarak da desteklenebilir. Bu amaçla bu araştırmada kişisel gelişim haritalarından elde edilen veriler herhangi bir yoruma yer vermeden tüm gerçekliği ile aktarılmıştır.
- b. **Yorumlayıcı Geçerlik:** Nitel araştırmacılar, çalıştıkları alandaki objeleri, insanları veya gerçekleşen davranışların sadece geçerli fiziksel tanımlarını yapmakla kalmayıp, araştırdıkları olay içerisinde insanların nasıl davrandıklarını veya olayın içerisinde nasıl yer aldıklarını da incelerler (Maxwell, 1992, Akt. Yıldırım, 2010). Bu bağlamda bir şeyleri betimsel olarak ortaya koymaktan çok olayı anlamayı ve onun bir parçası olmayı başarmak şeklinde belirtilir. Bu araştırmada ÜYG dersinde yapılanlar tüm gerçekliği ile derinlemesine incelenmiştir.
- c. **Kuramsal (İç) Geçerlik:** Ele alınan kavramların ve araştırma sürecinde ulaşılan sonuçların birbirleriyle olan ilişkileri ve içerikle bir bütünlük sağlayıp sağlamadıkları ön plana çıkar. İncelenen araştırmada belirtilen

terimlerin içeriğe uygun olup olmadığı ve yine sunulan içerikle, elde edilen bulguların tutarlılık gösterip göstermediği kuramsal geçerlik kapsamındadır (Maxwell, 1992, Akt. Yıldırım, 2010). Bu araştırmadan elde edilen veriler daha önce oluşturulan kavramsal çerçeve ve araştırmının kuramsal çerçevesi ile paralel sonuçlara sahiptir.

- d. Genellenebilir (Dış) Geçerlik: Araştırmacı tarafından tanımlanan özel bir durumun veya popülasyonun diğer bireylere veya çevrelere genişletilebilmesidir (Yıldırım, 2010). Yıldırım ve Şimşek (2011) araştırma sonuçlarının benzer ortamlara genellenebilmesi için nitel araştırmacının okuyucuyu, araştırmının tüm aşamaları hakkında ayrıntılı bir şekilde bilgilendirmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bu araştırmada da çalışma grubunun özellikleri ile veri toplama araçları ve veri çözümleme yöntemleri ile ilgili bölümlerde en ince ayrıntısına kadar bilgilendirme yapılmıştır.
- e. Değerlendirmeci Geçerlik: Bu durum, çalışılan sürecin meşru olarak onaylanmasıdır (Yıldırım, 2010). Araştırmacının araştırdığı durumlar veya kişilere dair değerlendirme yapması esastır. Bu araştırmada da elde edilen veriler ön yargılardan uzak bir şekilde bütünsel olarak değerlendirilmiştir.
- f. İç Geçerlik: Yıldırım (2010), iç geçerliği elde edilen bulguların doğruluğu, araştırmının amacını ve çalışmaya katılanların sosyal gerçekleri yansıtıp yansıtmadığıyla ilgili olduğunu ifade etmiştir. Araştırmada elde edilen bulgular, sonuçlar ve yorumlar gerçeği olduğu şekliyle yansıtmaktadır.
- g. Uygunluk: Araştırmının bulgularının ve verilerinin diğer uygulayıcıların karşılaştıkları sorunlara çözümler sunmasıdır (Yıldırım,

2010). Bu araştırmada kapsamı ve sonuçları gereği bundan sonra hayat çapında öğrenmeye dair yapılacak çalışmalara ışık tutacaktır.

- h. Uzun Süreli Araştırma Alanı: Araştırmacı veri kaynakları ile uzun süreli etkileşimde bulunmalıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2011).Araştırmacının, araştırmanın kapsamı gereği araştırma alanında bulunmasını ifade eder. Bu araştırmanın verileri 2012-2013 akademik yılında toplanmış ve araştırma alanı yeteri kadar incelenme fırsat bulunmuştur.
- i. Örneklem Seçimi: Araştırmaların örneklem seçimi evreni en iyi temsil edecek şekilde olmalıdır. Kişisel gelişim haritalarının uygulandığı örneklem grubu her bölümden biri erkek biri kız olmak üzere 2’şer ğrenci olarak belirlenmiştir.
- j. Teyit Edilebilirlik: Yıldırım ve Şimşek (2011), nitel araştırmalarda araştırmacının herhangi bir veriyi varsayımları ya da inançları ile etkilememek için önlem alması gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu yüzden elde edilen sonuçlar daha önceki verilere dayandırılmalıdır. Bu araştırmada da elde edilen veriler ilgili literatür sonuçlarıyla ilişkilendirilmiştir.

2.6 Üniversite Yaşamına Giriş (ÜYG) Dersi Uygulamaları

ÜYG dersinin içeriği hayat çapında öğrenme alışkanlıkları ile çok yakından ilgilidir. Bu bağlamda zorunlu bir ders olarak alınan ÜYG dersinin öğrencilerin hayat çapında öğrenme alışkanlıklarına etkisi ortaya konmaya çalışılmıştır. Hayat çapında öğrenmenin temel gereklilikleri dersin kapsamıyla uyumlu olduğundan, bu dersin ğrenci alışkanlıkları üzerindeki etkisi geliştirilen ölçek ve kişisel gelişim haritaları ile belirlenmeye çalışılmıştır.

Üniversite Yaşamına Giriş dersi Mersin Üniversitesine kayıt yaptıran birinci sınıf öğrencilerinin almak zorunda oldukları bir derstir. Üniversiteyi tanımaya ve üniversiteye uyum sağlamaya yardımcı olmak, öğrencilerin kişisel, akademik ve sosyal gelişimine katkı sağlamak fikriyle ortaya çıkmıştır ve hayat çapında öğrenme kavramının gelişimini çok olumlu yönde destekler niteliktedir. Birinci sınıfın güz dönemi boyunca devam etmekle birlikte toplam “1” kredilik etkinlikler bütünüdür.

ÜYG dersinin öğrencilere getirdiği faydalar arasında üniversite yerleşkesini ve yakın çevreyi tanıma, sportif faaliyetleri tanıma ve kullanma olanaklarını öğrenme, sanatsal etkinlikleri tanıma ve kullanma olanaklarını öğrenme, bilgi ve iletişim teknolojilerini tanıma ve kullanma olanaklarını öğrenme, sosyal sorumluluk bilinci kazanma, etkili girişkenlik becerilerini kazanma, problem çözme yollarını öğrenme, karar verme becerisini artırma gibi faaliyetler sayılabilir. Kazandırılması beklenen genel beceriler ise iletişim, yaratıcı düşünme, uyum, araştırma yapma, eleştirel düşünme, karar verme ve problem çözmedir.

ÜYG dersi kapsamında olan etkinlikler iki grupta toplanır:

- a. Zorunlu Etkinlikler
- b. Seçmeli Etkinlikler

Öğrencilerin ÜYG dersinden başarılı olabilmeleri için belli sayıda etkinliğe uygun koşulları sağlayarak katılması gerekmektedir. 9 ve altında puan toplayan öğrenci dersten başarısız olurken 10 etkinlik puanı alan CC, 11 etkinlik puanı alan CB, 12 etkinlik puanı alan BB, 13 etkinlik puanı alan BA, 14 ve üzeri etkinlik puanı alan AA almaktadır.

ÜYG dersinden başarıyla geçmek için zorunlu etkinliklerin hepsine katılmış olmak gerekir. Aksi halde öğrenci dersten başarısız olup sonraki yıl bu etkinliklere tekrar katılmak durumundadır. ÜYG dersindeki başarısızlık nedeniyle öğrenciler yatay geçiş hakkından yararlanamamaktadırlar. Zorunlu etkinlikler her biri birer puan olmak üzere şöyle sıralanabilir:

- a. Üniversite tanıtım programı (1. hafta)
- b. Birim ve Bölüm Tanıtım Programı (1. hafta)
- c. Mersin Üniversitesi'nin temel ilkelerinin tanıtıldığı Rektör Sn. Prof. Dr. K. Süha Aydın'ın konuşması (2. Hafta)

Seçmeli etkinlikler beş grupta toplanabilir:

- Bilimsel ve Mesleki Etkinlikler
- Sanatsal Etkinlikler
- Sosyal Kültürel Etkinlikler
- Sportif Etkinlikler
- Sosyal Sorumluluk Etkinlikleri

Bilimsel ve mesleki etkinlikler, öğrencilerin kazandıkları bölüme yönelik temel kavramları tanımalarına ve mesleğe ilişkin farkındalık kazanmalarına yardımcı olmak amacıyla yapılmaktadır. Öğrencilerin bu etkinliklerden en az iki etkinliğe katılarak 2 puan almaları gerekmektedir. Bu etkinliklere katılım akademik danışmanlar tarafından takip edilir ve 3. hafta yapılır.

Sanatsal etkinliklerin en az birine katılarak bir puan elde eden öğrenciler dilerlerse birden fazla etkinliğe de katılabilirler. Bu etkinlikler arasında akademik oda orkestrası, şiir dinletisi, fotoğraf sanatı, tiyatro, dans gösterileri, film gösterileri ve konserler yer alır.

Sosyal-kültürel etkinlikler öğrencilerin ilgi alanlarına göre boş zamanlarını değerlendirmeleri, yeni ilgi alanları keşfetmeleri, birlikte dinlenme ve eğlenme alışkanlıkları kazanmaları amacıyla gerçekleştirilen etkinliklerdir. Öğrencilerin bu tür etkinliklerin en az ikisine katılmaları ve iki puan almaları gerekmektedir. Sosyal-kültürel etkinlikler arasında üniversiteye uyum, kendini tanıma, romantik ilişkilere yönelik inançlar, etkili sunum teknikleri, genetiği değiştirilmiş organizmalar, batıl inançların psikolojik mekanizması, girişkenlik becerileri, öğrenci topluluklarının tanıtımı gibi faaliyetler yer almaktadır.

Sportif etkinlikler, bireyin fiziksel, ruhsal sağlığını güçlendirmek ve yeteneklerini geliştirmek amacıyla aktif rol aldığı ve hareket etme yoluyla gerçekleştirilen etkinliklerdir. Öğrenciler bu tür etkinliklerden en az birine katılarak bir puan elde edebilirler. Sportif faaliyetler arasında spor ve sağlık, satranç, tenis, basketbol, futbol, voleybol, doğa yürüyüşü dans, yaşam kurtarma teknikleri, güç geliştirme, fitness, yüzme, halk oyunları, bocce, badminton, masa tenisi, engelliler için spor ve beyzbol gibi aktiviteler yer almaktadır.

Sosyal sorumluluk etkinlikleri toplumun unutulmaya yüz tutmuş değerlerini korumak ve yeni nesillere aktarmak amacıyla gerçekleştirilen faaliyetlerdir ve öğrencilere bir puan getiri sağlamaktadır. Bu tür faaliyetler arasında çocuk yuvası ziyareti, kan bağıışı, huzurevi ve yetiştirme yurdu ziyareti gibi etkinlikler yer alır.

Etkinliklere ilişkin program üniversitenin web sitesinde ilan edilmekte ve etkinliklere rezervasyon “Öğrenci Bilgi Sistemi” üzerinden yapılmaktadır. Katılım ve devamlılıklar kartlı geçiş sistemi tarafından takip edilmektedir. Yoklama ve notların takibi de yine üniversitenin web sitesinden yapılmaktadır (<http://www.mersin.edu.tr/meui/uyg101.>)

BÖLÜM III

BULGULAR

Bu bölümde problem cümlesi ve alt problemlere dair bulgular yer almaktadır.

3.1 Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi “Eğitim Fakültesi öğrencilerinin hayat çapında öğrenme alışkanlıkları nasıldır?” sorusuna ilişkin sonuçlar elde etmeye yöneliktir. Bu amaçla, öncelikle öğrencilerin hayat çapında öğrenme alışkanlıklarına ilişkin genel betimsel bulgular açıklanmış, daha sonra da hayat çapında öğrenme alışkanlıklarına ilişkin kişisel gelişim alışkanlıkları, bakım temelli alışkanlıklar, mesleki alışkanlıklar ve boş zaman alışkanlıkları açısından incelenmiştir.

3.1.1 Öğrencilerin HÇÖ Alışkanlıklarına İlişkin Bulgular

Tablo 17’de öğrencilerin hayat çapında öğrenme alışkanlıkları ölçeğine ilişkin minimum ve maksimum puanlar ile ortalama ve standart sapma puanları yer almaktadır.

Tablo 17. Öğrencilerin Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıklarına İlişkin Puanların Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları

	N	Min.	Max.	\bar{X}	Ss
Ölçeğin Tamamı	297	58,00	188,00	141,21	18,21
1.Boyut: Kişisel Gelişim Alışkanlıkları	297	35,00	130,00	103,17	13,77
2.Boyut: Bakım-Temelli Alışkanlıklar	297	4,00	20,00	14,17	3,03
3.Boyut: Mesleki Alışkanlıklar	297	7,00	35,00	17,37	6,31
4.Boyut: Boş Zaman Alışkanlıkları	297	3,00	14,00	6,50	2,49

Genel olarak hayat çapında öğrenme alışkanlıkları ölçeğinden alınan puanlar incelendiğinde alınan en düşük puanın (58), en yüksek puanın ise (188) olduğu, ölçek ortalamasının ($\bar{X} = 141,21$) olduğu görülmektedir. Ölçeğin birinci alt boyutu olan “Kişisel Gelişim Alışkanlıkları” boyutunda alınan en düşük puanın (35), en yüksek puanın ise (130) olduğu, boyutun ortalamasının ($\bar{X} = 103,17$) olduğu belirtilmiştir. Ölçeğin ikinci alt boyutu olan “Bakım-Temelli Alışkanlıklar” boyutunda alınan en düşük puanın (4), alınan en yüksek puanın ise (20) olduğu, boyutun ortalamasının ($\bar{X} = 14,17$) olduğu belirtilmiştir. Üçüncü alt boyut olan “Mesleki Alışkanlıklar” boyutunda alınan en düşük puanın (7), alınan en yüksek puanın ise (35) olduğu, boyutun ortalamasının ($\bar{X} = 17,37$) olduğu görülmektedir. Ölçeğin dördüncü alt boyutu olan “Boş Zaman Alışkanlıkları” boyutunda ise alınan en düşük puanın (3) alınan en yüksek puanın ise (14) olduğu, boyutun ortalamasının ($\bar{X} = 6,5$) olduğu belirtilmiştir.

Bu araştırmanın temel konusu Eğitim Fakültesi öğrencilerinin hayat çapında öğrenme alışkanlıklarının düzeyinin belirlenmesidir. Üniversite öğrencilerinin hayat çapında öğrenme alışkanlıkları ölçeğinden aldıkları puanların ortalaması ölçek orta puanının (120) üstündedir. Buna göre öğrencilerin hayat çapında öğrenme alışkanlıklarının oldukça iyi bir seviyede söylenebilir. Hayat çapında öğrenme alışkanlıkları ölçeği alt boyutlarına ilişkin istatistikler incelendiğinde ise öğrencilerin alt boyutlara ilişkin puan ortalamalarının sırasıyla kişisel gelişim ($\bar{X} = 103,17$), mesleki alışkanlıklar ($\bar{X} = 17,37$), bakım-temelli alışkanlıklar ($\bar{X} = 14,17$) boş zaman alışkanlıkları boyutu ortalamasının ($\bar{X} = 6,5$) olduğu görülmektedir. Bu durum hayat çapında öğrenme alışkanlıkları ölçeğinden elde edilen yanıtlar açısından incelendiğinde Tablo 18’de de görülmektedir.

Tablo 18. Öğrencilerin “Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıkları Ölçeğine”
Verdikleri Yanıtların Dağılımı

Maddeler	Tamamen Katılıyorum		Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		Hiç Katılmıyorum		\bar{X}	Ss
	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F		
KG1	109	36,7	144	48,5	29	9,8	7	2,4	8	2,7	4,14	,88
KG2	194	65,3	87	29,3	6	2	6	2	4	1,3	4,55	,75
KG3	86	29	122	41,1	68	22,9	18	6,1	3	1	3,90	,92
KG4	70	23,6	120	40,4	75	25,3	26	8,8	6	2	3,74	,97
KG5	76	25,6	151	50,8	47	15,8	21	7,1	7	0,7	3,93	,86
KG6	100	33,7	118	39,7	56	18,9	17	5,7	6	2	3,97	,96
KG7	118	39,7	134	45,1	33	11,1	7	2,4	5	1,7	4,18	,84
KG8	97	32,7	129	43,4	52	17,5	14	4,7	5	1,7	4,00	,91
KG9	82	27,6	128	43,1	66	22,2	13	4,4	8	2,7	3,88	,95
KG10	82	27,6	157	52,9	49	16,5	7	2,4	2	0,7	4,04	,77
KG11	78	26,3	153	51,5	58	19,5	7	2,4	1	0,3	4,01	,76
KG12	89	30	173	58,2	30	10,1	3	1	2	0,7	4,15	,69
KG13	81	27,3	177	59,6	29	9,8	7	2,4	3	1	4,09	,74
KG14	105	35,4	164	55,2	21	7	6	2	1	0,3	4,23	,69
KG15	71	23,9	138	46,5	58	19,5	22	7,4	8	2,7	3,81	,97
KG16	51	17,2	135	45,5	74	24,9	27	9,1	10	3,4	3,63	,98
KG17	68	22,9	1414	47,5	63	21,2	16	5,4	9	3	3,81	,94
KG18	100	33,7	140	47,1	43	14,5	9	3	5	1,7	4,08	,86
KG19	101	34	135	45,5	44	14,8	10	3,4	7	2,4	4,05	,91
KG20	73	24,6	145	48,8	57	19,2	18	6,1	4	1,3	3,89	,89
KG21	65	21,9	140	47,1	72	24,2	15	5,1	5	1,7	3,82	,88
KG22	63	21,2	111	37,4	85	28,6	28	9,4	10	3,4	3,63	1,02
KG23	78	26,3	104	35	63	21,2	34	11,4	18	6,1	3,63	1,16
KG24	79	26,6	135	45,5	56	18,9	17	5,7	10	3,4	3,86	,98
KG25	56	18,9	142	47,8	64	21,5	24	8,1	11	3,7	3,70	,98
KG26	142	47,8	121	40,7	24	8,1	8	2,7	2	0,7	4,32	,79
BT1	35	11,8	109	36,7	73	24,6	52	17,5	28	9,4	3,23	1,15
BT2	85	28,6	91	30,6	53	17,8	31	10,4	37	12,5	3,52	1,33
BT3	79	26,6	143	48,1	49	16,5	13	4,4	13	4,4	3,88	,99
BT4	56	18,9	113	38	76	25,6	35	11,8	17	5,7	3,52	1,09
M1	20	6,7	54	18,2	63	21,2	87	29,3	73	24,6	2,53	1,23
M2	7	2,4	38	12,8	49	16,5	116	39,1	87	29,3	2,19	1,07
M3	23	7,7	45	15,2	59	19,9	89	30	81	27,3	2,46	1,25
M4	32	10,8	67	22,6	58	19,5	86	29	54	18,2	2,78	1,27
M5	8	2,7	41	13,8	73	24,6	98	33	77	25,9	2,34	1,08
M6	31	10,4	37	12,5	43	14,5	85	28,6	101	34	2,36	1,33
M7	47	15,8	56	18,9	32	10,8	79	26,6	83	27,9	2,68	1,45
BZ1	24	8,1	26	8,8	41	13,8	106	35,7	100	33,7	2,21	1,22
BZ2	5	1,7	15	5,1	28	9,4	125	42,1	124	41,8	1,82	,91
BZ3	31	10,4	50	16,8	25	8,4	108	36,4	83	27,9	2,45	1,33

Kişisel gelişim alışkanlıkları boyutunu sorularına bakıldığında birinci madde olan “Sınıfta öğrendiklerimi iş yaşamında kullanmaktayım” ($\bar{X}=4,14$) maddesine öğrencilerin % 36,7’sinin tamamen katıldığı, % 48,5’inin ise katıldığı görülmektedir. Kişisel gelişim boyutunun ikinci maddesi “Toplum ahlakına uygun davranmaktayım” ($\bar{X}=4,55$) maddesine öğrencilerin % 65,3’ünün tamamen katıldığı, % 29,3’ünün ise katıldığı görülmektedir. Aynı boyutun üçüncü sorusu “Öz yönetim konusunda kendimi geliştirmekteyim” maddesinin ise aritmetik ortalaması ($\bar{X}=3,90$) olarak belirlenmiş ve öğrencilerin % 29’u belirtilen duruma tamamen katılırken, % 41,1’i katıldığını belirtmiştir. Öğrencilerin girişimde bulunma alışkanlıklarını ölçen dördüncü maddenin ise “Girişimde bulunma alışkanlığına sahibim” aritmetik ortalaması ($\bar{X}=3,74$) olarak belirlenmiştir. Beşinci madde “Öz değerlendirme konusunda kendimi geliştirmekteyim” ($\bar{X}=3,93$) değerine sahiptir. Altıncı madde “Duygularımı kontrol edebilmekteyim” ise ($\bar{X}=3,97$) aritmetik ortalama değerine sahiptir. Boyutun yedinci maddesi olan “Mücadele gereken durumlarla başa çıkabilirim” maddesinin aritmetik ortalaması ($\bar{X}=4,18$) bulunmuştur ve öğrencilerin % 39,7’si tamamen katıldığını, % 45,1’i ise katıldığını ifade etmiştir. Kişisel gelişim alışkanlıkları boyutunun sekizinci maddesinin “Kendi yeteneklerim konusunda öz güven geliştirmekteyim” aritmetik ortalaması ise ($\bar{X}=4,00$) olarak bulunmuştur. Dokuzuncu madde ise “Yaratıcılığımı geliştiren faaliyetlere katılmaktayım” ($\bar{X}=3,88$) aritmetik ortalamaya sahiptir. Öğrencilerin karşılaştıkları sorunlar karşısında analiz, sentez ve değerlendirme yetilerini kullanma alışkanlıklarını ortaya koyan 10, 11 ve 12. maddelerin aritmetik ortalamaları sırayla ($\bar{X}=4,04$), ($\bar{X}=4,01$) ve ($\bar{X}=4,15$) şeklindedir. Problem çözme, sorgulama ve araştırma yapma alışkanlıklarını ölçen 13, 14 ve 15 maddelerin aritmetik ortalamaları

sırayla ($\bar{X}=4,09$), ($\bar{X}=4,23$) ve ($\bar{X}=3,81$) şeklindedir. Yazılı, sözlü, iletişim ve aktif dinleme becerilerini geliştirmeye yönelik alışkanlıkları ortaya koymak için sorulan 16, 17 ve 18. ölçek maddelerinin aritmetik ortalamaları sırasıyla ($\bar{X}=3,63$), ($\bar{X}=3,81$) ve ($\bar{X}=4,08$) şeklindedir. Kişisel gelişim boyutunun on dokuzuncu maddesi olan “Takım çalışmalarına katılıyorum” maddesi ise ($\bar{X}=4,05$) aritmetik ortalama ile öğrencilerin % 34’ü tarafından tamamen katılıyorum, % 45,5’i tarafından ise katılıyorum olarak cevaplanmıştır. Yirminci madde “Gereken durumlarda başkalarını ikna ederim” ise ($\bar{X}=3,89$) aritmetik ortalamaya sahiptir ve öğrencilerin % 24,6’sı tamamen, % 48,8’i ise belirtilen maddeye katıldığını ifade etmiştir. Yirmi birinci madde “Kendi performansımı geliştirmeye çalışmaktayım” ise ($\bar{X}=3,82$) aritmetik ortalamaya sahiptir ve öğrencilerin % 21,9’u tamamen, % 47,1’i ise belirtilen maddeye katıldığını ifade etmiştir. Kişisel gelişim boyutunun yirmi ikinci maddesi olan “Grup içinde liderlik yapabilmekteyim” ise ($\bar{X}=3,63$) aritmetik ortalamaya sahiptir ve öğrencilerin % 21,2’si tamamen, % 37,4’ü ise belirtilen maddeye katıldığını ifade etmiştir. Bu boyutun yirmi üçüncü maddesi öğrencilerin seyahat alışkanlıklarını ölçmektedir ve ($\bar{X}=3,63$) aritmetik ortalamaya sahiptir. 24. ve 25. maddeler olan “Kişisel rahatsızlıklarla/hastalıklarla başa çıkabilirim” maddesinin ortalaması ($\bar{X}=3,86$), ve “Organizasyon faaliyetlerinde bulunmaktayım” maddesinin ortalaması ($\bar{X}=3,70$) şeklindedir. Kişisel gelişim alışkanlıkları boyutunun son maddesi olan “Kendi kendime bakabilmekteyim” şeklindedir ve aritmetik ortalaması ($\bar{X}=4,32$) hesaplanmıştır. Öğrencilerin kişisel gelişim boyutunda verdikleri yanıtların hepsinin madde orta puanının üstünde olduğu görülmektedir. Öğrencilerin kişisel gelişim alışkanlıklarının oldukça iyi bir seviyede olduğu görülmektedir.

Bakım-temelli alışkanlıklar boyutunda ise ilk madde ‐Başkalarını yönetme alışkanlığına sahibim” şeklindedir ve ($\bar{X} = 3,52$) aritmetik ortalamaya sahiptir. İkinci madde ‐Ebeveyn olarak sorumluluk alma alışkanlığına sahibim” şeklindedir ve aritmetik ortalaması ($\bar{X} = 3,52$) bulunmuştur. Başkalarıyla ilgilenme ve gönüllü çalışmalara katılma alışkanlıkları belirlemek için sorulan bakım-temelli alışkanlıklar boyutunun 3. ve 4. maddelerinin aritmetik ortalamaları sırasıyla ($\bar{X} = 3,88$) ve ($\bar{X} = 3,52$) şeklindedir. Öğrencilerin bakım-temelli alışkanlıklar boyutunda verdikleri yanıtların hepsinin madde orta puanına yakın olduğu görülmektedir. Öğrencilerin bakım-temelli alışkanlıklarının ortalama bir seviyede olduğu görülmektedir.

Öğrenciler için geliştirilen ‐Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıkları” ölçeğinin üçüncü boyutu olan mesleki alışkanlıklar boyutunun maddesi olan ‐Gerçek iş yaşamında tecrübe edinmekteyim” maddesinin ortalaması ($\bar{X} = 2,53$), ikinci maddesi olan ‐İş mülakatlarına katılmaktayım” maddesinin aritmetik ortalaması ($\bar{X} = 2,19$) olarak bulunmuştur. Mesleki alışkanlıklar boyutunun iş tecrübesi, meslekte işlerin yürütülmesi tecrübesi, profesyonel yetilerin edinilmesi, 3, 4, 5. maddelerinin aritmetik ortalamaları sırasıyla ($\bar{X} = 2,46$), ($\bar{X} = 2,78$) ve ($\bar{X} = 2,34$) olarak hesaplanmıştır. Öğrencilerin gerek kendi alanlarındaki gerekse başka bir alandaki kısmi zamanlı iş alışkanlıklarını belirlemeye yönelik olan mesleki alışkanlıklar boyutu altıncı ve yedinci maddelerinin aritmetik ortalamaları sırasıyla ($\bar{X} = 2,36$) ve ($\bar{X} = 2,68$) şeklindedir. Mesleki alışkanlıklar boyutunun maddeleri incelendiğinde madde puanlarının düşük olduğu görülmektedir. Bu nedenle öğrencilerin mesleki alışkanlıklarının düşük seviyede olduğu görülmektedir.

Hayat çapında öğrenme alışkanlıkları ölçeğinin son boyutu olan boş zaman alışkanlıkları boyutunun müzik enstrümanı çalma, drama grubunda yer alma ve ğrenci topluluklarına katılma alışkanlıklarını ölçen 1. 2. ve 3. sorularının aritmetik ortalamaları sırasıyla ($\bar{X} =2,21$), ($\bar{X} =1,82$) ve ($\bar{X} =2,45$) olarak hesaplanmıştır. Boş zaman alışkanlıkları madde puanlarının düşük olduğu görölmektedir. Öğrencilerin boş zaman faaliyetlerine katılmadıkları madde ortalamalarının düşük olmasından anlaşılmaktadır.

Tüm bu bulgular ışığında araştırmaya katılan ğrencilerinin hayat çapında öğrenme alışkanlıkları profilini tanımlarken hayat çapında öğrenme alışkanlıklarının oldukça iyi; kişisel gelişim alışkanlıklarının yüksek, bakım-temelli alışkanlıklarının orta düzeyde, mesleki alışkanlıklarının orta düzeye yakın, boş zaman alışkanlıklarının ise düşük seviyede olduğu görölmektedir.

3.1.2 Cinsiyetlerine Göre ğrencilerin Hayat çapında ğrenme Alışkanlıklarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Araştırmanın bu bölümü birinci alt probleminin ilk alt maddesi olan “ğrencilerin hayat çapında öğrenme alışkanlıkları cinsiyetlerine göre farklılık göstermekte midir?” sorusuna ilişkin sonuçlar elde etmeye yöneliktir.

Bu aşamada öncelikli olarak öğrencilerin hayat çapında öğrenme alışkanlıklarının cinsiyete göre karşılaştırmasını yapabilmek için verilerin normal dağılıma sahip olup olmadığı hesaplandı. Tablo 19 ölçeğe dair verilerin normal dağılıma sahip olduğunu göstermektedir. Örneklem sayısı 30’un üstünde olduğu için Kolmogorov-Smirnov testi sonuçları dikkate alınmıştır. Grupların homojenliğı için de Levene testi uygulanmıştır.

Tablo 19. Hayat Çapında Öğrenme Ölçeği ile Cinsiyet Değişkeninin Homojenlik ve Normal Dağılım Hesaplamaları

	Levene Testi	Kolmogorov-Smirnov	
	P	K	P
Ölçek	,443	,601	,601

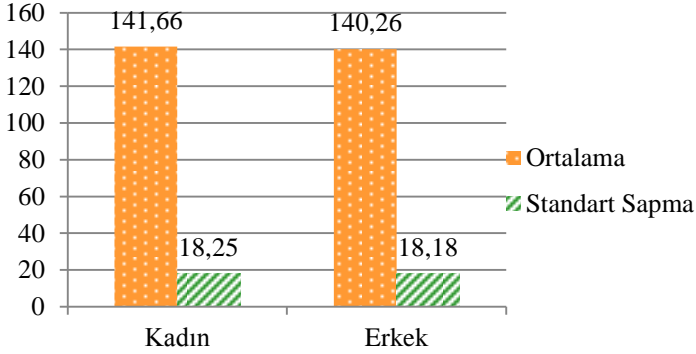
Tablo 19’da görüldüğü gibi hem Levene testinin hem de Kolmogorov-Smirnov testinin sonuçları verilerin $p > .05$ değerinde homojen ve normal dağılıma sahip olduğunu göstermektedir. Bu nedenle öğrencilerin hayat çapında öğrenme alışkanlıklarının cinsiyete göre karşılaştırmasını yapmak için bağımsız gruplar t-testi uygulanmıştır. Bu alışkanlıklara ilişkin toplam ortalama puanları ve standart sapmaları ile ölçek puanlarının cinsiyete göre bağımsız gruplar t-testi sonuçları Tablo 20’de yer almaktadır.

Tablo 20. Cinsiyete Göre Öğrencilerin Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıklarına İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	t	p
Kadın	203	141,66	18,25	,616	,539
Erkek	93	140,26	18,18		

Tablo 20 incelendiğinde her iki cinsiyetteki öğrencilerin hayat çapında öğrenme alışkanlıkları ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalamaları sırasıyla 141,66 ve 140,26’dır. Öğrencilerin hayat çapında öğrenme alışkanlıkları

cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermemektedir [t(,616),p<0,539]. Bu durum Şekil 9’da görülebilmektedir.



Şekil 9. Cinsiyetlerine Göre Öğrencilerin Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıkları Düzeylerine İlişkin Puanların Karşılaştırılması

Şekil 9’da görüldüğü gibi kız ve erkek öğrencilerin hayat çapında öğrenme alışkanlıklarına ilişkin puanlar karşılaştırıldığında aritmetik ortalamaları dikkate alındığında anlamlı bir fark görülmemektedir.

3.1.3 Bölümlerine Göre Öğrencilerin Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıklarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Araştırmanın bu bölümü birinci alt probleminin ikinci alt maddesi olan “Öğrencilerin hayat çapında öğrenme alışkanlıkları bölümlerine göre farklılık göstermekte midir?” sorusuna ilişkin sonuçlar elde etmeye yöneliktir.

Bu aşamada öncelikli olarak öğrencilerin hayat çapında öğrenme alışkanlıklarının bölümlerine göre karşılaştırmasını yapabilmek için verilerin normal dağılıma sahip olup olmadığı hesaplandı. Tablo 21 ölçeğe dair verilerin

normal dağılıma sahip olduğunu göstermektedir. Örneklem sayısı 30'un üstünde olduğu için Kolmogorov-Smirnov testi sonuçları dikkate alınmıştır. Grupların homojenliği için de Levene testi uygulanmıştır.

Tablo 21. Hayat Çapında Öğrenme Ölçeği ve Bölüm Değişkeninin Homojenlik ve Normal Dağılım Hesaplamaları

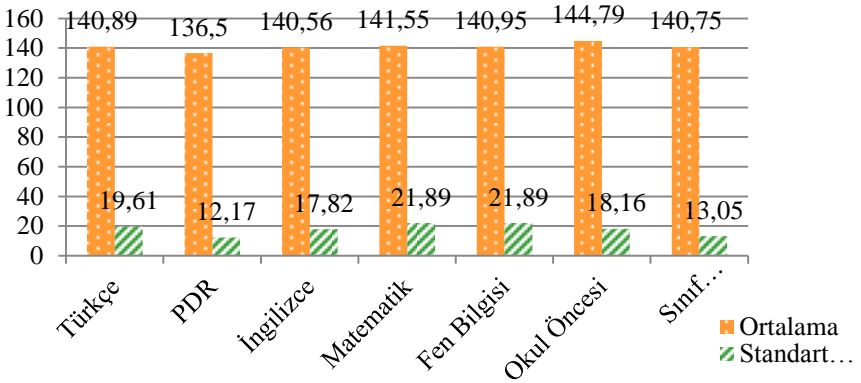
	Levene Testi	Kolmogorov-Smirnov						
	P	Türkçe	PDR	İngilizce	Matematik	Fen Bilgisi	Okul Öncesi	Sınıf
Ölçek	,053	,558	,515	,436	,675	,693	,437	,727

Tablo 21'de görüldüğü gibi hem Levene testinin hem de Kolmogorov-Smirnov testinin sonuçları verilerin $p > .05$ değerinde homojen ve normal dağılıma sahip olduğunu göstermektedir. Bu nedenle öğrencilerin hayat çapında öğrenme alışkanlıklarının bölümlere göre karşılaştırmasını yapmak için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Bu alışkanlıklara ilişkin toplam ortalama puanları ve standart sapmaları ile ölçek puanlarının bölümlere göre sonuçları Tablo 22'de yer almaktadır.

Tablo 22. Bölümlerine Göre Öğrencilerin Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıklarına İlişkin Puanlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları

	Bölümler	N	\bar{X}	Ss
ÖLÇEĞİN TAMAMI	Türkçe	27	140,89	19,61
	PDR	44	136,50	12,17
	İngilizce	39	140,56	17,82
	Matematik	47	141,55	21,89
	Fen Bilgisi	38	140,95	21,89
	Okul Öncesi	70	144,79	18,16
	Sınıf	32	140,75	13,05
KİŞİSEL GELİŞİM	Türkçe	27	102,22	17,05
	PDR	44	102,52	9,73
	İngilizce	39	101,87	12,73
	Matematik	47	102,45	16,07
	Fen Bilgisi	38	103,53	16,83
	Okul Öncesi	70	105,89	12,98
	Sınıf	32	101,12	10,69
BAKIM-TEMELLİ ALIŞKANLIKLAR	Türkçe	27	14,00	3,01
	PDR	44	13,09	3,17
	İngilizce	39	14,00	3,41
	Matematik	47	14,12	2,81
	Fen Bilgisi	38	14,42	3,17
	Okul Öncesi	70	14,85	3,15
	Sınıf	32	14,28	1,83
MESLEKİ ALIŞKANLIKLAR	Türkçe	27	18,00	4,89
	PDR	44	14,81	5,10
	İngilizce	39	18,74	7,27
	Matematik	47	17,91	6,18
	Fen Bilgisi	38	16,21	5,60
	Okul Öncesi	70	17,92	7,41
	Sınıf	32	18,03	5,22
BOŞ ZAMAN ALIŞKANLIKLARI	Türkçe	27	6,66	2,55
	PDR	44	6,06	2,66
	İngilizce	39	5,94	2,53
	Matematik	47	7,06	2,52
	Fen Bilgisi	38	6,78	2,51
	Okul Öncesi	70	6,11	1,84
	Sınıf	32	7,31	3,03

Tablo 22 incelendiğinde öğrencilerin devam ettikleri bölümlerin hayat çapında öğrenme alışkanlıkları ölçeğine ait puanların aritmetik ortalamaları arasında ölçeğin tamamına dair çok ciddi farklar olmadığı görülmektedir. Tüm bölümlerin hayat çapında öğrenme alışkanlıkları ölçeğinden aldıkları ortalamalar ölçek orta puanının ($\bar{X} = 120$) üstündedir. Bu durum Şekil 10'da açıkça görülmektedir.



Şekil 10. Bölümlere Göre Öğrencilerin Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıkları Düzeylerine İlişkin Puanların Karşılaştırılması

Şekil 10'da görüldüğü gibi araştırmaya katılan Eğitim Fakültesi öğrencilerinin hayat çapında öğrenme alışkanlıklarına ilişkin puanlar bölümleri açısından karşılaştırıldığında aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları dikkate alındığında çok fazla farklılık görülmemektedir. Öğrencilerin bölümlere göre öğrencilerin hayat çapında öğrenme alışkanlıklarına ilişkin ortalama puanlarının karşılaştırılmasını gösteren tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 23'te görülmektedir.

Tablo 23. Bölümlere göre Öğrencilerin Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıklarına İlişkin Ortalama Puanlarının Karşılaştırılmasını Gösteren Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar arası	1905,082	6	317,514		
Gruplar içi	96294,554	290	332,050	,956	,455
Toplam	98199,636	296			

p<0,05

Tablo 23'e bakıldığında öğrencilerin devam etmekte oldukları bölümlerin hayat çapında öğrenme alışkanlıklarına ilişkin puanları ($p=,455$ $p<0,05$) anlamlı bir fark göstermemektedir. Çalışmaya katılan öğrencilerin bölümleri hayat çapında öğrenme alışkanlıkları açısından farklılık yaratmamıştır.

3.1.4 Ailelerinin Gelir Düzeylerine Göre Öğrencilerin Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıklarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Araştırmanın bu bölümü birinci alt probleminin üçüncü alt maddesi olan “Öğrencilerin hayat çapında öğrenme alışkanlıkları gelir düzeylerine göre farklılık göstermekte midir?” sorusuna ilişkin sonuçlar elde etmeye yöneliktir.

Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıkları Ölçeğinde öğrencilere kendi gelir düzeyleriyle eşleştirmeleri için üç gelir düzeyi sunulmuştur. Bunlar;

- 0-1000 (Düşük)
- 1001-3500 (Orta)
- 3501-... (Yüksek)

Bu aşamada öncelikli olarak öğrencilerin hayat çapında öğrenme alışkanlıklarının gelir düzeylerine göre karşılaştırmasını yapabilmek için verilerin normal dağılıma sahip olup olmadığı hesaplandı. Tablo 24 ölçeğin boyutlarına dair verilerin normal dağılıma sahip olduğunu göstermektedir. Örneklem sayısı 30'un üstünde olduğu için Kolmogorov-Smirnov testi sonuçları dikkate alınmıştır. Grupların homojenliği için de Levene testi uygulanmıştır.

Tablo 24. Hayat Çapında Öğrenme Ölçeği ve Gelir Düzeyi Değişkeninin Homojenlik ve Normal Dağılım Hesaplamaları

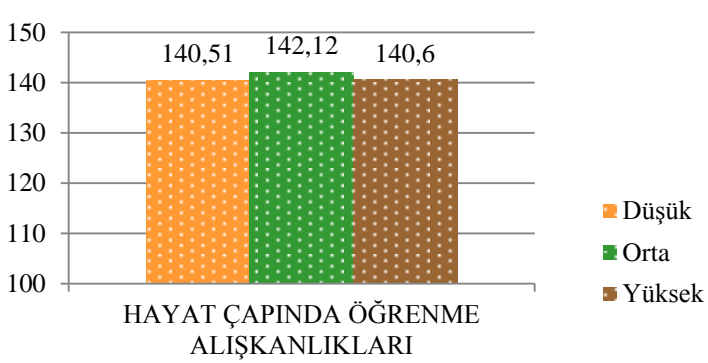
	Levene Testi	Kolmogorov-Smirnov		
	P	p		
		Düşük	Orta	Yüksek
Ölçek	,839	,790	,791	,674

Tablo 24'de görüldüğü gibi hem Levene testinin hem de Kolmogorov-Smirnov testinin sonuçları verilerin $p > .05$ değerinde homojen ve normal dağılıma sahip olduğunu göstermektedir. Bu nedenle öğrencilerin hayat çapında öğrenme alışkanlıklarının gelir düzeyine göre karşılaştırmasını yapmak için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Tablo 25'de gelirlerine göre öğrencilerin hayat çapında öğrenme alışkanlıklarına ilişkin puanlarının aritmetik ortalama ve standart sapmaları görülmektedir.

Tablo 25. Gelir Düzeylerine Göre Öğrencilerin Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıklarına İlişkin Puanlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları

	Gelir Düzeyi	N	\bar{X}	Ss
ÖLÇEĞİN TAMAMI	Düşük	149	140,51	19,17
	Orta	128	142,12	17,37
	Yüksek	20	140,60	16,68
KİŞİSEL GELİŞİM ALIŞKANLIKLARI	Düşük	149	101,91	14,18
	Orta	128	104,91	13,24
	Yüksek	20	101,35	13,39
BAKIM-TEMELLİ ALIŞKANLIKLAR	Düşük	149	14,32	3,10
	Orta	128	13,85	3,06
	Yüksek	20	15,05	2,01
MESLEKİ ALIŞKANLIKLAR	Düşük	149	17,71	6,18
	Orta	128	16,92	6,34
	Yüksek	20	17,65	7,19
BOŞ ZAMAN ALIŞKANLIKLARI	Düşük	149	6,55	2,65
	Orta	128	6,42	2,31
	Yüksek	20	6,5500	2,41

Tablo 25 incelendiğinde, öğrencilerin gelir düzeyleri ile hayat çapında öğrenme alışkanlıkları ölçeğine ait puanların aritmetik ortalamaları arasında ölçeğin tamamına dair çok fazla fark olmadığı görülmektedir. Aylık gelir düzeyine göre öğrencilerin hayat çapında öğrenme alışkanlıkları ölçeğine ait puan ortalamalarının gelir düzeyi düşük olanlarda ($\bar{X} = 140,51$), orta olanlarda ($\bar{X} = 142,12$) ve yüksek gelire sahip olanlarda ise ($\bar{X} = 140,60$) olduğu görülmektedir. Bu durum Şekil 11’de açıkça görülmektedir.



Şekil 11. Ailelerinin Gelir Düzeylerine Göre Öğrencilerin Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıkları Düzeylerine İlişkin Puanların Karşılaştırılması

Şekil 11’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan Eğitim Fakültesi öğrencilerinin hayat çapında öğrenme alışkanlıklarına ilişkin puanlar aylık gelir düzeyleri açısından karşılaştırıldığında aritmetik ortalamaları dikkate alındığında çok fazla farklılık görülmemektedir. Öğrencilerin gelir düzeylerine göre öğrencilerin hayat çapında öğrenme alışkanlıklarına ilişkin ortalama puanlarının karşılaştırılmasını gösteren tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 26’da görülmektedir.

Tablo 26. Gelir Düzeylerine Göre Öğrencilerin Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıklarına İlişkin Ortalama Puanlarının Karşılaştırılmasını Gösteren Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler		Kareler Ortalaması	F	P
	Toplamı	Sd			
Gruplar arası	187,601	2	93,801	,281	,755
Gruplar içi	98012,035	294	333,374		
Toplam	98199,636	296			

$p < 0,05$

Tablo 26'ya bakıldığında öğrencilerin ailelerinin sahip oldukları gelir düzeyleri ile hayat çapında öğrenme alışkanlıklarına ilişkin puanları ($p=,755$ $p<0,05$) arasında anlamlı bir fark görülmemektedir. Çalışmaya katılan öğrencilerin gelir düzeyleri hayat çapında öğrenme alışkanlıkları açısından farklılık yaratmamıştır.

3.2 İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi “Üniversite Yaşamına Giriş dersinin Eğitim Fakültesi öğrencilerinin hayat çapında öğrenme alışkanlıkları üzerindeki etkisi nedir?” sorusuna ilişkin sonuçlar elde etmeye yöneliktir. Bu amaçla öncelikle öğrencilerin “Üniversite Yaşamına Giriş” dersini aldıktan sonraki hayat çapında öğrenme alışkanlıklarına ilişkin genel betimsel bulgular açıklanmış, daha sonra da hayat çapında öğrenme alışkanlıklarına ilişkin kişisel gelişim alışkanlıkları, bakım-temelli alışkanlıklar, mesleki alışkanlıklar ve boş zaman alışkanlıkları boyutlarına ilişkin bulgular verilmiştir. Daha sonra ölçekten elde edilen ön-alışkanlık ve son-alışkanlık puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı test edilmiştir.

3.2.1 Öğrencilerin ÜYG Dersi Aldıktan Sonraki Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıklarına İlişkin Bulgular

Tablo 27'de ÜYG dersi sonrası hayat çapında öğrenme alışkanlıkları ölçeğine ilişkin minimum ve maksimum puanlar ile ortalama ve standart sapma puanları yer almaktadır.

Tablo 27. Öğrencilerin ÜYG Dersi Sonrası HÇÖ Alışkanlıklarına İlişkin Puanların Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları

	N	Min.	Max.	\bar{X}	Ss
Ölçeğin Tamamı	212	55,00	198,00	143,72	19,13
1.Boyut: Kişisel Gelişim Alışkanlıkları	212	32,00	129,00	102,25	13,28
2.Boyut: Bakım-Temelli Alışkanlıklar	211	4,00	20,00	14,37	2,86
3.Boyut: Mesleki Alışkanlıklar	212	7,00	35,00	19,74	6,81
4.Boyut: Boş Zaman Alışkanlıkları	212	3,00	15,00	7,39	2,97

Genel olarak ÜYG dersi sonrası hayat çapında öğrenme alışkanlıkları ölçeğinden alınan puanlar incelendiğinde alınan en düşük puanın (55), en yüksek puanın ise (198) olduğu, ölçek ortalamasının ($\bar{X}=143,72$) olduğu görülmektedir. Ölçeğin birinci alt boyutu olan “Kişisel Gelişim Alışkanlıkları” boyutunda alınan en düşük puanın (32), en yüksek puanın ise (129) olduğu, boyutun ortalamasının ($\bar{X}=102,25$) olduğu belirtilmiştir. Ölçeğin ikinci alt boyutu olan “Bakım-Temelli Alışkanlıklar” boyutunda alınan en düşük puanın (4), en yüksek puanın ise (20) olduğu, boyutun ortalamasının ($\bar{X}=14,37$) olduğu belirtilmiştir. Üçüncü alt boyut olan “Mesleki Alışkanlıklar” boyutunda alınan en düşük puanın (7), alınan en yüksek puanın ise (35) olduğu, boyutun ortalamasının ($\bar{X}=19,74$) olduğu görülmektedir. Ölçeğin dördüncü alt boyutu olan “Boş Zaman Alışkanlıkları” boyutunda ise alınan en düşük puanın (3), alınan en yüksek puanın ise (15) olduğu, boyutun ortalamasının ($\bar{X}=7,39$) olduğu belirtilmiştir. Üniversite öğrencilerinin hayat çapında öğrenme alışkanlıkları ölçeğinden aldıkları puanların ortalaması ölçek orta puanının (120) üstündedir. Buna göre öğrencilerin hayat çapında öğrenme alışkanlıklarının oldukça iyi bir seviyede söylenebilir. Hayat çapında öğrenme alışkanlıkları ölçeği alt boyutlarına ilişkin istatistikler incelendiğinde ise öğrencilerin alt boyutlara ilişkin puan ortalamalarının sırasıyla kişisel gelişim ($\bar{X}=103,17$), mesleki alışkanlıklar ($\bar{X}=17,37$), bakım-temelli alışkanlıklar ($\bar{X}=14,17$) boş zaman alışkanlıkları boyutu ortalamasının ($\bar{X}=6,5$) olduğu görülmektedir. Bu durum hayat çapında öğrenme alışkanlıkları ölçeğinden elde edilen yanıtlar açısından incelendiğinde de tablo 28’de görülmektedir.

Tablo 28. Öğrencilerin ÜYG Dersi Sonrası “Hayat Çapında Öğrenme Aışkanlıkları Ölçeğine” Verdikleri Yanıtların Dağılımı

Maddeler	Tamamen Katılıyorrum		Katılıyorrum		Kararsızım		Katılmıyorum		Hiç Katılmıyorum		\bar{X}	Ss
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%		
KG1	63	29,7	106	50	19	9	15	7,1	9	4,2	3,98	1,02
KG2	125	59	69	32,5	8	3,8	6	2,8	4	1,9	4,43	,84
KG3	52	24,5	106	50	43	20,3	9	4,2	2	,9	3,92	,83
KG4	53	25	78	36,8	61	28,8	16	7,5	4	1,9	3,75	,97
KG5	51	24,1	123	58	27	12,7	7	3,3	4	1,9	3,99	,82
KG6	57	26,9	93	43,9	48	22,6	9	4,2	5	2,4	3,88	,93
KG7	58	27,4	110	51,9	35	16,5	6	2,8	3	1,4	4,00	,82
KG8	55	25,9	98	46,2	45	21,2	12	5,7	2	,9	3,90	,88
KG9	56	26,4	90	42,5	54	25,5	8	3,8	4	1,9	3,87	,91
KG10	61	28,8	112	52,8	32	15,1	6	2,8	1	,5	4,06	,76
KG11	59	27,8	106	50	39	18,4	6	2,8	2	,9	4,00	,81
KG12	61	28,8	121	27,1	23	10,8	6	2,8	1	,5	4,10	,73
KG13	60	28,3	116	54,7	31	14,6	3	1,4	2	,9	4,08	,75
KG14	78	36,8	110	51,9	18	8,5	4	1,9	2	,9	4,21	,75
KG15	42	19,8	100	47,2	51	24,1	14	6,6	5	2,4	3,75	,92
KG16	51	24,1	91	42,9	52	24,5	16	7,5	2	,9	3,81	,91
KG17	56	26,4	87	41	48	22,6	16	7,5	5	2,4	3,81	,98
KG18	47	22,2	132	62,3	26	12,3	4	1,9	3	1,4	4,01	,74
KG19	40	18,9	118	55,7	35	16,5	13	6,1	6	2,8	3,81	,90
KG20	32	15,1	111	52,4	53	25	14	6,6	2	,9	3,74	,82
KG21	33	15,6	116	54,7	51	24,1	10	4,7	2	,9	3,79	,79
KG22	30	14,2	87	41	68	32,1	20	9,4	7	3,3	3,53	,96
KG23	62	29,2	100	47,2	36	17	9	4,2	5	2,4	3,96	,92
KG24	45	21,2	103	48,6	49	23,1	11	5,2	4	1,9	3,82	,89
KG25	38	17,9	106	50	49	23,1	13	6,1	6	2,8	3,74	,92
KG26	79	37,3	110	51,9	16	7,5	5	2,4	2	,9	4,22	,76
BT1	18	8,5	80	37,7	67	31,6	35	16,5	12	5,7	3,26	1,02
BT2	47	22,2	89	42	33	15,6	18	8,5	25	11,8	3,54	1,25
BT3	53	25	112	52,8	30	14,2	10	4,7	7	3,3	3,91	,93
BT4	36	17	102	48,1	44	20,8	23	10,8	7	3,3	3,64	,99
M1	17	8	62	29,2	55	25,9	47	22,2	31	14,6	2,93	1,19
M2	16	7,5	41	19,3	57	26,9	60	28,3	38	17,9	2,70	1,18
M3	21	9,9	57	26,9	40	18,9	56	26,4	38	17,9	2,84	1,27
M4	18	8,5	61	28,8	48	22,6	57	26,9	27	12,7	2,93	1,18
M5	11	5,2	37	17,5	59	27,8	65	30,7	40	18,9	2,59	1,13
M6	23	10,8	48	22,6	35	16,5	59	27,8	47	22,2	2,72	1,32
M7	31	14,6	65	30,7	29	13,7	47	22,2	40	18,9	3,00	1,36
BZ1	24	11,3	38	17,9	27	12,7	64	30,2	59	27,8	2,54	1,36
BZ2	7	3,3	16	7,5	24	11,3	84	39,6	81	38,2	1,98	1,04
BZ3	33	15,6	55	25,9	27	12,7	45	21,2	52	24,5	2,86	1,43

Kişisel gelişim alışkanlıkları boyutunu sorularına bakıldığında birinci madde olan “Sınıfta öğrendiklerimi iş yaşamında kullanmaktayım” ($\bar{X}=3,98$) maddesine öğrencilerin % 29,7’sinin tamamen katıldığı, % 50’sinin ise katıldığı görülmektedir. Kişisel gelişim boyutunun ikinci maddesi “Toplum ahlakına uygun davranmaktayım” ($\bar{X}=4,43$) maddesine öğrencilerin % 59’unun tamamen katıldığı, % 32,5’inin ise katıldığı görülmektedir. Aynı boyutun üçüncü sorusu “Öz yönetim konusunda kendimi geliştirmekteyim” maddesinin ise aritmetik ortalaması ($\bar{X}=3,92$) olarak belirlenmiş ve öğrencilerin % 24,5’i belirtilen duruma tamamen katılırken, % 50’si katıldığını belirtmiştir. Öğrencilerin girişimde bulunma alışkanlıklarını ölçen dördüncü maddenin ise “Girişimde bulunma alışkanlığına sahibim” aritmetik ortalaması ($\bar{X}=3,75$) olarak belirlenmiştir. Beşinci madde “Öz değerlendirme konusunda kendimi geliştirmekteyim” ($\bar{X}=3,99$) değerine sahiptir. Altıncı madde “Duygularımı kontrol edebilmekteyim” ise ($\bar{X}=3,88$) aritmetik ortalama değerine sahiptir. Boyutun yedinci maddesi olan “Mücadele gereken durumlarla başa çıkabilirim” maddesinin aritmetik ortalaması ($\bar{X}=4,00$) bulunmuştur ve öğrencilerin % 27,4’ü tamamen katıldığını, % 45,1’i ise katıldığını ifade etmiştir. Kişisel gelişim alışkanlıkları boyutunun sekizinci maddesinin “Kendi yeteneklerim konusunda öz güven geliştirmekteyim” aritmetik ortalaması ise ($\bar{X}=3,90$) olarak bulunmuştur. Dokuzuncu madde ise “Yaratıcılığımı geliştiren faaliyetlere katılmaktayım” ($\bar{X}=3,87$) aritmetik ortalamaya sahiptir. Öğrencilerin karşılaştıkları sorunlar karşısında analiz, sentez ve değerlendirme yetilerini kullanma alışkanlıklarını ortaya koyan 10, 11 ve 12. maddelerin aritmetik ortalamaları sırayla ($\bar{X}=4,06$), ($\bar{X}=4,00$) ve ($\bar{X}=4,10$) şeklindedir. Problem çözme, sorgulama ve araştırma yapma alışkanlıklarını ölçen 13, 14 ve 15 maddelerin aritmetik ortalamaları

sırayla ($\bar{X} = 4,08$), ($\bar{X} = 4,21$) ve ($\bar{X} = 3,75$) şeklindedir. Yazılı, sözlü iletişim ve aktif dinleme becerilerini geliştirmeye yönelik alışkanlıkları ortaya koymak için sorulan 16, 17 ve 18. ölçek maddelerinin aritmetik ortalamaları sırasıyla ($\bar{X} = 3,81$), ($\bar{X} = 3,81$) ve ($\bar{X} = 4,01$) şeklindedir. Kişisel gelişim boyutunun on dokuzuncu maddesi olan “Takım çalışmalarına katılıyorum” maddesi ise ($\bar{X} = 3,81$) aritmetik ortalama ile öğrencilerin % 55,7’ si tarafından katılıyorum, % 18,9’u tarafından ise tamamen katılıyorum olarak cevaplanmıştır. Yirminci madde “Gereken durumlarda başkalarını ikna ederim” ise ($\bar{X} = 3,74$) aritmetik ortalamaya sahiptir ve öğrencilerin % 15,1’i tamamen, % 52,4’ü ise belirtilen maddeye katıldığını ifade etmiştir. Yirmi birinci madde “Kendi performansımı geliştirmeye çalışmaktayım” ise ($\bar{X} = 3,79$) aritmetik ortalamaya sahiptir ve öğrencilerin % 15,6’sı tamamen, % 54,7’si ise belirtilen maddeye katıldığını ifade etmiştir. Aynı boyutun yirmi ikinci maddesi “Grup içinde liderlik yapabilmekteyim” ise ($\bar{X} = 3,53$) aritmetik ortalamaya sahiptir ve öğrencilerin % 41’i katıldığını belirtmiştir. Kişisel gelişim boyutunun yirmi üçüncü maddesi seyahat etme alışkanlıklarıyla ilgilidir ve ($\bar{X} = 3,96$) aritmetik ortalamaya sahiptir. Yirmi dördüncü “Kişisel rahatsızlıklarla/hastalıklarla başa çıkabilirim” maddesinin ortalaması ($\bar{X} = 3,82$) bulunmuştur. Yirmi beşinci madde olan “Organizasyon faaliyetlerinde bulunmaktayım” maddesinin ortalaması ($\bar{X} = 3,74$) şeklindedir. Boyutun en son maddesi olan madde “Kendi kendime bakabilmekteyim” şeklindedir ve aritmetik ortalaması ($\bar{X} = 4,22$) hesaplanmıştır. Öğrencilerin kişisel gelişim boyutunda ÜYG dersi öncesinde olduğu gibi verdikleri yanıtların hepsinin madde orta puanının üstünde olduğu görülmektedir. Öğrencilerin kişisel gelişim alışkanlıklarının ÜYG dersi öncesinde ve sonrasında oldukça iyi bir seviyede olduğu görülmektedir.

Bakım-temelli alışkanlıklar boyutunda ise ilk madde başkalarını yönetme alışkanlığıyla ilgilidir ve ($\bar{X}=3,26$) aritmetik ortalamaya sahiptir. İkinci madde “Ebeveyn olarak sorumluluk alma alışkanlığına sahibim” şeklindedir ve aritmetik ortalaması ($\bar{X}=3,54$) bulunmuştur. Başkalarıyla ilgilenme, gönüllü çalışmalara katılma gibi alışkanlıkları belirlemek için sorulan bakım-temelli alışkanlıklar boyutunun 3. ve 4. maddelerinin aritmetik ortalamaları sırasıyla aritmetik ortalaması ($\bar{X}=3,91$) ve ($\bar{X}=3,64$) şeklindedir. Öğrencilerin bakım-temelli alışkanlıklar boyutunda verdikleri yanıtların hepsinin madde orta puanına yakın olduğu görülmektedir. Öğrencilerin bakım-temelli alışkanlıklarının ortalama bir seviyede olduğu görülmektedir.

Öğrenciler için geliştirilen “Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıkları” ölçeğinin üçüncü boyutu olan mesleki alışkanlıklar boyutunun ilk maddesi olan “Gerçek iş yaşamında tecrübe edinmekteyim” maddesinin ortalaması ($\bar{X}=2,93$), ikinci maddesi olan “İş mülakatlarına katılmaktayım” maddesinin aritmetik ortalaması ($\bar{X}=2,70$) olarak bulunmuştur. Mesleki alışkanlıklar boyutunun iş tecrübesi, meslekte işlerin yürütülmesi tecrübesi, profesyonel yetilerin edinilmesi gibi alışkanlıkların ölçüldüğü 3, 4 ve 5. maddelerinin aritmetik ortalamaları sırasıyla ($\bar{X}=2,84$), ($\bar{X}=2,93$) ve ($\bar{X}=2,59$) olarak hesaplanmıştır. Öğrencilerin gerek kendi alanlarındaki gerekse başka bir alandaki kısmi zamanlı iş alışkanlıklarını belirlemeye yönelik olan mesleki alışkanlıklar boyutu altıncı ve yedinci maddelerinin aritmetik ortalamaları sırasıyla ($\bar{X}=2,72$) ve ($\bar{X}=3,00$) şeklindedir. ÜYG dersi sonrasında uygulanan ölçeğin mesleki alışkanlıklar boyutunun maddeleri incelendiğinde madde puanlarının düşük olduğu görülmektedir. Bu nedenle ölçeğin alt boyutları incelendiğinde öğrencilerin mesleki alışkanlıklarının düşük seviyede olduğu görülmektedir.

Hayat çapında öğrenme alışkanlıkları ölçeğinin dördüncü boyutu olan boş zaman alışkanlıkları boyutunun bir müzik enstrümanı çalma, drama grubunda yer alma ve ğrenci topluluklarına katılma alışkanlıklarını ölçen sorularının aritmetik ortalamaları sırasıyla ($\bar{X} = 2,54$), ($\bar{X} = 1,98$) ve ($\bar{X} = 2,86$) olarak hesaplanmıştır. YG dersi aldıktan sonra uygulanan ölçek maddeleri incelendiğinde de ilk maddeleri sonuçlarına benzer şekilde düşük bulunmuştur. Bu durum öğrencilerin boş zaman etkinliklerine zaman ayırmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Tüm bu bulgular ışığında araştırmaya katılan ğrencilerinin YG dersi sonrasında da hayat çapında öğrenme alışkanlıkları profilini tanımlarken hayat çapında öğrenme alışkanlıklarının oldukça iyi; kişisel gelişim alışkanlıklarının yüksek, bakım-temelli alışkanlıklarının orta düzeyde, mesleki alışkanlıklarının orta düzeye yakın, boş zaman alışkanlıklarının ise düşük seviyede olduğu görülmektedir.

3.2.2 YG Dersi Sonrası Cinsiyetlerine Göre ğrencilerin Hayat çapında ğrenme Alışkanlıklarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde YG dersi sonrası “ğrencilerin hayat çapında öğrenme alışkanlıkları cinsiyetlerine göre farklılık göstermekte midir?” sorusuna ilişkin sonuçlar elde etmeye yöneliktir.

Bu aşamada öncelikli olarak öğrencilerin hayat çapında öğrenme alışkanlıklarının cinsiyete göre karşılaştırmasını yapabilmek için verilerin normal dağılıma sahip olup olmadığı hesaplandı. Tablo 29 ölçeğe dair verilerin normal dağılıma sahip olduğunu göstermektedir. Örneklem sayısı 30’un üstünde olduğu için Kolmogorov-Smirnov testi sonuçları dikkate alınmıştır. Grupların homojenliği için de Levene testi uygulanmıştır.

Tablo 29. Hayat Çapında Öğrenme Ölçeği ile Cinsiyet Değişkeninin Homojenlik ve Normal Dağılım Hesaplamaları

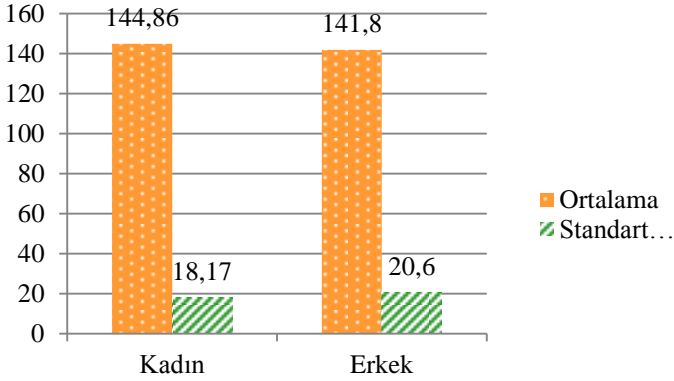
	Levene Testi	Kolmogorov-Smirnov	
	P	K	P E
Ölçek	,507	,697	,502

Tablo 29’da görüldüğü gibi hem Levene testinin hem de Kolmogorov-Smirnov testinin sonuçları verilerin $p > .05$ değerinde homojen ve normal dağılıma sahip olduğunu göstermektedir. Bu nedenle öğrencilerin hayat çapında öğrenme alışkanlıklarının cinsiyete göre karşılaştırmasını yapmak için bağımsız gruplar t-testi uygulanmıştır. Bu alışkanlıklara ilişkin toplam ortalama puanları ve standart sapmaları ile ölçek puanlarının cinsiyete göre bağımsız gruplar t-testi sonuçları tablo 30’da yer almaktadır.

Tablo 30. Cinsiyete Göre Öğrencilerin Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıklarına İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	t	P
Kadın	133	144,86	18,17		
Erkek	79	141,80	20,60	1,093	,261

Tablo 30 incelendiğinde her iki cinsiyetteki öğrencilerin hayat çapında öğrenme alışkanlıkları ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalamaları sırasıyla 144,86 ve 141,80'dir.. Öğrencilerin hayat çapında öğrenme alışkanlıkları cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermemektedir [$t(1,093), p < 0,261$]. Bu durum şekil 12'de de görülebilmektedir.



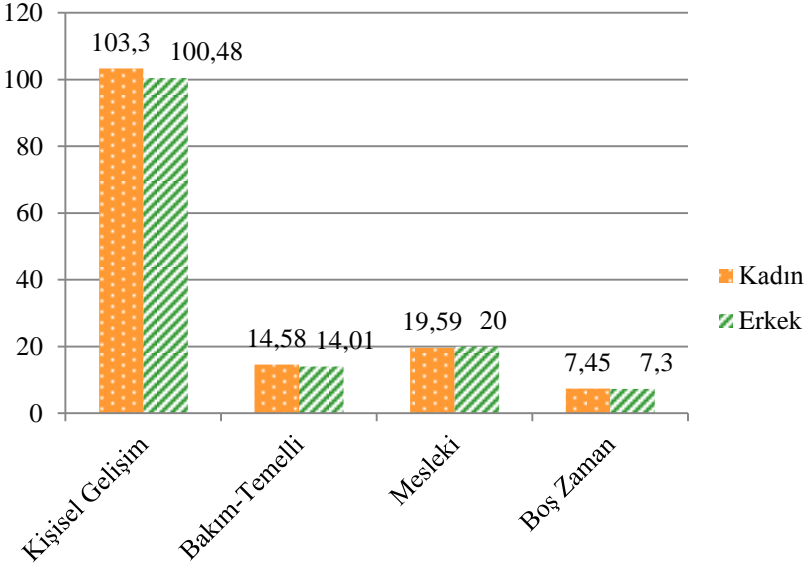
Şekil 12. ÜYG Dersi Sonrası Cinsiyetlerine Göre Öğrencilerin Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıkları Düzeylerine İlişkin Puanların Karşılaştırılması

Şekil 12'de görüldüğü gibi ÜYG dersi sonrası kız ve erkek öğrencilerin hayat çapında öğrenme alışkanlıklarına ilişkin puanlar karşılaştırıldığında aritmetik ortalamaları dikkate alındığında çok fazla bir farklılık görülmemektedir. Tablo 31 öğrencilerin ÜYG dersi sonrası hayat çapında öğrenme alışkanlığı ölçeği alt boyutlarına ilişkin aritmetik ortalama, standart sapma ve bağımsız gruplar t-testi sonuçlarını göstermektedir.

Tablo 31. Öğrencilerin ÜYG Dersi Sonrası Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıkları Ölçeği Alt Boyutlarına İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

Alt Boyut	Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	t	p
Kişisel Gelişim Alışkanlıkları	Kadın	133	103,30	12,57	1,450	,135
	Erkek	79	100,48	14,30		
Bakım-Temelli Alışkanlıklar	Kadın	132	14,58	2,96	1,453	,159
	Erkek	79	14,01	2,66		
Mesleki Alışkanlıklar	Kadın	133	19,59	7,06	-431	,674
	Erkek	79	20,00	6,41		
Boş Zaman Alışkanlıkları	Kadın	133	7,45	2,97	,347	,728
	Erkek	79	7,30	2,99		

Tablo 31 incelendiğinde kız ve erkek öğrencilerin ÜYG dersi sonrası hayat çapında öğrenme alışkanlıkları ölçeği alt boyutlarından aldıkları ortalamaların; kişisel gelişim alışkanlıkları boyutunda kızlarda ve erkeklerde (\bar{X} =103,30; \bar{X} =100,48), bakım-temelli alışkanlıklar boyutunda kızlarda (\bar{X} =14,58), erkeklerde (\bar{X} =14,01) hesaplandığı görülmektedir. Mesleki alışkanlıklar boyutunda aritmetik ortalamalar kızlarda (\bar{X} = 19,59), erkeklerde (\bar{X} =20); boş zaman alışkanlıklarında kızlarda (\bar{X} =7,45), erkeklerde (\bar{X} =7,30) olarak bulunmuştur. Ölçeğin alt boyutlarında da kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı farklılık görülmemektedir. Bu durum Şekil 13'de de açıkça görülmektedir.



Şekil 13. ÜYG Dersi Sonrası Öğrencilerin Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıkları Ölçeği Alt Boyutlarına İlişkin Puanların Karşılaştırılması

Şekil 13’de görüldüğü gibi kız ve erkek öğrencilerin ÜYG dersi sonrası hayat çapında öğrenme alışkanlıkları alt boyutlarına dair aldıkları puanlar arasında farklılık görülmemektedir.

3.2.3 ÜYG Dersi Sonrası Bölümlerine Göre Öğrencilerin Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıklarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Araştırmanın bu bölümü “Üniversite Yaşamına Giriş dersi alındıktan sonra öğrencilerin hayat çapında öğrenme alışkanlıkları bölümlere göre farklılık göstermekte midir?” sorusuna ilişkin sonuçlar elde etmeye yöneliktir.

Bu aşamada öncelikli olarak ÜYG dersini aldıktan sonra öğrencilerin hayat çapında öğrenme alışkanlıklarının bölümlerine göre karşılaştırmasını yapabilmek için verilerin normal dağılıma sahip olup olmadığı hesaplandı. Tablo 32 ölçeğin boyutlarına dair verilerin normal dağılıma sahip olduğunu göstermektedir. Örneklem sayısı 30'un üstünde olduğu için Kolmogorov-Smirnov testi sonuçları dikkate alınmıştır. Grupların homojenliği için de Levene testi uygulanmıştır.

Tablo 32. Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıkları Ölçeği ve Bölüm Değişkeninin Homojenlik ve Normal Dağılım Hesaplamaları

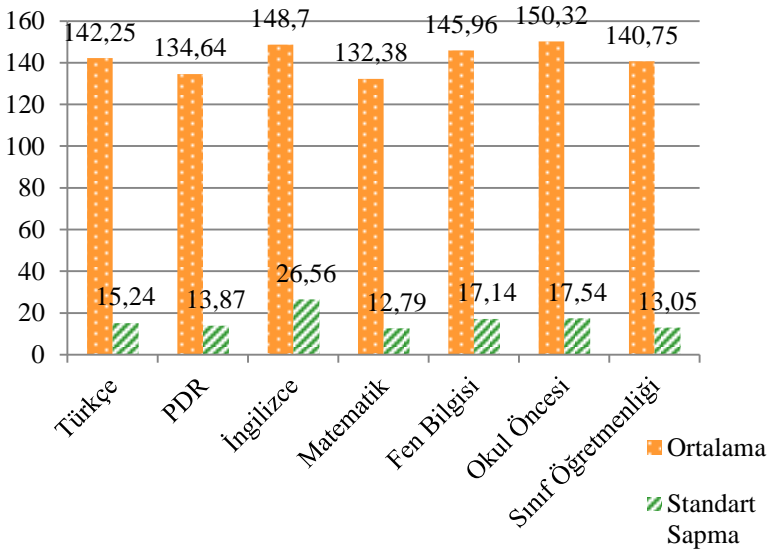
	Levene Testi		Kolmogorov-Smirnov					
	P	P	P	P	P	P	P	
		Türkçe	PDR	İngilizce	Matematik	Fen Bilgisi	Okul Öncesi	Sınıf
Ölçek	,117	,514	,550	1,089	,487	,649	,617	,727

Tablo 32'de görüldüğü gibi hem Levene testinin hem de Kolmogorov-Smirnov testinin sonuçları verilerin $p > .05$ değerinde homojen ve normal dağılıma sahip olduğunu göstermektedir. Bu nedenle öğrencilerin hayat çapında öğrenme alışkanlıklarının bölümlere göre karşılaştırmasını yapmak için tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Bu alışkanlıklara ilişkin toplam ortalama puanları ve standart sapmaları ile ölçek puanlarının bölümlere göre sonuçları Tablo 33'de yer almaktadır.

Tablo 33. ÜYG Dersi Sonrası Bölümlerine Göre Öğrencilerin Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıklarına İlişkin Puanlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları

	Bölümler	N	\bar{X}	Ss
ÖLÇEĞİN TAMAMI	Türkçe	28	142,25	15,24
	PDR	28	134,64	13,87
	İngilizce	48	148,70	26,56
	Matematik	13	132,38	12,79
	Fen Bilgisi	26	145,96	17,14
	Okul Öncesi	37	150,32	17,54
	Sınıf	32	140,75	13,05
KİŞİSEL GELİŞİM	Türkçe	28	101,50	9,18
	PDR	28	99,96	9,97
	İngilizce	48	103,00	18,58
	Matematik	13	94,84	8,22
	Fen Bilgisi	26	103,35	11,98
	Okul Öncesi	37	106,38	13,42
	Sınıf	32	101,12	10,69
BAKIM-TEMELLİ ALIŞKANLIKLAR	Türkçe	28	14,00	3,16
	PDR	28	12,85	2,96
	İngilizce	48	14,83	3,43
	Matematik	13	13,46	2,75
	Fen Bilgisi	26	14,96	2,53
	Okul Öncesi	37	15,18	2,30
	Sınıf	32	14,28	1,83
MESLEKİ ALIŞKANLIKLAR	Türkçe	28	19,57	5,34
	PDR	28	15,07	5,14
	İngilizce	48	22,65	7,67
	Matematik	13	17,53	6,83
	Fen Bilgisi	26	20,34	6,31
	Okul Öncesi	37	21,54	7,19
	Sınıf	32	18,03	5,22
BOŞ ZAMAN ALIŞKANLIKLARI	Türkçe	28	7,17	2,31
	PDR	28	6,75	2,86
	İngilizce	48	8,37	3,46
	Matematik	13	6,53	2,40
	Fen Bilgisi	26	7,30	2,83
	Okul Öncesi	37	7,21	2,95
	Sınıf	32	7,31	3,03

Tablo 33 incelendiğinde öğrencilerin devam ettikleri bölümlerin hayat çapında öğrenme alışkanlıkları ölçeğine ait puanların aritmetik ortalamaları arasında ölçeğin tamamına dair çok ciddi farklar olmadığı görülmektedir. Tüm bölümlerin hayat çapında öğrenme alışkanlıkları ölçeğinden aldıkları ortalamaların ölçek orta puanının üstünde olduğunu görülmektedir. Bu durum Şekil 14’de açıkça görülmektedir.



Şekil 14. ÜYG Dersi Sonrası Bölümlere Göre Öğrencilerin Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıkları Düzeylerine İlişkin Puanların Karşılaştırılması

Şekil 14’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan Eğitim Fakültesi öğrencilerinin ÜYG dersi sonrası hayat çapında öğrenme alışkanlıklarına ilişkin puanlar bölümleri açısından karşılaştırıldığında aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları dikkate alındığında çok fazla farklılık görülmemektedir. Öğrencilerin bölümlere göre öğrencilerin hayat çapında öğrenme alışkanlıklarına ilişkin

ortalama puanlarının karşılaştırılmasını gösteren tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 34'te görülmektedir.

Tablo 34. ÜYG Dersi Sonrası Bölümlere göre Öğrencilerin Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıklarına İlişkin Ortalama Puanlarının Karşılaştırılmasını Gösteren Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler		Kareler Ortalaması	F	p
	Toplamı	sd			
Gruplar arası	7231,283	6	1205,214	3,532	,002
Gruplar içi	69619,655	204	341,273		
Toplam	76850,938	210			

p<0,05

Tablo 34'e bakıldığında öğrencilerin devam etmekte oldukları bölümler ile hayat çapında öğrenme alışkanlıklarına ilişkin puanları ($p=,002$ $p<0,05$) arasında anlamlı bir fark görülmektedir. Ölçeğe dair daha sağlıklı sonuçlar elde etmek için ölçeğin alt boyutlarının da öğrencilerin bölümleriyle olan ilişkisi test edilmiştir ve sonuçlar Tablo 35'de görülmektedir.

Tablo 35. ÜYG Dersi Sonrası Bölümlere Göre Öğrencilerin Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıkları Ölçeği Alt Boyutlarına İlişkin Ortalama Puanlarının Karşılaştırılmasını Gösteren Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Alt Boyutlar	Varyansın Kaynağı		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
	Gruplar arası	Gruplar içi					
Kişisel Gelişim Alışkanlıkları	Gruplar arası		1604,006	6	267,334	1,538	,167
	Gruplar içi		35639,744	205	173,852		
	Toplam		37243,750	211			

Tablo 35'in Devamı

Alt Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Bakım- Temelli Alışkanlıklar	Gruplar arası	123,129	6	20,522	2,612	,018
	Gruplar içi	1610,432	205	7,856		
	Toplam	1733,561	211			
Mesleki Alışkanlıklar	Gruplar arası	1297,639	6	216,273	5,214	,000
	Gruplar içi	8462,541	204	41,483		
	Toplam	9760,180	210			
Boş Zaman Alışkanlıkları	Gruplar arası	70,195	6	11,699	1,332	,244
	Gruplar içi	1800,522	205	8,783		
	Toplam	1870,717	211			

Tablo 35'de ÜYG dersi sonrası bölümlere göre öğrencilerin hayat çapında öğrenme alışkanlıkları ölçeği alt boyutlarına ilişkin ortalama puanlarının karşılaştırılmasını gösteren varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına bakıldığında “Bakım-Temelli Alışkanlıklar” ve “Mesleki Alışkanlıklar” boyutlarında bölümler arasında anlamlı farklılıklar görülmektedir. Bu nedenle hangi bölümler arasında farklılık olduğunu ortaya koymak amacıyla Tukey testi yapılmıştır. İlgili boyutlara ilişkin Tukey testi sonuçlarını Tablo 36 ve 37'de görmek mümkündür.

Tablo 36. ÜYG Dersi Sonrası Bakım-Temelli Alışkanlıklar Boyutuna İlişkin Grup Karşılaştırmaları Sonucunda Elde Edilen Ortalama Farkları Tukey Testi Sonuçları

(I) Bölüm	(J) Bölüm	Ortalama Farkları	St Hata	P
Türkçe	PDR	1,14286	,749	,729
	İngilizce	-,83333	,666	,873
	Matematik	,53846	,940	,998
	Fen	-,96154	,763	,869
	Okul Öncesi	-1,18919	,702	,621
	Sınıf	-,28125	,725	1,000

Tablo 36'nın Devamı				
(I) Bölüm	(J) Bölüm	Ortalama Farkları	St Hata	p
PDR	Türkçe	-1,14286	,749	,729
	İngilizce	-1,97619	,666	,052
	Matematik	-,60440	,940	,995
	Fen	-2,10440	,763	,090
	Okul Öncesi	-2,33205*	,702	,018
	Sınıf	-1,42411	,725	,441
İngilizce	Türkçe	,83333	,666	,873
	PDR	1,97619	,666	,052
	Matematik	1,37179	,876	,704
	Fen	-,12821	,682	1,000
	Okul Öncesi	-,35586	,613	,997
	Sınıf	,55208	,639	,978
Matematik	Türkçe	-,53846	,940	,998
	PDR	,60440	,940	,995
	İngilizce	-1,37179	,876	,704
	Fen	-1,50000	,952	,698
	Okul Öncesi	-1,72765	,903	,475
	Sınıf	-,81971	,921	,974
Fen Bilgisi	Türkçe	,96154	,763	,869
	PDR	2,10440	,763	,090
	İngilizce	,12821	,682	1,000
	Matematik	1,50000	,952	,698
	Okul Öncesi	-,22765	,717	1,000
	Sınıf	,68029	,740	,969
Okul Öncesi	Türkçe	1,18919	,702	,621
	PDR	2,33205*	,702	,018
	İngilizce	,35586	,613	,997
	Matematik	1,72765	,903	,475
	Fen	,22765	,717	1,000
	Sınıf	,90794	,676	,831
Sınıf	Türkçe	,28125	,725	1,000
	PDR	1,42411	,725	,441
	İngilizce	-,55208	,639	,978
	Matematik	,81971	,921	,974
	Fen	-,68029	,740	,969
	Okul Öncesi	-,90794	,676	,831

Tablo 36’da ÜYG dersi sonrası öğrencilerin bölümlerine göre hayat çapında öğrenme alışkanlıkları ölçeğinin bakım-temelli alışkanlıklar boyutuna ilişkin puanları arasındaki farklılıkların hangi bölümler arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Tukey testinin sonuçlarına göre “Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik” (\bar{X} =12,85) bölümü öğrencileri ve “Okul Öncesi Öğretmenliği” (\bar{X} =15,18) bölümleri öğrencilerine ait puan ortalamaları arasında farklılıklar bulunmaktadır. “Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik” bölümü öğrencilerinin bakım-temelli alışkanlıklar boyutunda okul öncesi öğretmenliği bölümü öğrencilerinin gerisinde oldukları görülmektedir.

Tablo 37. Mesleki Alışkanlıklar Boyutuna İlişkin Grup Karşılaştırmaları
Sonucunda Elde Edilen Ortalama Farkları Tukey Testi Sonuçları

(I) Bölüm	(J) Bölüm	Ortalama Farkları	St Hata	P
Türkçe	PDR	4,50000	1,72	,341
	İngilizce	-3,08815	1,53	,672
	Matematik	2,03297	2,16	,989
	Fen	-,77473	1,75	1,000
	Okul Öncesi	-1,96911	1,61	,960
	Sınıf	1,54018	1,66	,990
PDR	Türkçe	-4,50000	1,72	,341
	İngilizce	-7,58815*	1,53	,001
	Matematik	-2,46703	2,16	,971
	Fen	-5,27473	1,75	,177
	Okul Öncesi	-6,46911*	1,61	,016
	Sınıf	-2,95982	1,66	,789
İngilizce	Türkçe	3,08815	1,53	,672
	PDR	7,58815*	1,53	,001
	Matematik	5,12111	2,01	,380
	Fen	2,31342	1,57	,903
	Okul Öncesi	1,11903	1,41	,996
	Sınıf	4,62832	1,47	,138

Tablo 37'nin Devamı				
(I) Bölüm	(J) Bölüm	Ortalama Farkları	St Hata	p
Matematik	Türkçe	-2,03297	2,16	,989
	PDR	2,46703	2,16	,971
	İngilizce	-5,12111	2,01	,380
	Fen	-2,80769	2,18	,948
	Okul Öncesi	-4,00208	2,07	,715
	Sınıf	-,49279	2,11	1,000
Fen Bilgisi	Türkçe	,77473	1,75	1,000
	PDR	5,27473	1,75	,177
	İngilizce	-2,31342	1,57	,903
	Matematik	2,80769	2,18	,948
	Okul Öncesi	-1,19439	1,64	,997
	Sınıf	2,31490	1,70	,932
Okul Öncesi	Türkçe	1,96911	1,61	,960
	PDR	6,46911*	1,61	,016
	İngilizce	-1,11903	1,41	,996
	Matematik	4,00208	2,07	,715
	Fen	1,19439	1,64	,997
	Sınıf	3,50929	1,55	,534
Sınıf	Türkçe	-1,54018	1,66	,990
	PDR	2,95982	1,66	,789
	İngilizce	-4,62832	1,47	,138
	Matematik	,49279	2,11	1,000
	Fen	-2,31490	1,70	,932
	Okul Öncesi	-3,50929	1,55	,534

Tablo 37’de, ÜYG dersi sonrası öğrencilerin bölümlerine göre hayat çapında öğrenme alışkanlıkları ölçeğinin mesleki alışkanlıklar boyutuna ilişkin puanları arasındaki farklılıkların hangi bölümler arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Tukey testinin sonuçlarına göre “Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik” ($\bar{X} = 15,07$) bölümü öğrencileri ile “İngilizce” ($\bar{X} = 22,65$) ve “Okul Öncesi Öğretmenliği” ($\bar{X} = 21,54$) bölümleri öğrencilerine ait puan ortalamaları arasında farklılıklar bulunmaktadır. “Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik” ($\bar{X} = 15,07$) bölümü öğrencilerinin mesleki alışkanlıklar boyutunda İngilizce ve Okul

Öncesi Öğretmenliği bölümleri öğrencilerinden daha düşük aritmetik ortalamaya sahip olduğu görülmektedir.

3.2.4 ÜYG Dersi Sonrası Gelir Düzeylerine Göre Öğrencilerin Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıklarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Araştırmanın bu bölümünü ÜYG dersi sonrası “Öğrencilerin hayat çapında öğrenme alışkanlıkları gelir düzeylerine göre farklılık göstermekte midir?” sorusuna ilişkin sonuçlar elde etmeye yöneliktir.

Bu aşamada öncelikli olarak öğrencilerin hayat çapında öğrenme alışkanlıklarının gelir düzeylerine göre karşılaştırmasını yapabilmek için verilerin normal dağılıma sahip olup olmadığı hesaplandı. Tablo 38 ölçeğin boyutlarına dair verilerin normal dağılıma sahip olduğunu göstermektedir. Örneklem sayısı 30’un üstünde olduğu için Kolmogorov-Smirnov testi sonuçları dikkate alınmıştır. Grupların homojenliği için de Levene testi uygulanmıştır.

Tablo 38. ÜYG Dersi Sonrası Hayat Çapında Öğrenme Ölçeği ve Gelir Düzeyi Değişkeninin Homojenlik ve Normal Dağılım Hesaplamaları

	Levene Testi	Kolmogorov-Smirnov		
	P	P		
		Düşük	Orta	Yüksek
Ölçek	,624	1,107	,548	,571

Tablo 38’de görüldüğü gibi hem Levene testinin hem de Kolmogorov-Smirnov testinin sonuçları verilerin $p > .05$ değerinde homojen ve normal dağılıma sahip olduğunu göstermektedir. Bu nedenle öğrencilerin hayat çapında öğrenme

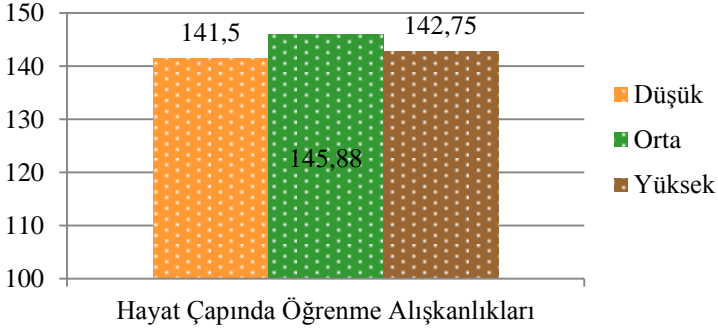
alışkanlıklarının gelir düzeyine göre karşılaştırmasını yapmak için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Tablo 39’da ÜYG dersi sonrası gelirlerine göre öğrencilerin hayat çapında öğrenme alışkanlıklarına ilişkin puanlarının aritmetik ortalama ve standart sapmaları görülmektedir.

Tablo 39. Gelir Düzeylerine Göre ÜYG Sonrası Öğrencilerin Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıklarına İlişkin Puanlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları

	Gelir Düzeyi	N	\bar{X}	Ss
ÖLÇEĞİN TAMAMI	Düşük	90	141,50	19,46
	Orta	101	145,88	17,85
	Yüksek	20	142,75	23,31
KİŞİSEL GELİŞİM ALIŞKANLIKLARI	Düşük	90	100,00	14,15
	Orta	102	104,83	11,81
	Yüksek	20	99,20	14,50
BAKIM-TEMELLİ ALIŞKANLIKLAR	Düşük	90	14,34	2,69
	Orta	101	14,21	3,07
	Yüksek	20	15,30	2,40
MESLEKİ ALIŞKANLIKLAR	Düşük	90	19,75	6,32
	Orta	102	19,71	6,82
	Yüksek	20	19,85	9,01
BOŞ ZAMAN ALIŞKANLIKLARI	Düşük	90	7,40	2,87
	Orta	102	7,19	2,98
	Yüksek	20	8,40	3,34

Tablo 39 incelendiğinde ÜYG dersi sonrası öğrencilerin gelir düzeyleri ile hayat çapında öğrenme alışkanlıkları ölçeğine ait puanların aritmetik ortalamaları arasında ölçeğin tamamına dair anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Aylık gelir düzeyine göre öğrencilerin hayat çapında öğrenme alışkanlıkları ölçeğine ait puan ortalamalarının düşük olanlarda ($\bar{X} = 141,50$),

orta olanlarda ($\bar{X} = 145,88$) ve yüksek gelire sahip olanlarda ise ($\bar{X} = 142,75$) olduğu görülmektedir. Bu durum Şekil 15’de açıkça görülmektedir.



Şekil 15. ÜYG Dersi Sonrası Gelir Düzeylerine Göre Öğrencilerin Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıklarına İlişkin Puanların Karşılaştırılması

Şekil 15’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan Eğitim Fakültesi öğrencilerinin ÜYG dersi sonrası hayat çapında öğrenme alışkanlıklarına ilişkin puanlar aylık gelir düzeyleri açısından karşılaştırıldığında ve aritmetik ortalamaları dikkate alındığında çok fazla farklılık görülmemektedir. Gelir düzeylerine göre öğrencilerin hayat çapında öğrenme alışkanlıklarına ilişkin ortalama puanlarının karşılaştırılmasını gösteren tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 40’da görülmektedir.

Tablo 40. ÜYG Dersi Sonrası Gelir Düzeylerine Göre Öğrencilerin Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıklarına İlişkin Ortalama Puanlarının Karşılaştırılmasını Gösteren Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler		F	p
			Ortalaması			
Gruplar arası	934,114	2	467,057			
Gruplar içi	75916,824	208	364,985	1,280	,280	
Toplam	76850,938	210				

$p < 0,05$

Tablo 40'a bakıldığında öğrencilerin ailelerinin sahip oldukları gelir düzeyleri ile hayat çapında öğrenme alışkanlıklarına ilişkin puanları ($p = ,280$ $p < 0,05$) arasında anlamlı bir fark görülmemektedir. Çalışmaya katılan öğrencilerin gelir düzeyleri hayat çapında öğrenme alışkanlıkları açısından farklılık yaratmamıştır.

3.2.5 Öğrencilerin Ön-Alışkanlık ve Son-Alışkanlık Puanlarının Karşılaştırılması

Öğrencilerin ön-alışkanlık testi olarak ölçeğin Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesinde uygulanan puanları kullanılmıştır. “Üniversite Yaşamına Giriş” dersinin öğrencilerin hayat çapında öğrenme alışkanlıkları üzerindeki etkililiğini ortaya koymak için bu dersi aldıktan sonra uygulanan ölçeğin puanları son-alışkanlık testi olarak analize tabi tutulmuştur. Öncelikli olarak grupların normal dağılıma sahip olup olmadığını ortaya koymak için Kolmogorov-Smirnov testi yapılmıştır. Tablo 41 grupların normallik testi sonuçlarını göstermektedir.

Tablo 41. Ön-Alışkanlık Son- Alışkanlık Testleri Normal Dağılım Hesaplamaları

Kolmogorov- Smirnov	
P	
Ön- Alışkanlık	,804
Son- Alışkanlık	,897

Tablo 41’de görüldüğü gibi Kolmogorov-Smirnov testinin sonuçları verilerin $p>.05$ değerinde normal dağılıma sahip olduğunu göstermektedir. Bu nedenle öğrencilerin hayat çapında öğrenme alışkanlıklarının ön-alışkanlık, son-alışkanlık karşılaştırmasını yapmak için bağımlı gruplar t-testi analizi uygulanmıştır. Bu alışkanlıklara ilişkin toplam ortalama puanları ve standart sapmaları ile ölçek puanlarının t değerleri Tablo 42’de yer almaktadır.

Tablo 42. Öğrencilerin Ön-Alışkanlık ve Son-Alışkanlık Bağımlı Gruplar t-Testi Sonuçları

	N	\bar{X}	S	t	p
Ön-Alışkanlık	211	141,39	17,98		
Son Alışkanlık	211	143,72	19,13	-1,352	,158

Tablo 42’de görüldüğü gibi öğrencilerin ön-alışkanlık ve son-alışkanlık puanları arasında anlamlı bir fark görülmemektedir ($p<.05$). Öğrencilerin hayat çapında öğrenme alışkanlıkları ÜYG dersi öncesinde ve sonrasında anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

3.2.6 Öğrencilerin Kişisel Gelişim Haritalarının Karşılaştırılması

Araştırmanın bu bölümü “Araştırma grubunun kişisel gelişim haritaları ÜYG dersi sonrasında nasıl bir değişim göstermektedir?” sorusuna ilişkin sonuçlar elde etmeye yöneliktir. Kişisel gelişim haritaları her bölümden biri kız biri erkek olmak üzere toplam 14 öğrenciye uygulanmıştır. Elde edilen verilerin kodlama ve içerik analizi sonuçları aşağıdaki gibidir.

Tablo 43. Ön-Kişisel Gelişim Haritaları Temaları, Kodları ve Frekansları

Temalar	Kodlar	F
Kendi Alanlarına Dair Etkinlikler	Kitap Okuma	3
İş Tecrübesi	Restaurant	1
	Dershane	2
Gönüllülük Faaliyetleri	Huzurevi Ziyareti	2
	Kitap Toplama	1
Öz Bakım ve Ev İşleri	Ev Temizliği	5
	Kendine Bakma	4
	Kardeşle İlgilenme	2
Seyahat	Memlekete Yolculuk	11
Diğer	Sportif Faaliyetler	4
	Müzik Aleti Çalma	2

Tablo 43 seçilen örneklem grubuna uygulanan ön kişisel gelişim haritalarının temalarını, kodlarını ve frekanslarını derinliklerine göre vermektedir. Kişisel gelişim haritalarında “Kendi Alanlarına Dair Etkinlikler”, “İş Tecrübesi”, “Gönüllülük Faaliyetleri”, “Kendine Bakma ve Ev İşleri”, “Seyahat” ve “Diğer” olmak üzere toplam 6 tema verilmiştir. Kişisel gelişim haritalarını cevaplayan 14 öğrencinin ilk temada 3 tanesinin kitap okuma suretiyle kendi alanına dair etkinliklere katıldığını ifade ettiği görülmektedir. “İş Tecrübesi” temasında ise 1 tanesinin restoranda, 2 tanesinin de dershanelerde çalışma tecrübesi olduğu görülmektedir. “Gönüllülük faaliyetleri” temasında ise öğrencilerin 2 tanesinin huzurevi ziyareti, 1 tanesinin kitap toplama faaliyetinde bulunduğu görülmektedir. “Öz-Bakım ve Ev İşleri” temasında ise ev temizliği faaliyetlerinde bulunduğunu ifade eden 5, kendine bakma faaliyetlerini gerçekleştirdiğini ifade eden 4 ve kardeşiyle ilgilendiğini söyleyen 2 öğrenci vardır. Seyahat temasında ise memleketine yaptıkları yolculuklardan bahseden 11 öğrenci olduğu görülmektedir. Diğer faaliyetlerde ise sportif faaliyetler gerçekleştirdiğini ifade eden 4, müzik aleti çaldığını ifade eden 2 öğrenci olduğu görülmektedir.

Tablo 44. Son-Kişisel Gelişim Haritaları Temaları, Kodları ve Frekansları

Temalar	Kodlar	F
Kendi Alanlarına Dair Etkinlikler	Kitap Okuma	5
	Bölüm Etkinlikleri	6
	Konferans & Seminerler	2
İş Tecrübesi	Bölüm Dışı İş Tecrübesi	2
	Dershane	2
	Özel Ders	1
Gönüllülük Faaliyetleri	Huzurevi Ziyareti	4
	Kitap Toplama	1
	Çocuk Yuvası Ziyareti	1
	Kan Bağışı	1
Öz-Bakım ve Ev İşleri	Ev Temizliği	6
	Kendine Bakma	5
	Kardeşle İlgilenme	2
	Alışveriş	1
	Para Yönetimi	2
Seyahat	Memlekete Yolculuk	13
	Mersin ve Çevresi	7
	Diğer Şehirler	4
Diğer	Sportif Faaliyetler	6
	Müzik Aleti Çalma	3
	Tiyatro Etkinlikleri	1
	Konser Etkinlikleri	3
	Öğrenci Toplulukları	2

Tablo 44 seçkisiz tabaka örnekleme yöntemi ile seçilen örneklem grubuna uygulanan son-kişisel gelişim haritalarının temalarını, kodlarını ve frekanslarını derinliklerine göre vermektedir. Kişisel gelişim haritalarında “Kendi Alanlarına Dair Etkinlikler”, “İş Tecrübesi”, “Gönüllülük Faaliyetleri”, “Kendine Bakma ve Ev İşleri”, “Seyahat” ve “Diğer” olmak üzere toplam 6 tema

verilmiştir. Kişisel gelişim haritalarını cevaplayan 14 öğrencinin ilk temada 5 tanesinin kitap okuma, 6 tanesinin bölüm etkinliklerine katılma ve 2 tanesinin konferans ve seminerlere katılma suretiyle kendi alanına dair etkinliklere katıldığını ifade ettiği görülmektedir. “İş Tecrübesi” temasında ise 2 tanesinin bölüm dışı iş tecrübesi, 2 tanesinin de dershanelerde çalışma tecrübesi ve 1 tanesinin de özel ders verme tecrübesi olduğu görülmektedir. “Gönüllülük faaliyetleri” temasında ise öğrencilerin 4 tanesinin huzurevi ziyareti, 1 tanesinin kitap toplama, 1 tanesinin çocuk yuvası ziyareti ve 1 tanesinin kan bağışi faaliyetinde bulunduğu görülmektedir. “Öz-Bakım ve Ev İşleri” temasında ise ev temizliğı faaliyetlerinde bulunduğunu ifade eden 6, kendine bakma faaliyetlerini gerçekleştirdiğini ifade eden 5 ve kardeşiyle ilgilendiğini söyleyen 2, alışveriş yaptığını ifade eden 1 ve para yönetiminden bahseden 2 öğrenci vardır. Seyahat temasında ise memleketine yaptıkları yolculuklarda bahseden 13, Mersin ve çevresine yapılan seyahatlerden bahseden 7 ve diğere şehirlere yolculuğundan bahseden 4 öğrenci olduğu görülmektedir. Diğere faaliyetlerde ise sportif faaliyetler gerçekleştirdiğini ifade eden 6, müzik aleti çaldığını ifade eden 3, tiyatro etkinliklerine katıldığını ifade eden 1, konser etkinliklerine katıldığını ifade eden 3 ve öğrenci topluluklarına katıldığını ifade eden 2 öğrenci olduğu görülmektedir.

Tablo 43 ve 44’e bakıldığında gerek öğrencilerin temaların kodlarında katıldığı faaliyet çeşitliliğinde gerekse etkinliklere katılım frekanslarında anlamlı farklılıklar görülmektedir. ÜYG dersi sonrasında öğrencilerin hayat çapında öğrenme alışkanlıklarının çeşitliliğinde ve sayısında artış gözlenmektedir. Öğrencilerin faaliyetlerinde değışim olduğu kişisel gelişim haritalarının bazılarında oldukça açık bir şekilde görülmektedir. Aşağıdaki Şekil 16’da PDR bölümünden bir kız öğrencinin ön ve son kişisel gelişim haritalarından kesitler görülmektedir.

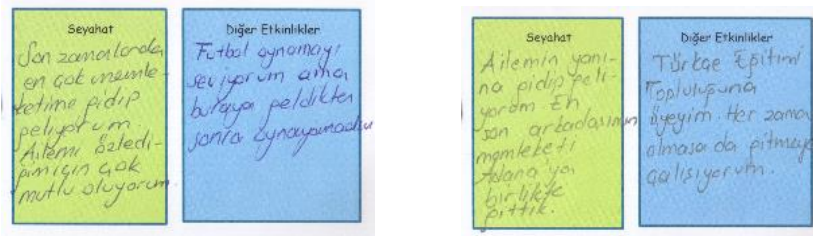


Ön-Kişisel Gelişim Haritası

Son-Kişisel Gelişim Haritası

Şekil 16. PDR Bölümünden Bir Öğrencinin Ön ve Son Kişisel Gelişim Haritası Kesitleri

Şekil 16'da söz konusu öğrencinin gönüllülük faaliyetlerinde artma olmuştur. Öğrenci ilk haritada huzurevine gittiğinden bahsetmişken, ikinci haritada çocuk yuvasına gitme faaliyetini de paylaşmıştır. Öğrencilerin üniversitede geçirdikleri bir dönemin ardından seyahat ve diğer etkinlikler açısından da gelişim içerisinde olduklarını söylemek mümkündür. Şekil 17'de Türkçe Öğretmenliği bölümünden bir erkek öğrencinin ön ve son kişisel gelişim haritalarından kesitler görülmektedir.

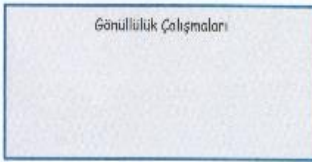


Ön-Kişisel Gelişim Haritası

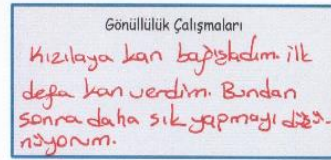
Son-Kişisel Gelişim Haritası

Şekil 17. Türkçe Öğretmenliği Bölümünden Bir Öğrencinin Ön ve Son Kişisel Gelişim Haritası Kesitleri

Şekil 17’de Türkçe öğretmenli öğrencisinin hem seyahat faaliyetlerinde hem de diğer etkinliklerinde artış gözlenmektedir. Öğrencinin Türkçe Eğitimi Topluluğuna üye olması bu temada kazanılan bir davranış olarak gözlenmektedir. ÜYG dersi kapsamında içerisinde de birçok gönüllülük faaliyetine yer verilmektedir. Bazı öğrencilerin ilk kişisel gelişim haritalarında doldurulmayan gönüllülük faaliyetleri bölümünün son kişisel gelişim haritalarında doldurulduğu görülmektedir. Bu tür davranışların öğrencilerde olumlu etkiler yarattığı da belirtilmiştir. Aşağıda Matematik öğretmenliği bölümüne devam eden bir öğrencinin ön ve son kişisel gelişim haritalarından kesitler verilmiştir.



Ön-Kişisel Gelişim Haritası



Son-Kişisel Gelişim Haritası

Şekil 18. Matematik Öğretmenliği Bölümünden Bir Öğrencinin Ön ve Son Kişisel Gelişim Haritası Kesitleri

Kişisel gelişim haritalarını cevaplayan öğrencilerin yanıtları incelendiğinde ÜYG dersine dair faaliyetler gerçekleştirdiklerini belirten ifadeler de bulunmaktadır. Öğrencilerden biri alanına dair yaptığı faaliyetlerde “ÜYG’yi geçmek için zorunlu faaliyetlere de katıldım” şeklinde belirtmiştir (Şekil 16). Şekil 20’de ise öğrenci yaptığı faaliyetten memnuniyetini “Bundan sonra daha çok yapmayı düşünüyorum” ifadesi ile belirtmiştir. Okul öncesi bölümünden bir kız öğrenci ise “Arkadaşlarımla katıldığım kültürel faaliyetlerden çok zevk aldım” ibaresi bu tür faaliyetlerin öğrencilerde olumlu duygular uyandırdığına işaret eder. Araştırmanın

nitel boyutunda ön ve son uygulama sonucunda üniversite yaşamı ve ÜYG dersinin öğrencilerin kişisel gelişimlerine olumlu katkılar getirdiği görülmektedir.

3.3 Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi 1. ve 4. sınıf öğrencilerinin hayat çapında öğrenme alışkanlıkları puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır? ” sorusuna ilişkin sonuçlar elde etmeye yöneliktir. Bu amaçla, öncelikle 4. sınıfa devam etmekte olan öğrencilerin hayat çapında öğrenme alışkanlıklarına ilişkin genel betimsel bulgular açıklanmış, daha sonra da hayat çapında öğrenme alışkanlıklarına ilişkin kişisel gelişim alışkanlıkları, bakım temelli alışkanlıklar, mesleki alışkanlıklar ve boş zaman alışkanlıkları boyutlarına ilişkin bulgular verilmiştir. Daha sonra 1. ve 4. sınıfların hayat çapında öğrenme alışkanlıkları karşılaştırılıp sonuçlar ortaya konmuştur.

3.3.1 4. Sınıf Öğrencilerinin HÇÖ Alışkanlıklarına İlişkin Bulgular

Tablo 45’de 4. sınıfa devam eden öğrencilerin hayat çapında öğrenme alışkanlıkları ölçeğine ilişkin minimum ve maksimum puanlar ile ortalama ve standart sapma puanları yer almaktadır.

Tablo 45. 4. Sınıf Öğrencilerinin Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıklarına İlişkin Puanların Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları

	N	Min.	Max.	\bar{X}	Ss
Ölçeğin Tamamı	220	87,00	198,00	148,62	19,79
1.Boyut: Kişisel Gelişim Alışkanlıkları	220	52,00	130,00	103,34	13,91
2.Boyut: Bakım-Temelli Alışkanlıklar	220	6,00	20,00	14,98	3,00
3.Boyut: Mesleki Alışkanlıklar	220	10,00	35,00	22,41	5,56
4.Boyut: Boş Zaman Alışkanlıkları	220	3,00	15,00	7,88	2,81

Tablo 45'e bakıldığında genel olarak 4. sınıf öğrencilerin hayat çapında öğrenme alışkanlıkları ölçeğinden alınan puanlar incelendiğinde alınan en düşük puanın (87), alınan en yüksek puanın ise (198) olduğu, ölçek ortalamasının (\bar{X} =148,62) olduğu görülmektedir. Ölçeğin birinci alt boyutu olan "Kişisel Gelişim Alışkanlıkları" boyutunda alınan en düşük puanın (52), alınan en yüksek puanın ise (130) olduğu, boyutun ortalamasının (\bar{X} =103,34) olduğu belirtilmiştir. Ölçeğin ikinci alt boyutu olan "Bakım-Temelli Alışkanlıklar" boyutunda alınan en düşük puanın (6), alınan en yüksek puanın ise (20) olduğu, boyutun ortalamasının (\bar{X} =14,98) olduğu belirtilmiştir. Üçüncü alt boyut olan "Mesleki Alışkanlıklar" boyutunda alınan en düşük puanın (10) alınan en yüksek puanın ise (35) olduğu, boyutun ortalamasının (\bar{X} =22,41) olduğu görülmektedir. Ölçeğin dördüncü alt boyutu olan "Boş Zaman Alışkanlıkları" boyutunda ise alınan en düşük puanın (3) alınan en yüksek puanın ise (15) olduğu, boyutun ortalamasının (\bar{X} =7,88) olduğu belirtilmiştir. Bu durum hayat çapında öğrenme alışkanlıkları ölçeğinden elde edilen yanıtlar açısından incelendiğinde tablo 46'da görülmektedir.

Tablo 46. 4. Sınıf Öğrencilerinin “Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıkları Ölçeğine” Verdikleri Yanıtların Dağılımı

Maddeler	Tamamen Katılıyor		Katılıyor		Kararsız		Katılmıyor		Hiç Katılmıyor		\bar{X}	Ss
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
KG1	62	26,8	120	51,9	22	9,5	12	5,2	4	1,7	4,01	,87
KG2	110	47,6	88	38,1	18	7,8	4	1,7	0	0	4,38	,71
KG3	74	32	108	46,8	24	10,4	10	4,3	4	1,7	4,08	,88
KG4	44	19	118	51,1	36	15,6	18	7,8	4	1,7	3,81	,90
KG5	58	25,1	126	54,5	26	11,3	8	3,5	2	,9	4,04	,78
KG6	48	20,8	102	44,2	46	19,9	22	9,5	2	,9	3,78	,93
KG7	52	22,5	118	51,1	42	18,2	8	3,5	0	0	3,97	,75
KG8	60	26	122	52,8	24	10,4	12	5,2	2	,9	4,02	,82
KG9	54	23,4	104	45	44	19	18	7,8	0	0	3,88	,87
KG10	52	22,5	126	54,5	32	13,9	6	2,6	4	1,7	3,98	,81
KG11	48	20,8	124	53,7	40	17,3	8	3,5	0	0	3,96	,73
KG12	64	27,7	120	51,9	28	12,1	8	3,5	0	0	4,09	,74
KG13	48	20,8	142	61,5	20	8,7	10	4,3	0	0	4,03	,70
KG14	68	29,4	120	51,9	16	6,9	14	6,1	2	,9	4,08	,84
KG15	56	24,2	124	53,7	26	11,3	10	4,3	4	1,7	3,99	,84
KG16	66	28,6	122	52,8	12	5,2	18	7,8	2	,9	4,05	,87
KG17	70	30,3	112	48,5	24	10,4	10	4,3	4	1,7	4,06	,87
KG18	62	26,8	138	59,7	10	4,3	10	4,3	0	0	4,14	,70
KG19	42	48,2	148	64,1	22	9,5	8	3,5	0	0	4,01	,66
KG20	38	16,5	112	48,5	48	20,8	18	7,8	4	1,7	3,73	,90
KG21	36	15,6	146	63,2	24	10,4	14	6,1	0	0	3,92	,72
KG22	30	14,2	87	41	68	32,1	20	9,4	7	3,3	3,53	,96
KG23	56	24,2	104	45	28	12,1	20	8,7	12	5,2	3,78	1,09
KG24	40	17,3	126	54,5	34	14,7	12	5,2	8	3,5	3,80	,92
KG25	42	18,2	122	52,8	42	18,2	6	2,6	8	3,5	3,83	,89
KG26	74	32	126	54,5	10	4,3	8	3,5	2	,9	4,19	,75
BT1	24	10,4	100	43,3	48	20,8	44	19	4	1,7	3,43	,98
BT2	52	22,5	104	45	38	16,5	10	4,3	16	6,9	3,75	1,09
BT3	62	26,8	126	54,5	12	5,2	12	5,2	8	3,5	4,00	,94
BT4	44	19	118	51,1	30	13	22	9,5	6	2,6	3,78	,96
M1	20	8,7	78	33,8	58	25,1	60	26	4	1,7	3,22	1,00
M2	14	6,1	50	21,6	58	25,1	76	32,9	22	9,5	2,80	1,09
M3	20	8,7	74	32	50	21,6	62	26,8	14	6,1	3,10	1,10
M4	22	9,5	104	45	54	23,4	32	13,9	8	3,5	3,45	,98
M5	20	8,7	60	26	84	36,4	50	21,6	6	2,6	3,17	,97
M6	22	9,5	106	45,9	26	11,3	50	21,6	16	6,9	3,30	1,14
M7	34	14,7	102	44,2	14	6,1	44	19	26	11,3	3,33	1,28
BZ1	26	11,3	38	16,5	30	13	88	38,1	38	16,5	2,66	1,27
BZ2	4	1,7	44	19	22	9,5	110	47,6	40	17,3	2,37	1,05
BZ3	18	7,8	64	27,7	32	13,9	78	33,8	28	12,1	2,84	1,21

Kişisel gelişim alışkanlıkları boyutunu sorularına bakıldığında birinci madde olan “Sınıfta öğrendiklerimi iş yaşamında kullanmaktayım” ($\bar{X}=4,01$) maddesine öğrencilerin % 26,8’inin tamamen katıldığı, % 51,9’unun ise katıldığı görülmektedir. Kişisel gelişim boyutunun ikinci maddesi “Toplum ahlakına uygun davranmaktayım” ($\bar{X}=4,38$) maddesine öğrencilerin % 47,6’sının tamamen katıldığı, % 38,1’inin ise katıldığı görülmektedir. Aynı boyutun üçüncü sorusu “Öz yönetim konusunda kendimi geliştirmekteyim” maddesinin ise aritmetik ortalaması ($\bar{X}=4,08$) olarak belirlenmiş ve öğrencilerin % 32’si belirtilen duruma tamamen katılırken, % 46,8’i katıldığını belirtmiştir. Öğrencilerin girişimde bulunma alışkanlıklarını ölçen dördüncü maddenin ise “Girişimde bulunma alışkanlığına sahibim” aritmetik ortalaması ($\bar{X}=3,81$) olarak belirlenmiştir. Beşinci madde “Öz değerlendirme konusunda kendimi geliştirmekteyim” ($\bar{X}=4,04$) değerine sahiptir. Altıncı madde “Duygularımı kontrol edebilmekteyim” ise ($\bar{X}=3,78$) aritmetik ortalama değerine sahiptir. Boyutun yedinci maddesi olan “Mücadele gereken durumlarla başa çıkabilirim” maddesinin aritmetik ortalaması ($\bar{X}=3,97$) bulunmuştur ve öğrencilerin % 27,4’ü tamamen katıldığını, % 51,1’i ise katıldığını ifade etmiştir. Kişisel gelişim alışkanlıkları boyutunun sekizinci maddesinin “Kendi yeteneklerim konusunda öz güven geliştirmekteyim” aritmetik ortalaması ise ($\bar{X}=4,02$) olarak bulunmuştur. Dokuzuncu madde ise “Yaratıcılığımı geliştiren faaliyetlere katılmaktayım” ($\bar{X}=3,88$) aritmetik ortalamaya sahiptir. Öğrencilerin karşılaştıkları sorunlar karşısında analiz, sentez ve değerlendirme yetilerini kullanma alışkanlıklarını ortaya koyan 10, 11 ve 12. maddelerin aritmetik ortalamaları sırayla ($\bar{X}=3,98$), ($\bar{X}=3,96$) ve ($\bar{X}=4,09$) şeklindedir. Problem çözme, sorgulama ve araştırma yapma alışkanlıklarını ölçen 13, 14 ve 15. maddelerin aritmetik ortalamaları

sırayla ($\bar{X} = 4,03$), ($\bar{X} = 4,08$) ve ($\bar{X} = 3,99$) şeklindedir. Yazılı, sözlü iletişim ve aktif dinleme becerilerini geliştirmeye yönelik alışkanlıkları ortaya koymak için sorulan 16, 17. ve 18. ölçek maddelerinin aritmetik ortalamaları sırasıyla ($\bar{X} = 4,05$), ($\bar{X} = 4,06$) ve ($\bar{X} = 4,14$) şeklindedir. Kişisel gelişim boyutunun on dokuzuncu maddesi olan “Takım çalışmalarına katılıyorum” maddesi ise ($\bar{X} = 4,01$) aritmetik ortalama ile öğrencilerin % 48,2’si tarafından tamamen katılıyorum, % 64,1’i tarafından ise katılıyorum olarak cevaplanmıştır. Yirminci madde “Gereken durumlarda başkalarını ikna ederim” ise ($\bar{X} = 3,73$) aritmetik ortalamaya sahiptir ve öğrencilerin % 16,5’i tamamen, % 48,5’i ise belirtilen maddeye katıldığını ifade etmiştir. Yirmi birinci madde “Kendi performansımı geliştirmeye çalışmaktayım” ise ($\bar{X} = 3,92$) aritmetik ortalamaya sahiptir ve öğrencilerin % 15,6’sı tamamen, % 63,2’si ise belirtilen maddeye katıldığını ifade etmiştir. Aynı boyutun yirmi ikinci maddesi “Grup içinde liderlik yapabilmekteyim” ise ($\bar{X} = 3,53$) aritmetik ortalamaya sahiptir ve öğrencilerin % 41,1’i katıldığını belirtmiştir. Ölçeğin yirmi üçüncü maddesi öğrencilerin seyahat etme alışkanlığını ölçmektedir ve ($\bar{X} = 3,78$) aritmetik ortalamaya sahiptir. Yirmi dördüncü madde olan “Kişisel rahatsızlıklarla/hastalıklarla başa çıkabilirim” maddesinin ortalaması ($\bar{X} = 3,80$), ölçeğin yirmi beşinci maddesi olan “Organizasyon faaliyetlerinde bulunmaktayım” maddesinin ortalaması ($\bar{X} = 3,83$) şeklindedir. Kişisel gelişim alışkanlıkları boyutunun son maddesi “Kendi kendime bakabilmekteyim” şeklindedir ve aritmetik ortalaması ($\bar{X} = 4,19$) hesaplanmıştır. 4. sınıf öğrencilerinin kişisel gelişim alışkanlıkları boyutunda madde puanlarının oldukça yüksek olduğu görülmektedir. Bu durum öğrencilerin üniversitede geçirdikleri zamana paralel olarak yükseldiği şeklinde yorumlanabilir.

Bakım-temelli alışkanlıklar boyutunda ise ilk madde başkalarını yönetme alışkanlığı ile ilgilidir ve ($\bar{X}=3,43$) aritmetik ortalamaya sahiptir. İkinci madde “Ebeveyn olarak sorumluluk alma alışkanlığına sahibim” şeklindedir ve aritmetik ortalaması ($\bar{X}=3,75$) bulunmuştur. Başkalarıyla ilgilenme ve gönüllü çalışmalara katılma alışkanlıklarını ölçen 3. ve 4. aritmetik ortalamaları sırasıyla ($\bar{X}=4,00$) ve ($\bar{X}=3,78$) şeklindedir. Bakım-temelli alışkanlıklar boyutunda da yine 4. sınıf öğrencilerinin madde puanlarının yüksek olduğu görülmektedir.

Öğrenciler için geliştirilen “Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıkları” ölçeğinin üçüncü boyutu olan mesleki alışkanlıklar boyutunun ilk maddesi olan “Gerçek iş yaşamında tecrübe edinmekteyim” maddesinin ortalaması ($\bar{X}=3,22$), ikinci maddesi olan “İş mülakatlarına katılmaktayım” maddesinin aritmetik ortalaması ($\bar{X}=2,80$) olarak bulunmuştur. Mesleki alışkanlıklar boyutunun iş tecrübesi, meslekte işlerin yürütülmesi tecrübesi, profesyonel yetilerin edinilmesi ile ilgili olan 3. 4. ve 5. maddelerinin aritmetik ortalamaları sırasıyla ($\bar{X}=3,10$), ($\bar{X}=3,45$) ve ($\bar{X}=3,17$) olarak hesaplanmıştır. Öğrencilerin gerek kendi alanlarındaki gerekse başka bir alandaki kısmi zamanlı iş alışkanlıklarını belirlemeye yönelik olan mesleki alışkanlıklar boyutu altıncı ve yedinci maddelerinin aritmetik ortalamaları sırasıyla ($\bar{X}=3,30$) ve ($\bar{X}=3,33$) şeklindedir. Mesleki alışkanlıklar boyutunda da 4. sınıf öğrencilerinin madde puanlarının orta seviyede olduğu görülmektedir.

Hayat çapında öğrenme alışkanlıkları ölçeğinin dördüncü boyutu olan boş zaman alışkanlıkları boyutunun bir müzik enstrümanı çalma, drama grubunda yer alma ve öğrenci topluluklarına katılma alışkanlıklarını ölçen sorularının aritmetik ortalamaları sırasıyla ($\bar{X}=2,66$), ($\bar{X}=2,37$) ve ($\bar{X}=2,84$) olarak

hesaplanmıştır. Boş zaman alışkanlıkları madde puanları, madde orta puanının altında bulunmuştur ve bu durum 4. sınıf öğrencilerinin de bu alışkanlıkları çok fazla yerine getirmediğini işaret etmektedir.

3.3.2 4. Sınıf Öğrencilerinin Cinsiyete Göre Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıklarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde 4. sınıfa devam eden “Öğrencilerin hayat çapında öğrenme alışkanlıkları cinsiyetlerine göre farklılık göstermekte midir?” sorusuna ilişkin sonuçlar elde etmeye yöneliktir.

Bu aşamada öncelikli olarak öğrencilerin hayat çapında öğrenme alışkanlıklarının cinsiyete göre karşılaştırmasını yapabilmek için verilerin normal dağılıma sahip olup olmadığı hesaplandı. Tablo 47 ölçeğin boyutlarına dair verilerin normal dağılıma sahip olduğunu göstermektedir. Örneklem sayısı 30’ün üstünde olduğu için Kolmogorov-Smirnov testi sonuçları dikkate alınmıştır. Grupların homojenliği için de Levene testi uygulanmıştır.

Tablo 47. Hayat Çapında Öğrenme Ölçeği ile Cinsiyet Değişkeninin Homojenlik ve Normal Dağılım Hesaplamaları

	Levene Testi	Kolmogorov-Smirnov	
	P	K	P
Ölçek	,521	1,049	,847

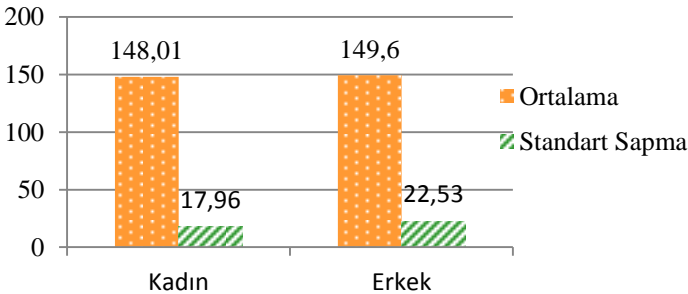
Tablo 47’de görüldüğü gibi hem Levene testinin hem de Kolmogorov-Smirnov testinin sonuçları verilerin $p > .05$ değerinde homojen ve normal dağılıma sahip olduğunu göstermektedir. Bu nedenle öğrencilerin hayat çapında öğrenme alışkanlıklarının cinsiyete göre karşılaştırmasını yapmak için bağımsız gruplar t-testi uygulanmıştır. Bu alışkanlıklara ilişkin toplam ortalama puanları ve standart

sapmaları ile ölçek puanlarının cinsiyete göre bağımsız gruplar t-testi sonuçları Tablo 48’de yer almaktadır.

Tablo 48. Cinsiyete Göre 4. Sınıf Öğrencilerin Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıklarına İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	t	P
Kadın	136	148,01	17,96	-,545	,576
Erkek	84	149,60	22,53		

Tablo 48 incelendiğinde her iki cinsiyetteki öğrencilerin hayat çapında öğrenme alışkanlıkları ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalamaları sırasıyla 148,01 ve 149,60 olarak hesaplanmıştır. Öğrencilerin hayat çapında öğrenme alışkanlıkları cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermemektedir [t(-,545),p<0,576]. Bu durum Şekil 19’da da görülebilmektedir.



Şekil 19. Cinsiyetlerine Göre 4. Sınıf Öğrencilerin Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıkları Düzeylerine İlişkin Puanların Karşılaştırılması

Şekil 19’da da görüldüğü gibi 4. sınıf kız ve erkek öğrencilerinin hayat çapında öğrenme alışkanlıkları puanları açısından anlamlı bir fark görülmemektedir.

3.3.3 Bölümlerine Göre 4. Sınıf Öğrencilerinin Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıklarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Araştırmanın bu bölümü “4. sınıfa devam etmekte olan öğrencilerin hayat çapında öğrenme alışkanlıkları bölümlere göre farklılık göstermekte midir?” sorusuna ilişkin sonuçlar elde etmeye yöneliktir.

Bu aşamada öncelikli olarak 4. sınıf öğrencilerin hayat çapında öğrenme alışkanlıklarının bölümlerine göre karşılaştırmasını yapabilmek için verilerin normal dağılıma sahip olup olmadığı hesaplandı. Tablo 49 ölçeğe dair verilerin normal dağılıma sahip olduğunu göstermektedir. Örneklem sayısı 30’un üstünde olduğu için Kolmogorov-Smirnov testi sonuçları dikkate alınmıştır. Grupların homojenliği için de Levene testi uygulanmıştır.

Tablo 49. Hayat Çapında Öğrenme Ölçeği ve Bölüm Değişkeninin Homojenlik ve Normal Dağılım Hesaplamaları

	Levene Testi		Kolmogorov-Smirnov					
	p	Türkçe	PDR	İngilizce	Matematik	Fen Bilgisi	Okul Öncesi	Sınıf
Ölçek	,000	,806	,844	,853	,874	,904	,847	,445

Tablo 49’da görüldüğü gibi Kolmogorov-Smirnov testinin sonuçları verilerin $p > .05$ değerinde normal dağılıma sahip olduğunu göstermektedir. Ancak

Levene homojenlik testi ($p < .05$) değerinden küçük olduğu için öğrencilerin hayat çapında öğrenme alışkanlıklarının bölümlere göre karşılaştırmasını yapmak için parametrik olmayan testlerden Kruskal Wallis H testi uygulanmıştır. Bu alışkanlıklara ilişkin Kruskal Wallis H testi sonuçları tablo 50’de yer almaktadır.

Tablo 50. Bölümlere Göre 4. Sınıf Öğrencilerin Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıklarına İlişkin Ortalama Puanlarının Karşılaştırılmasını Gösteren Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

	N	Ortalama Sırası	df	X ²	p
Türkçe	24	97,88	6	14,78	.022
PDR	50	93,30			
İngilizce	62	107,77			
Matematik	20	126,90			
Fen Bilgisi	24	133,25			
Okul Öncesi	16	147,75			
Sınıf Öğretmenliği	24	104,75			

$p < .010$

Tablo 50’ye bakıldığında öğrencilerin devam etmekte oldukları bölümlerin hayat çapında öğrenme alışkanlıklarına ilişkin puanları ($p = .022$, $p < .010$) anlamlı bir fark görülmektedir. Bölümler arasında en yüksek ortalamaya “Okul Öncesi Öğretmenliği” ($\bar{X} = 147,75$) bölümüne aittir. Daha sonra sırasıyla Fen Bilgisi ($\bar{X} = 133,25$), Matematik ($\bar{X} = 126,90$), İngilizce ($\bar{X} = 107,77$), Sınıf Öğretmenliği ($\bar{X} = 104,75$), Türkçe ($\bar{X} = 97,88$) ve Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik ($\bar{X} = 93,30$) bölümleri gelmektedir. Ölçeğe dair daha sağlıklı sonuçlar elde etmek için ölçeğin alt boyutlarının da öğrencilerin bölümleriyle olan ilişkisi test edilmiştir ve sonuçlar Tablo 51’de görülmektedir.

Tablo 51. Bölümlere Göre 4. Sınıf Öğrencilerin Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıkları Ölçeği Alt Boyutlarına İlişkin Ortalama Puanlarının Karşılaştırılmasını Gösteren Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Alt Boyut	Bölüm	N	Ortalama Sırası	df	X ²	p
Kişisel Gelişim	Türkçe	24	97,50	6	11,29	,080
	PDR	50	103,00			
	İngilizce	62	101,03			
	Matematik	20	124,95			
	Fen Bilgisi	24	131,67			
	Okul Öncesi	16	144,19			
	Sınıf Öğretmenliği	24	107,92			
Bakım-Temelli Alışkanlıklar	Türkçe	24	87,42	6	10,44	,107
	PDR	50	106,08			
	İngilizce	62	109,74			
	Matematik	20	121,70			
	Fen Bilgisi	24	108,38			
	Okul Öncesi	16	149,88			
	Sınıf Öğretmenliği	24	111,29			
Mesleki Alışkanlıklar	Türkçe	24	103,92	6	21,53	,001
	PDR	50	82,62			
	İngilizce	62	130,90			
	Matematik	20	120,05			
	Fen Bilgisi	24	132,46			
	Okul Öncesi	16	110,31			
	Sınıf Öğretmenliği	24	92,67			
Boş Zaman Alışkanlıkları	Türkçe	24	107,12	6	21,27	,002
	PDR	50	89,24			
	İngilizce	62	109,00			
	Matematik	20	97,95			
	Fen Bilgisi	24	137,71			
	Okul Öncesi	16	159,94			
	Sınıf Öğretmenliği	24	112,33			

Tablo 51’de bölümlere göre öğrencilerin hayat çapında öğrenme alışkanlıkları ölçeği alt boyutlarına ilişkin ortalama puanlarının karşılaştırılmasını gösteren Kruskal Wallis H testi sonuçlarına bakıldığında “Mesleki Alışkanlıklar”

ve “Boş Zaman Alışkanlıkları” boyutlarında ortalama sıralarında en yüksek genel derece açısından farklılıklar görülmektedir. Mesleki alışkanlıklar boyutunda bölümlerin sıralaması Fen Bilgisi, İngilizce, Matematik, Okul Öncesi, Türkçe, Sınıf ve PDR şeklindedir. Boş zaman alışkanlıkları boyutunda ise Okul öncesi, Fen Bilgisi, Sınıf Öğretmenliği, İngilizce, Türkçe, Matematik ve PDR bölümleri şeklindedir.

3.3.4 Gelir Düzeylerine Göre Öğrencilerin Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıklarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Araştırmanın bu bölümü “4. sınıf öğrencilerin hayat çapında öğrenme alışkanlıkları gelir düzeylerine göre farklılık göstermekte midir?” sorusuna ilişkin sonuçlar elde etmeye yöneliktir. Bu aşamada öncelikli olarak öğrencilerin hayat çapında öğrenme alışkanlıklarının gelir düzeylerine göre karşılaştırmasını yapabilmek için verilerin normal dağılıma sahip olup olmadığı hesaplandı. Tablo 52 ölçeğe dair verilerin normal dağılıma sahip olduğunu göstermektedir. Örneklem sayısı 30’un üstünde olduğu için Kolmogorov-Smirnov testi sonuçları dikkate alınmıştır. Grupların homojenliği için de Levene testi uygulanmıştır.

Tablo 52. Hayat Çapında Öğrenme Ölçeği ve Gelir Düzeyi Değişkeninin Homojenlik ve Normal Dağılım Hesaplamaları

	Levene Testi	Kolmogorov-Smirnov		
	p	p		
		Düşük	Orta	Yüksek
Ölçek	,447	,802	1,084	,436

Tablo 52’de görüldüğü gibi hem Levene testinin hem de Kolmogorov-Smirnov testinin sonuçları verilerin $p > .05$ değerinde homojen ve normal dağılıma

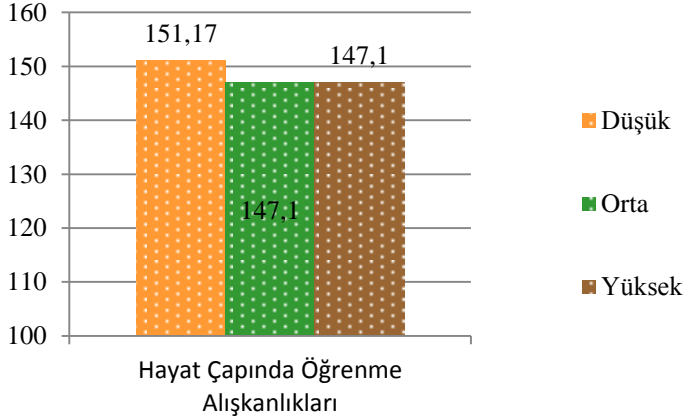
sahip olduğunu göstermektedir. Bu nedenle öğrencilerin hayat çapında öğrenme alışkanlıklarının gelir düzeyine göre karşılaştırmasını yapmak için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Tablo 53’de gelirlerine göre öğrencilerin hayat çapında öğrenme alışkanlıklarına ilişkin puanlarının aritmetik ortalama ve standart sapmaları görülmektedir.

Tablo 53. Gelir Düzeylerine Göre Öğrencilerin Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıklarına İlişkin Puanlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları

	Gelir Düzeyi	N	\bar{X}	Ss
ÖLÇEĞİN TAMAMI	Düşük	82	151,17	17,30
	Orta	118	147,10	20,87
	Yüksek	20	147,10	22,64
KİŞİSEL GELİŞİM ALIŞKANLIKLARI	Düşük	82	105,46	11,13
	Orta	118	102,25	14,59
	Yüksek	20	101,00	18,92
BAKIM-TEMELLİ ALIŞKANLIKLAR	Düşük	82	15,34	2,75
	Orta	118	14,85	3,12
	Yüksek	20	14,40	3,18
MESLEKİ ALIŞKANLIKLAR	Düşük	82	22,96	5,90
	Orta	118	21,92	5,43
	Yüksek	20	23,00	4,87
BOŞ ZAMAN ALIŞKANLIKLARI	Düşük	82	7,39	2,64
	Orta	118	8,08	2,97
	Yüksek	20	8,70	2,20

Tablo 53 incelendiğinde 4. sınıf öğrencilerin gelir düzeyleri ile hayat çapında öğrenme alışkanlıkları ölçeğine ait puanların aritmetik ortalamaları arasında ölçeğin tamamına dair çok fazla fark olmadığı görülmektedir. Aylık gelir düzeyine göre öğrencilerin hayat çapında öğrenme alışkanlıkları ölçeğine ait puan ortalamalarının düşük olanlarda ($\bar{X} = 151,17$), orta olanlarda ($\bar{X} = 147,10$) ve

yüksek gelire sahip olanlarda ise ($\bar{X} = 147,10$) olduğu görülmektedir. Bu durum Şekil 20’de açıkça görülmektedir.



Şekil 20. Gelir Düzeyine Göre 4. Sınıf Öğrencilerinin Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıkları Ölçeğine İlişkin Puanların Karşılaştırılması

Şekil 20’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan Eğitim Fakültesi 4. sınıf öğrencilerinin dersi sonrası hayat çapında öğrenme alışkanlıklarına ilişkin puanlar aylık gelir düzeyleri açısından karşılaştırıldığında ve aritmetik ortalamaları ile standart sapmaları dikkate alındığında çok fazla farklılık görülmemektedir. Öğrencilerin gelir düzeylerine göre öğrencilerin hayat çapında öğrenme alışkanlıklarına ilişkin ortalama puanlarının karşılaştırılmasını gösteren tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 54’de görülmektedir.

Tablo 54. Gelir Düzeylerine Göre 4. Sınıf Öğrencilerinin Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıklarına İlişkin Ortalama Puanlarının Karşılaştırılmasını Gösteren Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	851,738	2	425,869		
Gruplar içi	84988,189	217	391,651	1,087	,339
Toplam	85839,927	219			

$p < 0,05$

Tablo 54'e bakıldığında 4. sınıf öğrencilerin ailelerinin sahip oldukları gelir düzeyleri ile hayat çapında öğrenme alışkanlıklarına ilişkin puanları ($p = ,339$ $p < 0,05$) arasında anlamlı bir fark görülmemektedir. 4. sınıf öğrencilerinin hayat çapında öğrenme alışkanlıkları düşük, orta ve yüksek gelirli öğrencilerde anlamlı farklılık göstermektedir.

3.3.5 1. ve 4. Sınıf Öğrencilerinin Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıklarının Karşılaştırılması

1. ve 4. sınıf öğrencilerinin hayat çapında öğrenme alışkanlıkları karşılaştırabilmek için öncelikli olarak grupların normal dağılıma sahip olup olmadığını ortaya koymak için Kolmogorov-Smirnov testi yapılmıştır. Tablo 55 grupların normallik testi sonuçlarını göstermektedir.

Tablo 55. 1. ve 4. Sınıf Öğrencilerinin Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıkları Ölçeği Normal Dağılım Hesaplamaları

	Levene Testi	Kolmogorov- Smirnov
	P	P
1.Sınıf		.804
4.Sınıf	.281	1.017

Tablo 55’de görüldüğü gibi Kolmogorov-Smirnov testinin sonuçları verilerin $p>.05$ değerinde normal dağılıma sahip olduğunu göstermektedir. Bu nedenle 1. ve 4. sınıf öğrencilerin hayat çapında öğrenme alışkanlıklarının karşılaştırmasını yapmak için bağımsız gruplar t-testi analizi uygulanmıştır. Bu alışkanlıklara ilişkin toplam ortalama puanları ve standart sapmaları ile ölçek puanlarının t değerleri Tablo 56’da yer almaktadır.

Tablo 56. 1. ve 4. Sınıf Öğrencilerinin Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıkları
Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

	N	\bar{X}	Ss	t	p
1. Sınıf	220	141,47	17,78		
4. Sınıf	220	148,62	19,78	3,965	.000

Tablo 56’da görüldüğü gibi 1. ve 4. sınıf öğrencilerinin hayat çapında öğrenme alışkanlıkları puanları arasında anlamlı bir fark görülmektedir ($p<.05$). 4. sınıfa devam etmekte olan öğrencilerin hayat çapında öğrenme alışkanlıkları, 1. sınıfa devam eden öğrencilerden daha yüksektir. Ölçeğe dair daha tutarlı bilgiler elde etmek amacıyla ölçeğin alt boyutlarına bağımsız gruplar t-testi uygulanmış ve elde edilen sonuçlar Tablo 57’de verilmiştir.

Tablo 57. 1. ve 4. Sınıf Öğrencilerinin Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıkları
Ölçeği Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	N	\bar{X}	Ss	t	p
Kişisel Gelişim Alışkanlıkları 1	220	104,13	13,36		
Kişisel Gelişim Alışkanlıkları 4	220	103,34	13,91	,592	.555
Bakım-Temelli Alışkanlıklar 1	220	14,31	3,00		
Bakım-Temelli Alışkanlıklar 4	220	14,95	3,04	-2,242	.026
Mesleki Alışkanlıklar 1	220	16,70	6,46		
Mesleki Alışkanlıklar 4	220	22,41	5,56	-9,944	.000
Boş Zaman Alışkanlıkları 1	220	6,32	2,33		
Boş Zaman Alışkanlıkları 4	220	7,88	2,81	-6,355	.000

Tablo 57'ye bakıldığında ölçeğin alt boyutlarında da 1. ve 4. sınıf öğrencilerinin puanları arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir. Bakım-temelli alışkanlıklar, mesleki alışkanlıklar ve boş zaman alışkanlıkları açısından sonuçların 4. sınıf öğrencilerinin lehine olduğu görülmektedir ve 4. sınıf öğrencilerinin hayat çapında öğrenme alışkanlıklarının bu boyutlarda yüksek olduğunu söylemek mümkündür. Kişisel gelişim alışkanlıkları boyutunda ise anlamlı bir fark bulunamamıştır.

3.4 Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi “Eğitim Fakültesi öğretim elemanlarının hayat çapında öğrenme alışkanlıkları nasıldır?” sorusuna ilişkin sonuçlar elde etmeye yöneliktir. Bu amaçla öncelikle öğretim elemanlarının hayat çapında öğrenme alışkanlıklarına ilişkin genel betimsel bulgular açıklanmış, daha sonra da hayat çapında öğrenme alışkanlıklarına ilişkin problem çözme, mesleki gelişim, kültürel etkileşim, liderlik, bakım-temelli ve boş zaman alışkanlıkları boyutlarına ilişkin bulgular verilmiştir.

3.4.1 Öğretim Elemanlarının HÇÖ Alışkanlıklarına İlişkin Bulgular

Tablo 58'de hayat çapında öğrenme alışkanlıkları ölçeğine ilişkin minimum ve maksimum puanlar ile ortalama ve standart sapma puanları yer almaktadır.

Tablo 58. Öğretim Elemanlarının Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıklarına İlişkin Puanların Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları

	N	Min.	Max.	\bar{X}	Ss
Ölçeğin Tamamı	211	76,00	165,00	135,27	12,53
1.Boyut: Problem Çözme Alışkanlıkları	211	16,00	35,00	30,55	3,21
2.Boyut: Mesleki Gelişim Alışkanlıkları	211	18,00	40,00	34,74	3,75
3.Boyut: Kültürel Etkileşim Alışkanlıkları	211	6,00	20,00	16,41	2,72
4.Boyut: Liderlik Alışkanlıkları	211	10,00	25,00	19,24	3,04
5.Boyut: Bakım-Temelli Alışkanlıklar	211	8,00	30,00	24,47	2,95
6.Boyut: Boş Zaman Alışkanlıkları	211	3,00	15,00	9,83	3,12

Genel olarak hayat çapında öğrenme alışkanlıkları ölçeğinden alınan puanlar incelendiğinde en düşük alınan puanın (76) en yüksek alınan puanın ise (165) olduğu, ölçek ortalamasının ($\bar{X}=135,27$) olduğu görülmektedir. Ölçeğin birinci alt boyutu olan “Problem Çözme Alışkanlıkları” boyutunda alınan en düşük puanın (16), en yüksek puanın ise (35) olduğu, boyutun ortalamasının ($\bar{X}=30,55$) olduğu belirtilmiştir. İkinci alt boyut olan “Mesleki Gelişim Alışkanlıkları” boyutunda alınan en düşük puanın (18), alınan en yüksek puanın ise (40) olduğu, boyutun ortalamasının ($\bar{X}=34,74$) olduğu görülmektedir. Ölçeğin üçüncü alt boyutu olan “Kültürel Etkileşim Alışkanlıkları” boyutunda alınan en düşük puanın (6), en yüksek puanın ise (20) olduğu, boyutun ortalamasının ($\bar{X}=16,41$) olduğu belirtilmiştir. Ölçeğin dördüncü alt boyutu olan “Liderlik Alışkanlıkları” boyutunda alınan en düşük puanın (10), en yüksek puanın ise (25) olduğu, boyutun ($\bar{X}=19,24$) olduğu ve beşinci alt boyutu olan “Bakım-Temelli Alışkanlıklar” boyutunda alınan en düşük puanın (8), en yüksek puanın ise (30) olduğu, boyutun ortalamasının ($\bar{X}=24,47$) olduğu görülmektedir. Ölçeğin son boyutu olan “Boş Zaman Alışkanlıkları” boyutunda alınan en düşük puanın (3) en yüksek alınan puanın ise (15) olduğu, boyutun ortalamasının ($\bar{X}=9,83$) olduğu belirtilmiştir.

Bu araştırmanın temel konularından biri Eğitim Fakültesi öğretim elemanlarının hayat çapında öğrenme alışkanlıklarının düzeyinin belirlenmesidir. Eğitim Fakültesi öğretim elemanlarının hayat çapında öğrenme alışkanlıkları ölçeğinden aldıkları puanların ortalaması ölçek orta puanının (99) üstündedir. Buna göre Eğitim Fakültesi öğretim elemanlarının hayat çapında öğrenme alışkanlıklarının oldukça iyi bir seviyede söylenebilir. Öğretim elemanlarına ait puanların ölçeğin alt boyutlarında da oldukça iyi olduğu gözlenmektedir. Bu

durum hayat çapında öğrenme alışkanlıkları ölçeğinden elde edilen yanıtlar açısından incelendiğinde de Tablo 59’da görülmektedir.

Tablo 59. Öğretim Elemanlarının “Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıkları Ölçeğine” Verdikleri Yanıtların Dağılımı

Maddeler	Tamamen Katılıyorrum		Katılıyorrum		Kararsızım		Katılmıyorum		Hiç Katılmıyorum		\bar{X}	Ss
	F	%	f	%	F	%	f	%	f	%		
PÇ1	78	37	116	55	15	7,1	1	0,5	1	0,5	4,27	,65
PÇ2	80	37,9	123	58,3	6	2,8	2,	0,9	0	0	4,33	,58
PÇ3	74	35,1	125	59,2	11	5,2	1	0,5	0	0	4,28	,58
PÇ4	76	36	127	60,2	6	2,8	2	0,9	0	0	4,31	,57
PÇ5	86	40,8	117	55,5	8	3,8	0	0	0	0	4,36	,55
PÇ6	98	46,4	105	49,8	6	2,8	2	0,9	0	0	4,41	,59
PÇ7	127	60,2	75	35,5	9	4,3	0	0	0	0	4,55	,57
MG1	90	42,7	103	48,8	6	2,8	12	5,7	0	0	4,28	,77
MG2	82	38,9	110	52,1	13	6,2	5	2,4	1	0,5	4,26	,72
MG3	86	40,8	95	45	26	12,3	3	1,4	1	0,5	4,24	,75
MG4	105	49,8	95	45	7	3,3	3	1,4	1	0,5	4,42	,67
MG5	150	71,1	56	26,5	4	1,9	1	0,5	0	0	4,68	,53
MG6	83	39,3	109	51,7	14	6,6	5	2,4	0	0	4,27	,69
MG7	72	34,1	127	6,2	9	4,3	3	1,4	0	0	4,27	,60
MG8	77	36,5	124	58,8	7	3,3	2	0,9	1	0,5	4,29	,62
KE1	98	46,4	86	40,8	14	6,6	11	5,2	2	0,9	4,26	,87
KE2	67	31,8	69	32,7	57	27	13	6,2	5	2,4	3,85	1,1
KE3	93	44,1	75	35,5	30	14,2	12	5,7	1	0,5	4,17	,90
KE4	81	38,4	86	40,8	34	16,1	9	4,3	1	0,5	4,12	,86
L1	37	17,5	95	45	52	24,6	24	11	3	1,4	3,65	,94
L2	50	23,7	98	46,4	49	23,2	12	5,7	2	0,9	3,86	,87
L3	53	25,1	115	54,5	36	17,1	7	3,3	0	0	4,01	,74
L4	48	22,7	116	55	35	16,6	12	5,7	0	0	3,94	,78
L5	40	19	104	49,3	44	20,9	23	10,	0	0	3,76	,88
BT1	58	27,5	112	53,1	20	9,5	18	8,5	3	1,4	3,96	,91
BT2	102	48,3	101	47,9	5	2,4	2	0,9	1	0,5	4,42	,63
BT3	68	32,2	115	54,5	22	10,4	5	2,4	1	0,5	4,15	,73
BT4	88	41,7	71	33,6	43	20,4	9	4,3	0	0	4,12	,88
BT5	42	9,1	95	45	63	29,9	10	4,7	1	0,5	3,79	,83
BT6	48	22,7	125	59,2	30	14,2	7	3,3	1	0,5	4,00	,74
BZ1	43	20,4	116	55	43	20,4	8	3,8	1	0,5	3,91	,77
BZ2	67,3	31,8	28	13,3	15	7,1	62	29	39	18,5	3,10	1,5
BZ3	69	32,7	5	2,4	10	4,7	74	35	53	25,1	2,82	1,6

Problem çözüme alışkanlıkları boyutunu sorularına bakıldığında birinci madde olan “Kendi yeteneklerim konusunda öz güven geliştirmekteyim” maddesine ($\bar{X}=4,27$) ise öğretim elemanlarının % 37’inin tamamen katıldığı, % 55’inin katıldığı, % 7,1’sinin kararsızlığını belirttiği ve % 0,5’inin ise ya katılmadığı ya da hiç katılmadığı görülmektedir. Boyutun ikinci maddesi olan “Karşılaştığım sorunlar karşısında analiz etme yetimi kullanırım” maddesine ($\bar{X}=4,33$) ise öğretim elemanlarının % 37,9’unun tamamen katıldığı, % 58,3’ünün katıldığı, % 2,8’inin kararsızlığını belirttiği ve % 0,9’unun katılmadığı görülmektedir. Üçüncü madde “Karşılaştığım sorunlar karşısında sentez yapma yetimi kullanırım” maddesine ($\bar{X}=4,28$) ise öğretim elemanlarının % 35,1’inin tamamen katıldığı, % 59,2’sinin katıldığı, % 5,2’sinin kararsızlığını belirttiği ve % 0,5’inin katılmadığı görülmektedir. Dördüncü madde “Karşılaştığım sorunlar karşısında değerlendirme yapma yetimi kullanırım” maddesine ($\bar{X}=4,31$) ise öğretim elemanlarının % 36’sinin tamamen katıldığı, % 60,2’sinin katıldığı, % 2,8’inin kararsızlığını belirttiği ve % 0,9’unun katılmadığı görülmektedir. Beşinci madde “Problem çözüme becerilerimi kullanabilmekteyim” maddesine ($\bar{X}=4,36$) ise öğretim elemanlarının % 40,8’inin tamamen katıldığı, % 55,5’inin katıldığı, % 3,8’inin kararsızlığını belirttiği görülmektedir. Altıncı madde olan “Sorgulama gücümü kullanmaktayım” maddesine ($\bar{X}=4,41$) ise öğretim elemanlarının % 46,4’ünün tamamen katıldığı, % 49,8’inin katıldığı, % 2,8’inin kararsızlığını belirttiği ve % 0,9’unun katılmadığı görülmektedir. Boyutun son maddesi olan yedinci madde “Araştırma yapmaktan zevk alırım” maddesine ($\bar{X}=4,55$) ise öğretim elemanlarının % 60,2’sinin tamamen katıldığı, % 35,5’inin katıldığı, % 4,3’ünün kararsızlığını belirttiği görülmektedir. Öğretim görevlilerinin problem-çözme yetilerine ilişkin alışkanlıklarının madde puanlarının oldukça yüksek olduğu gözlenmektedir. Öğretim elemanları ilgili maddelerdeki alışkanlıklara yüksek düzeylerde sahiptir.

Mesleki gelişim alışkanlıkları boyutunu sorularına bakıldığında birinci madde olan “Alanıma dair yeterli düzeyde bilgiye sahip olmak için çaba harcarım” ($\bar{X}=4,28$) maddesine öğretim elemanlarının % 42,7’sinin tamamen katıldığı, % 48’8’inin katıldığı, % 2,8’inin kararsızlığını belirttiği ve % 5,7’sinin ise katılmadığı görülmektedir. Aynı boyutun ikinci sorusu olan “Mesleğimde işlerin nasıl yürütüldüğüne dair tecrübe edinmekteyim” sorusuna ($\bar{X}=4,26$) ise öğretim elemanlarının % 38,9’unun tamamen katıldığı, % 51,2’sinin katıldığı, % 6,2’sinin kararsızlığını belirttiği ve % 2,4’ünün ise katılmadığı görülmektedir. Üçüncü soruya ise “Mesleğime dair profesyonel yetilerimi geliştirmekteyim” ($\bar{X}=4,24$) ise öğretim elemanlarının % 40,8’inin tamamen katıldığı, % 45’inin katıldığı, % 12,3’ünün kararsızlığını belirttiği ve % 1,4’ünün ise katılmadığı görülmektedir. Dördüncü madde olan “Öğrencilerle etkileşim kurma becerilerimi geliştirmekteyim” maddesine ($\bar{X}=4,42$) ise öğretim elemanlarının % 49,8’inin tamamen katıldığı, % 45’inin katıldığı, % 3,3’ünün kararsızlığını belirttiği ve % 1,4’ünün ise katılmadığı görülmektedir. Beşinci madde “Toplum ahlakına uygun davranırım” ($\bar{X}=4,68$) maddesine öğretim elemanlarının % 71,1’inin tamamen katıldığı, % 26,5’inin katıldığı, % 1,9’unun kararsızlığını belirttiği ve % 0,5’inin ise katılmadığı görülmektedir. Aynı boyutun altıncı sorusu olan “Öz yönetim konusunda kendimi geliştiririm” sorusuna ($\bar{X}=4,27$) ise öğretim elemanlarının % 39,3’ünün tamamen katıldığı, % 51,7’sinin katıldığı, % 6,6’sının kararsızlığını belirttiği ve % 2,4’ünün ise katılmadığı görülmektedir. Yedinci soru “Öz değerlendirme konusunda kendimi geliştiririm” ($\bar{X}=4,27$) ise öğretim elemanlarının % 34,1’inin tamamen katıldığı, % 60,2’sinin katıldığı, % 4,3’ünün kararsızlığını belirttiği ve % 1,4’ünün ise katılmadığı görülmektedir. Boyutun son maddesi “Kişisel performansımı geliştirmeye çalışmaktayım” (\bar{X}

=4,29) ise öğretim elemanlarının % 36,5'i tarafından tamamen katılıyorum, % 58,8'i tarafından katılıyorum, % 3,3'ü tarafından kararsızım, % 0,9'u tarafından katılmıyorum şeklinde doldurulmuştur. Bu boyuttaki madde puanları incelendiğinde de öğretim elemanlarının oldukça iyi bir seviyede olduklarını söylemek mümkündür. Ölçeğin mesleki gelişim boyutunun, yaptıkları mesleğin bir gereği olarak yüksek sonuçlar vermesi öğretim elemanları açısından beklenen bir durumdur.

Ölçeğin üçüncü boyutu olan “Kültürel Etkileşim Alışkanlıkları” başlığı altındaki il madde olan “Seyahat etme alışkanlığına sahibim” maddesine ise (\bar{X} =4,26) ise öğretim elemanlarının % 46,4'ünün tamamen katıldığı, % 40,8'inin katıldığı, % 6,6'sının kararsızlığını belirttiği ve % 5,2'sinin ise katılmadığı görülmektedir. İkinci soru “Başka bir ülkede yaşayabilme yetilerimi geliştirmekteyim” maddesine (\bar{X} =3,85) ise öğretim elemanlarının % 31,8'inin tamamen katıldığı, % 32,7'sinin katıldığı, % 27'sinin kararsızlığını belirttiği ve % 6,2'sinin ise katılmadığı görülmektedir. Boyutun üçüncü maddesi olan “Yabancı dil öğrenmekten zevk alırım” maddesine ise (\bar{X} =4,17) ise öğretim elemanlarının % 44,1'inin tamamen katıldığı, % 35,5'inin katıldığı, % 14,2'sinin kararsızlığını belirttiği ve % 5,7'sinin ise katılmadığı görülmektedir. Dördüncü soru “Diğer kültürlerle sosyal ilişkiler kurabilmekteyim” maddesine (\bar{X} =4,12) ise öğretim elemanlarının % 38,4'ünün tamamen katıldığı, % 40,8'inin katıldığı, % 16,1'inin kararsızlığını belirttiği ve % 4,3'ünün ise katılmadığı görülmektedir. Öğretim elemanlarının kültürel etkileşim faaliyetlerine ilişkin madde puanlarının yüksek olduğu gözlenmektedir.

Ölçeğin dördüncü boyutu olan “Liderlik Alışkanlıkları” boyutunun ilk maddesi olan “Başkalarını yönetme alışkanlığına sahibim” (\bar{X} =3,65) maddesi

öğretim elemanlarının % 17,5'inin tamamen katıldığı, % 45'inin katıldığı, % 24,6'sının kararsızlığını belirttiği ve % 11,4'ünün ise katılmadığı görülmektedir. Boyutu ikinci maddesi “Meslektaşlarımı yönlendirme alışkanlığına sahibim” maddesine ise ($\bar{X}=3,86$) ise öğretim elemanlarının % 23,7'sinin tamamen katıldığı, % 46,4'ünün katıldığı, % 23,2'sinin kararsızlığını belirttiği ve % 5,7'sinin ise katılmadığı görülmektedir. Üçüncü soruya ise “Birçok konuda girişimde bulunmaktan çekinmem” ($\bar{X}=4,01$) ise öğretim elemanlarının % 25,1'inin tamamen katıldığı, % 54,5'inin katıldığı, % 17,1'inin kararsızlığını belirttiği ve % 3,3'ünün ise katılmadığı görülmektedir. Boyutun dördüncü sorusu olan “Başkalarını ikna etme gücüm vardır” ($\bar{X}=3,94$) ise öğretim elemanlarının % 22,7'si tarafından tamamen katılıyorum, % 55'i tarafından katılıyorum, % 16,6'sı tarafından kararsızım, % 5,7'si tarafından katılmıyorum şeklinde doldurulmuştur. Boyutun son maddesi olan “Grup içinde liderlik yapabilmekteyim” ($\bar{X}=3,76$) ise öğretim elemanlarının % 19'u tarafından tamamen katılıyorum, % 49,3'ü tarafından katılıyorum, % 20,9'u tarafından kararsızım, % 10,9'u tarafından katılmıyorum şeklinde doldurulmuştur. Araştırmaya katılan öğretim elemanlarının liderlik yetisine dair alışkanlıklarını ölçen maddelerin puanları da ortalamanın üzerindedir.

Ölçeğin beşinci boyutu olan “Bakım-Temelli Alışkanlıklar” boyutunun ilk maddesi “Kariyer bağlantılı organizasyonlara katılım” maddesine ise ($\bar{X}=3,96$) ise öğretim elemanlarının % 27,5'inin tamamen katıldığı, % 53,1'inin katıldığı, % 9,5'inin kararsızlığını belirttiği ve % 8,5'inin ise katılmadığı görülmektedir. Boyutun ikinci sorusu olan “Kendi kendime bakabilme alışkanlığına sahibim” sorusuna ($\bar{X}=4,42$) ise öğretim elemanlarının % 48,3'ünün tamamen katıldığı, % 47,9'unun katıldığı, % 2,4'ünün kararsızlığını belirttiği ve % 0,9'unun ise katılmadığı görülmektedir. Üçüncü soruya ise

“Kişisel rahatsızlıklarla/hastalıklarla başa çıkabilmekteyim” ($\bar{X}=4,15$) ise öğretim elemanlarının % 32,2’sinin tamamen katıldığı, % 54,5’inin katıldığı, % 10,4’ünün kararsızlığını belirttiği ve % 2,4’ünün ise katılmadığı görülmektedir. Dördüncü soruya ise “Ebeveyn olarak sorumluluk alma alışkanlığına sahibim” ($\bar{X}=4,12$) ise öğretim elemanlarının % 41,7’sinin tamamen katıldığı, % 33,6’sının katıldığı, % 20,4’ünün kararsızlığını belirttiği ve % 4,3’ünün ise katılmadığı görülmektedir. Aynı boyutun beşinci maddesi olan “Başka bir kişinin bakımını üstlenebilirim” maddesine ise ($\bar{X}=3,79$) ise maddesine öğretim elemanlarının % 9,1’inin tamamen katıldığı, % 45’inin katıldığı, % 29,9’unun kararsızlığını belirttiği ve % 4,7’sinin ise katılmadığı görülmektedir. Bu boyutun son maddesi olan “Gönüllü çalışmalara katılırım” maddesine ise ($\bar{X}=4,00$) ise öğretim elemanlarının % 22,7’sinin tamamen katıldığı, % 59,2’sinin katıldığı, % 14,2’sinin kararsızlığını belirttiği ve % 3,3’ünün ise katılmadığı görülmektedir. Öğretim elemanlarının bakım temelli alışkanlıklarının da yüksek bir düzeyde olduğu görülmektedir.

Öğretim elemanları için geliştirilen hayat çapında öğrenme alışkanlıkları ölçeğinin son boyutu “Boş Zaman Alışkanlıkları” boyutudur ve boyutun ilk sorusu “sportif faaliyetlere katılmaktayım” maddesine ise ($\bar{X}=3,91$) ise öğretim elemanlarının % 27,4’ünün tamamen katıldığı, % 55’inin katıldığı, % 20,4’ünün kararsızlığını belirttiği ve % 3,8’inin ise katılmadığı görülmektedir. İkinci soru “Bir müzik enstrümanı çalabilmekteyim” maddesine ($\bar{X}=3,10$) ise öğretim elemanlarının % 31,8’inin tamamen katıldığı, % 13,3’ünün katıldığı, % 7,1’inin kararsızlığını belirttiği ve % 29,4’ünün ise katılmadığı görülmektedir. Üçüncü soru “Bir drama grubunda yer almaktayım” maddesine ($\bar{X}=2,82$) ise öğretim elemanlarının % 32,7’sinin tamamen katıldığı, % 2,4’ünün katıldığı, % 4,7’sinin kararsızlığını belirttiği ve % 35,1’inin katılmadığı, % 25,1’inin ise hiç katılmadığı

görülmektedir. Diğer boyutlarla karşılaştırıldığında öğretim elemanlarının boş zaman alışkanlık maddeleri puanlarının düşük olduğu görülmektedir. Bu durum öğretim elemanlarının akademik çalışmaları gereği bu tür faaliyetlere zaman ayıramamaları şeklinde yorumlanabilir.

Tüm bu bulgular ışığında Eğitim Fakültesi öğretim elemanlarının hayat çapında öğrenme alışkanlıklarının oldukça yüksek olduğu; öğretim elemanlarının problem çözme, mesleki gelişim, kültürel etkileşim, liderliğe dair ve bakım-temelli alışkanlıklara dair faaliyetlere etkin bir şekilde katıldığı görülmektedir. Sportif faaliyetler, bir müzik enstrümanı çalma, bir drama grubunda yer alma gibi alışkanlıkların öğretim elemanları tarafından sıklıkla edinilmediği görülmektedir.

3.4.2 Cinsiyetlerine Göre Öğretim Elemanlarının Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıklarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Araştırmanın bu bölümü dördüncü alt probleminin ilk alt maddesi olan “Öğretim elemanlarının hayat çapında öğrenme alışkanlıkları cinsiyetlerine göre farklılık göstermekte midir?” sorusuna ilişkin sonuçlar elde etmeye yöneliktir.

Bu aşamada öncelikli olarak öğretim elemanlarının hayat çapında öğrenme alışkanlıklarının cinsiyete göre karşılaştırmasını yapabilmek için verilerin normal dağılıma sahip olup olmadığı hesaplandı. Tablo 60 ölçeğe dair verilerin normal dağılıma sahip olduğunu göstermektedir. Örneklem sayısı 30’un üstünde olduğu için Kolmogorov-Smirnov testi sonuçları dikkate alınmıştır. Grupların homojenliği için de Levene testi uygulanmıştır.

Tablo 60. Öğretim Elemanları Hayat Çapında Öğrenme Ölçeği ile Cinsiyet Değişkeninin Homojenlik ve Normal Dağılım Hesaplamaları

	Levene Testi	Kolmogorov-Smirnov	
	P	K	P
Ölçek	,091	,551	,710

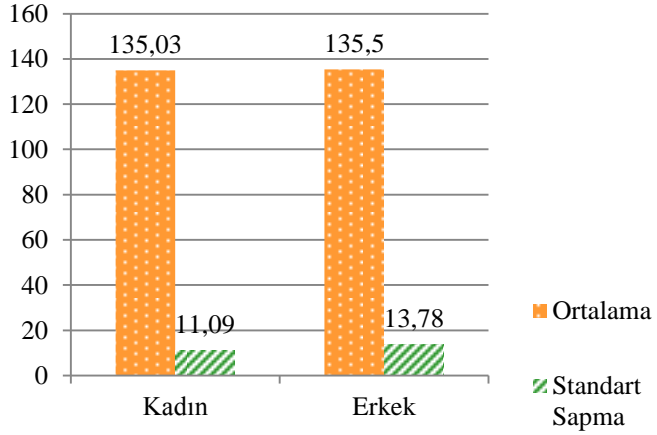
Tablo 60’da görüldüğü gibi hem Levene testinin hem de Kolmogorov-Smirnov testinin sonuçları verilerin $p > .05$ değerinde homojen ve normal dağılıma sahip olduğunu göstermektedir. Bu nedenle öğretim elemanlarının hayat çapında öğrenme alışkanlıklarının cinsiyete göre karşılaştırmasını yapmak için bağımsız gruplar t-testi uygulanmıştır. Bu alışkanlıklara ilişkin toplam ortalama puanları ve standart sapmaları ile ölçek puanlarının cinsiyete göre bağımsız gruplar t-testi sonuçları Tablo 61’de yer almaktadır.

Tablo 61. Cinsiyete Göre Öğretim Elemanlarının Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıklarına İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	T	p
Kadın	102	135,03	11,09		
Erkek	109	135,50	13,78	-,272	,344

Tablo 61 incelendiğinde her iki cinsiyetteki öğretim elemanlarının hayat çapında öğrenme alışkanlıkları ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalamaları sırasıyla 135,03 ve 135,50 şeklindedir. Öğretim elemanlarının hayat çapında öğrenme alışkanlıkları cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir

fark göstermemektedir [$t(-,272),p<0,344$]. Bu durum Şekil 21’de görülebilmektedir.



Şekil 21. Cinsiyetlerine Göre Öğretim Elemanlarının Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıkları Düzeylerine İlişkin Puanların Karşılaştırılması

Şekil 21’de de görüldüğü gibi Eğitim Fakülteleri kadın ve erkek öğretim elemanlarının hayat çapında öğrenme alışkanlıklarına ilişkin puanlar karşılaştırıldığında aritmetik ortalamaları dikkate alındığında anlamlı bir fark görülmemektedir.

3.4.3 Unvanlarına Göre Öğretim Elemanlarının Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıklarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde dördüncü alt probleminin ikinci alt maddesi olan “Öğretim elemanlarının hayat çapında öğrenme alışkanlıkları unvanlarına göre farklılık göstermekte midir?” sorusuna ilişkin sonuçlar elde etmeye yöneliktir.

Bu aşamada öncelikli olarak öğretim elemanlarının hayat çapında öğrenme alışkanlıklarının Unvanlarına göre karşılaştırmasını yapabilmek için verilerin normal dağılıma sahip olup olmadığı hesaplandı. Tablo 62 ölçeğe dair verilerin normal dağılıma sahip olduğunu göstermektedir. Örneklem sayısı 30'un üstünde olduğu için Kolmogorov-Smirnov testi sonuçları dikkate alınmıştır. Grupların homojenliği için de Levene testi uygulanmıştır.

Tablo 62. Öğretim Elemanları Hayat Çapında Öğrenme Ölçeği ve Unvan Değişkeninin Homojenlik ve Normal Dağılım Hesaplamaları

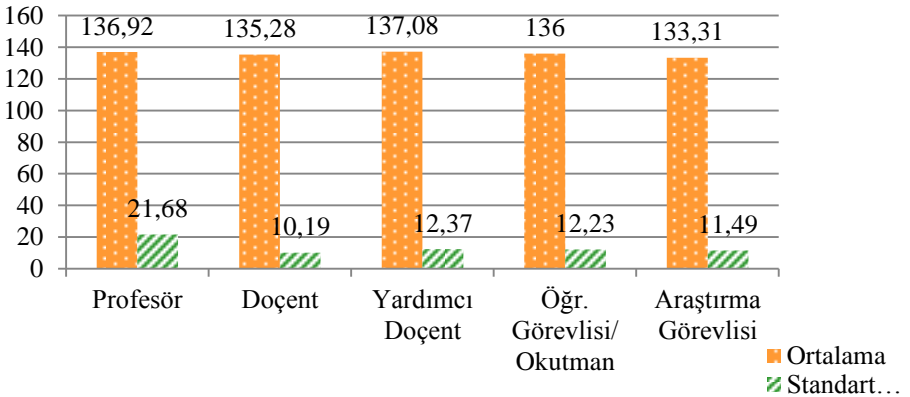
	Levene Testi	Kolmogorov-Smirnov					
		p					
	p	Profesör	Doçent	Yardımcı Doçent	Öğretim Görevlisi	Araştırma Görevlisi	
Ölçek	,118	,777	,747	,668	,686	,726	

Tablo 62'de görüldüğü gibi hem Levene testinin hem de Kolmogorov-Smirnov testinin sonuçları verilerin $p > .05$ değerinde homojen ve normal dağılıma sahip olduğunu göstermektedir. Bu nedenle öğretim elemanlarının hayat çapında öğrenme alışkanlıklarının unvanlarına göre karşılaştırmasını yapmak için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Bu alışkanlıklara ilişkin toplam ortalama puanları ve standart sapmaları ile ölçek puanlarının bölümlere göre sonuçları Tablo 63'de yer almaktadır.

Tablo 63. Unvanlarına Göre Öğretim Elemanlarının Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıklarına İlişkin Puanlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları

	Unvanlar	N	\bar{X}	Ss
ÖLÇEĞİN TAMAMI	Profesör	13	136,92	21,68
	Doçent	25	135,28	10,19
	Yardımcı Doçent	62	137,08	12,37
	Öğretim Görevlisi/ Okutman	31	136,00	12,23
	Araştırma Görevlisi	80	133,31	11,49

Tablo 63 incelendiğinde öğretim elemanlarının sahip oldukları unvanların hayat çapında öğrenme alışkanlıkları ölçeğine ait puanların aritmetik ortalamaları arasında ölçeğin tamamına dair çok ciddi farklar olmadığı görülmektedir. Tüm öğretim elemanlarının hayat çapında öğrenme alışkanlıkları ölçeğinden aldıkları ortalamalar ölçek orta puanından ($\bar{X}=99$) yüksek olduğu görülmektedir. Bu durum Şekil 22’de açıkça görülmektedir.



Şekil 22. Unvanlarına Göre Öğretim Elemanlarının Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıkları Düzeylerine İlişkin Puanların Karşılaştırılması

Şekil 22 incelendiğinde öğretim elemanlarının hayat çapında öğrenme alışkanlıklarının unvanlarına göre çok fazla farklılık göstermediği görülmektedir. Tablo 64 unvanlarına göre öğretim elemanlarının hayat çapında öğrenme alışkanlıklarına ilişkin ortalama puanların karşılaştırılmasını gösteren tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarını göstermektedir.

Tablo 64. Unvanlarına göre Öğretim Elemanlarının Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıklarına İlişkin Ortalama Puanlarının Karşılaştırılmasını Gösteren Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler		Kareler		F	p
	Toplamı	sd	Ortalaması			
Gruplar arası	561,855	4	140,464			
Gruplar içi	32409,747	206	157,329	,893	,469	
Toplam	32971,602	210				

$p < 0,05$

Tablo 64'e bakıldığında öğretim elemanlarının sahip oldukları unvanların hayat çapında öğrenme alışkanlıklarına ilişkin puanları ($p = .469$, $p < 0.05$) anlamlı bir fark göstermemektedir. Profesörlerin, doçentlerin, yardımcı doçentlerin, öğretim görevlisi, okutman ve araştırma görevlilerinin hayat çapında öğrenme alışkanlıkları arasında anlamlı farklılıklar görülmemektedir.

3.4.4 Bölümlerine Göre Öğretim Elemanlarının Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıklarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde dördüncü alt probleminin üçüncü alt maddesi olan “Öğretim elemanlarının hayat çapında öğrenme alışkanlıkları bölümlerine göre farklılık göstermekte midir?” sorusuna ilişkin sonuçlar elde etmeye yöneliktir. Bu aşamada öncelikli olarak öğretim elemanlarının hayat çapında öğrenme alışkanlıklarının bölümlerine göre karşılaştırılmasını yapabilmek

için verilerin normal dağılıma sahip olup olmadığı hesaplandı. Tablo 65 verilerin normal dağılıma sahip olduğunu göstermektedir. Örneklem sayısı 30'un üstünde olduğu için Kolmogorov-Smirnov testi sonuçları dikkate alınmıştır. Grupların homojenliği için de Levene testi uygulanmıştır.

Tablo 65. Öğretim Elemanları Hayat Çapında Öğrenme Ölçeği ve Bölüm Değişkeninin Homojenlik ve Normal Dağılım Hesaplamaları

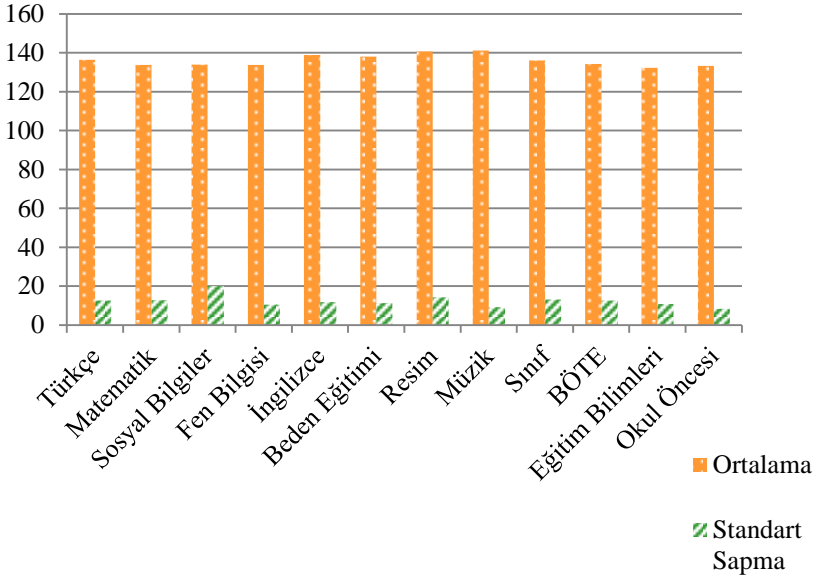
Levene Testi	Kolmogorov-Smirnov											
	p											
p	Türkçe	Matematik	Sosyal Bilgiler	Fen Bilgisi	İngilizce	Beden Eğitimi	Resim	Müzik	Sınıf Öğretmenliği	BÖTE	Eğitim Bilimleri	Okul Öncesi
,514	,590	,461	,557	,507	,554	,635	,477	,468	,732	,449	,620	,572

Tablo 65'de görüldüğü gibi hem Levene testinin hem de Kolmogorov-Smirnov testinin sonuçları verilerin $p > .05$ değerinde homojen ve normal dağılıma sahip olduğunu göstermektedir. Bu nedenle öğretim elemanlarının hayat çapında öğrenme alışkanlıklarının bölümlerine göre karşılaştırmasını yapmak için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Bu alışkanlıklara ilişkin toplam ortalama puanları ve standart sapmaları ile ölçek puanlarının bölümlere göre sonuçları Tablo 66'da yer almaktadır.

Tablo 66. Bölümlerine Göre Öğretim Elemanlarının Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıklarına İlişkin Puanlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları

Bölüm	N	\bar{X}	Ss
Türkçe	11	136,45	12,58
Matematik	21	133,71	12,81
Sosyal Bilgiler	6	134	20,04
Fen Bilgisi	21	133,81	10,52
İngilizce	22	138,91	11,77
Beden Eğitimi	14	138	11,27
Resim	9	140,78	14,31
Müzik	7	141,14	9,19
Sınıf Öğretmenliği	23	136,17	13,12
BÖTE	17	134,35	12,59
Eğitim Bilimleri	44	132,27	10,76
Okul Öncesi	6	133,33	8,28

Tablo 66 incelendiğinde öğretim elemanlarının bölümlerinin hayat çapında öğrenme alışkanlıkları ölçeğine ait puanların aritmetik ortalamaları arasında ölçeğin tamamına dair çok ciddi farklar olmadığı görülmektedir. Tüm öğretim elemanlarının hayat çapında öğrenme alışkanlıkları ölçeğinden aldıkları ortalamalar ölçek orta puanından ($\bar{X}=99$) yüksek olduğu görülmektedir. Bu durum Şekil 23'de de açıkça görülmektedir.



Şekil 23. Bölümlerine Göre Öğretim Elemanlarının Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıkları Düzeylerine İlişkin Puanların Karşılaştırılması

Şekil 23'e bakıldığında araştırmaya katılan Eğitim Fakültesi öğretim elemanlarının hayat çapında öğrenme alışkanlıklarına ilişkin puanlar bölümleri açısından karşılaştırıldığında aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları dikkate alındığında çok fazla farklılık görülmemektedir. Öğretim elemanlarının bölümlere hayat çapında öğrenme alışkanlıklarına ilişkin ortalama puanlarının karşılaştırılmasını gösteren tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 67'de görülmektedir.

Tablo 67. Bölümlerine Göre Öğretim Elemanlarının Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıklarına İlişkin Ortalama Puanlarının Karşılaştırılmasını Gösteren Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	1497,873	11	136,170		
Gruplar içi	31473,729	199	158,159	,861	,580
Toplam	32971,602	210			

p<0,05

Tablo 67'e bakıldığında öğretim elemanlarının bölümlerinin hayat çapında öğrenme alışkanlıklarına ilişkin puanları ($p=,580$ $p<0,05$) anlamlı bir fark göstermemektedir. Çalışmaya katılan öğretim elemanlarının bölümleri hayat çapında öğrenme alışkanlıkları açısından farklılık yaratmamıştır.

BÖLÜM IV

TARTIŞMA

Bu bölümde problem cümlesi ve alt problemlere dair bulgular yorumlanmış ve ilgili literatür ile karşılaştırılarak desteklenmiştir. Hayat çapında öğrenmeye dair yapılan çalışmaların kısıtlı olması nedeniyle konuyla yakından ilgili olan hayat boyu öğrenme ve diğer bağlantılı konuların araştırmaları incelenmiştir. Araştırmanın problem durumu ve alt problemlerine uygun olarak ulaşılan bulgular anlamlı ve bütünsel olarak araştırmanın alt problemleri doğrultusunda tartışılmıştır.

4.1 Araştırmanın Birinci Alt Problemine Yönelik Bulgulara İlişkin Tartışma

4.1.1 Betimsel Bulgulara Yönelik Tartışma

Araştırmanın bu bölümünde “Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıkları Ölçeğinin” hayat çapında öğrenme alışkanlıklarına dair ölçek sorularının bulunduğu ikinci kısımdan elde edilen verilerden ortaya konan bulgular bütünleştirilerek tartışılmıştır.

Mersin üniversitesi Eğitim Fakültesi 1. sınıf öğrencilerine uygulanan “Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıkları Ölçeği” bulguları ışığında genel olarak hayat çapında öğrenme alışkanlıkları ölçeğinden alınan puanlar incelendiğinde alınan en düşük puanın (58), en yüksek puanın ise (188) olduğu, ölçek ortalamasının ($\bar{X} = 141,21$) olduğu görülmektedir (Tablo 7). Bu araştırmanın

temel konusu eğitim fakültesi öğrencilerinin hayat çapında öğrenme alışkanlıklarının düzeyinin belirlenmesidir. Üniversite öğrencilerinin hayat çapında öğrenme alışkanlıkları ölçeğinden aldıkları puanların ortalaması ölçek orta puanının (120) üstündedir. Buna göre öğrencilerin hayat çapında öğrenme alışkanlıklarının oldukça iyi bir seviyede olduğu söylenebilir. Hayat çapında öğrenme alışkanlıkları ölçeği alt boyutlarına ilişkin istatistikler incelendiğinde ise öğrencilerin alt boyutlara ilişkin puan ortalamalarının sırasıyla kişisel gelişim ($\bar{X}=103,17$), mesleki alışkanlıklar ($\bar{X}=17,37$), bakım-temelli alışkanlıklar ($\bar{X}=14,17$) boş zaman alışkanlıkları boyutu ortalamasının ($\bar{X}=6,5$) olduğu görülmektedir. İlgili boyutlardaki maddelerin frekans ve yüzde değerleri incelendiğinde; öğrencilerin kişisel gelişim boyutunda verdikleri yanıtların hepsinin madde orta puanının üstünde olduğu görülmektedir. Öğrencilerin kişisel gelişim alışkanlıklarının oldukça iyi bir seviyede olduğu görülmektedir. Bakım-temelli alışkanlıklar boyutunda ise verdikleri yanıtların hepsinin madde orta puanına yakın olduğu görülmektedir. Öğrencilerin bakım-temelli alışkanlıklarının ortalama bir seviyede olduğu görülmektedir. Mesleki alışkanlıklar boyutunun maddeleri incelendiğinde madde puanlarının madde orta puanından düşük olduğu görülmektedir. Bu nedenle öğrencilerin mesleki alışkanlıklarının düşük seviyede olduğu görülmektedir. Boş zaman alışkanlıkları madde puanlarının da benzer şekilde düşük olduğu görülmektedir. Öğrencilerin boş zaman faaliyetlerine katılmadıkları madde ortalamalarının düşük olmasından anlaşılmaktadır.

Buna göre öğrencilerin hayat çapında öğrenmeye ve bununla ilgili faaliyetlere katılmaya ilişkin yeterince istekli oldukları, hayat çapında öğrenme faaliyetlerini düzenlemede ve sürdürmede çok fazla zorlanmadıkları görülmektedir. Elde edilen ortalamalardan öğrencilerin hayat çapında öğrenme alışkanlıklarının alt boyutu olan kişisel gelişim boyutuna dair alışkanlıklara diğer boyutlara nazaran daha fazla sahip oldukları söylenebilir.

Araştırmada öğrencilerin mesleki alışkanlıkları ile boş zaman alışkanlıkları açısından düşük ortalamaya sahip oldukları sonucuna varılmıştır. Bu durum, hayat çapında öğrenme kavramının mesleki gelişim boyutunun öğrencilerin birinci sınıf olmaları dolayısıyla çok iyi yerleşmemiş olmasından kaynaklanıyor olabilir. Boş zaman alışkanlıkları açısından ise öğrenciler okula ve şehre adaptasyon aşamasında olduklarından bu tür faaliyetler zaman ayıramamış olabilmektedirler. Ayrıca, rekabet düzeyinin yıldan yıla artan bir yapıya kavuştuğu ülkemiz yükseköğretime giriş sisteminde, liseye devam eden öğrencilerin boş zaman etkinliklerine katılmadıkları söz konusu olabilir. Öğrenciler sınava hazırlanma sürecinde bu tür faaliyetleri boşa harcanan zaman olarak görebilmektedirler. Bu nedenle, öğrencilerde bu tür alışkanlıkların gelişmemiş olması olasıdır.

4.1.2 Cinsiyetlerine Göre Öğrencilerin Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıklarının Karşılaştırılmasına İlişkin Tartışma

Araştırmanın bu bölümü “Öğrencilerin hayat çapında öğrenme alışkanlıkları cinsiyetlerine göre farklılık göstermekte midir?” sorusuna ilişkin sonuçları yorumlamaya yöneliktir. Bu amaçla öğrencilerin hayat çapında öğrenme alışkanlıklarına ilişkin bulgular öğrencilerin cinsiyetlerine göre karşılaştırılarak yorumlanmıştır.

Yükseköğretim kurumları, öğrencilerin ailelerden bağımsız olarak yaşamaya başladıkları ve sosyal hayatlarında kalıcı izler bırakan kurumlardır. Çağımızda üniversitelerin bilgiyi öğrencilere aktarma rolü tamamen değişmiş ve onlara mesleki, sosyal ve kişisel gelişim gibi daha bir dizi alanda gelişim olanakları sağlayan bir misyon üstlenmişlerdir. Tam donanımlı bireyler yetiştirmek sürekli değişen ve gelişen dünyanın vazgeçilmez bir gereği haline gelmiştir. Araştırmanın bulgularına göre hem kız öğrencilerin ($\bar{X} = 141,66$) hem

de erkek öğrencilerin ($\bar{X}=140,26$) hayat çapında öğrenme alışkanlıkları ölçeğinden aldıkları puanlar ölçek orta puanından yüksektir. Kız öğrenciler ile erkek öğrenciler arasında ise hayat çapında öğrenme alışkanlıkları açısından anlamlı bir fark görülmemektedir (Tablo 20).

Hayat çapında öğrenme gerek dünyada gerekse ülkemizde yeni bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır. Yapılan yeterli çalışma henüz bulunmaması nedeniyle cinsiyet değişkeni, hayat çapında öğrenmenin yakında ilgili olduğu yaşam boyu öğrenme ile ilgili yapılan çalışmaların bulgularından faydalanılarak yorumlanmıştır. Atacanlı (2007) da yaşam boyu öğrenme davranışını yordamaya çalıştığı araştırmasında öğrencilerin öğrenme tercihlerini araştırmış ve kız ile erkek öğrenciler arasında anlamlı bir farka ulaşamamıştır. Ülkemizde son dönemlerde gerçekleşen hızlı sosyal, ekonomik ve kültürel değişim ve gelişimler, toplumun kız ve erkeklere yükledikleri rollerde değişiklikler meydana getirmiştir. Okuryazarlık oranının kadınlar arasında da yükselmesi, toplumda kadın rolünün giderek değişmesine sebep olmaktadır. Artık sadece anne, ev hanımı ya da daha pasif işlerde çalışan olma kimliğinden kurtulan kadınlar toplumun her alanında aktif roller üstlenmektedirler. Bu bağlamda, kız ile erkek öğrencilerin hayat çapında öğrenme alışkanlıkları arasında fark çıkmaması, her iki cinsiyetin de benzer düzeylerde sosyalleşmesi, kendini geliştirmesi ile açıklanabilir. Araştırmada kız ve erkek öğrencilerin hayat çapında öğrenme alışkanlıklarına dair puanlar yüksek bulunmuştur. Bu durumda yükseköğretim kurumlarının bu alışkanlıkları geliştirecek hizmetler sunmasını önemi vurgulanabilir.

Bu araştırmanın bulgularından farklı olarak Coşkun (2009:155) ülkemizdeki bir dizi üniversitedeki öğrencilerle gerçekleştirdiği çalışmada üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini bazı değişkenler açısından araştırmış ve geliştirdiği ölçek puanlarına ilişkin olarak kız ve erkek öğrencilerin ortalamalarının ölçek puanından düşük olduğunu bulmuştur. Cinsiyet

değişkenin yaşam boyu öğrenme eğilimine etkisinde ise kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha yüksek ortalamalara sahip olduğunu belirtmiştir. Geliştirilen ölçekte bu farkın hayat boyu öğrenmenin merak yoksunluğu boyutunda ortaya çıktığı vurgulanmıştır.

Bu araştırmanın bulgularından farklı olarak yine Parkerson (2002) “Ergen Öğrencilerin Program-Dışı Etkinliklere Katılımı ve Kariyer, Eğitim ve Kişisel Gelişim İlişkisi” başlıklı doktora tez çalışmasında program dışı etkinliklere katılımın gelişimsel çıktılara etkisini araştırmıştır. Araştırmanın bağımsız gruplar t-testi sonuçları lise öğrencilerinde kızların daha pasif olduğunu, lise ve ortaokul erkek öğrencilerinin ise daha çok kendine güvenen yapıda olduğunu göstermiştir. Vermeulen ve Schmidt (2008) ise üniversitede öğrenim gören kız ve erkek öğrencilerin program dışı faaliyetlere katılmaları ile öğrenme amaçları arasındaki ilişkileri araştırmışlardır. Araştırmanın sonucunda sonucunda kız öğrencilerin program dışı aktivitelere katılma ile bilgi kazanma ve maaşlı işe sahip olma amaçları arasında anlamlı ilişki bulunmuş; program dışı aktivitelere katılma ile iş yeterlilikleri kazanma, maaş arttırma amaçları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Jenkins (2004) yaşam 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 ve mesleki yükselmede erkeklerde eşit yeterliklerde olmalarının yetersiz kalacağını ve kendilerine başka özellikler kazandırmaları gerektiğini ifade etmiştir. Yaşam boyu öğrenme bu anlamda kadınlar için anahtar bir rol oynamaktadır. Ayrıca Jenkins, genel olarak kadınların eğitim sisteminden erkekler kadar yararlanmadığını ve temel eğitim açıklarını kapatmak için yaşam boyu öğrenme etkinliklerini daha fazla önemsediklerini belirtmiştir.

Crick, Broadfoot ve Claxton (2004) “Bir Hayat Boyu Öğrenme Envateri Geliştirmek: ELLI Projesi” adlı çalışmalarında bu araştırmadan farklı olarak kız ve erkek öğrenciler arasında farklılıklar tespit etmişlerdir. Etkili yaşam boyu öğrenme becerilerini oluşturan boyutlar çeşitli cinsiyet, yaş gibi değişkenlere göre incelemiştir. Sonuç olarak kızların öğrenme ürkekliği, yaratıcılık ve öğrenme ilişkileri özelliklerine ait puanları erkeklerden daha yüksek, erkeklerin ise stratejik farkındalık ve eleştirel meraklılık özelliklerine ait puanları daha yüksek bulunmuştur.

Schallies (2005) tarafından Almanya'nın Heidelberg ilinde gerçekleştirilen 11. sınıf öğrencilerinin kendi başına öğrenmeleri ile hayat boyu öğrenmeleri üzerine bir proje çalışması yapmış ve portfolyo çalışmalarında erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha başarılı olduğu sonucu ortaya konmuştur.

4.1.3 Bölümlerine Göre Öğrencilerin Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıklarının Karşılaştırılmasına İlişkin Tartışma

Araştırmanın bu bölümünde “Öğrencilerin hayat çapında öğrenme alışkanlıkları öğrenim gördükleri bölümlere göre farklılık göstermekte midir?” sorusuna ilişkin sonuçların yorumlanmasına yöneliktir. Bu amaçla öğrencilerin hayat çapında öğrenme alışkanlıklarına ilişkin bulgular verilmiş ve bu bulgular öğrencilerin bölümlerine göre karşılaştırılarak yorumlanmıştır.

Öğrencilerin ön-alışkanlık ölçeği uygulamalarında elde edilen bulgular incelendiğinde öğrencilerin devam ettikleri bölümlerin hayat çapında öğrenme alışkanlıkları ölçeğine ait puanların aritmetik ortalamaları arasında ölçeğin tamamına dair anlamlı bir olmadığı görülmektedir. ÜYG dersi sonrası uygulanan son-alışkanlık ölçeğinden elde edilen bulgular ışığında öğrencilerin devam etmekte oldukları bölümler ile hayat çapında öğrenme alışkanlıklarına ilişkin

puanları arasında anlamlı bir fark görülmektedir. Uygulanan Tukey testi sonucunda “Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik” ($\bar{X}=12,85$) bölümü öğrencileri ve “Okul Öncesi Öğretmenliği” ($\bar{X}=15,18$) bölümleri öğrencilerine ait puan ortalamaları arasında farklılıklar olduğu görülmüştür. “Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik” bölümü öğrencilerinin bakım-temelli alışkanlıklar boyutunda okul öncesi öğretmenliği bölümü öğrencilerinin gerisinde oldukları görülmektedir. Mesleki alışkanlıklar boyutunda ise, “Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik” ($\bar{X}=15,07$) bölümü öğrencileri ile “İngilizce Öğretmenliği” ($\bar{X}=22,65$) ve “Okul Öncesi Öğretmenliği” ($\bar{X}=21,54$) bölümleri öğrencilerine ait puan ortalamaları arasında farklılıklar bulunmaktadır. “Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik” ($\bar{X}=15,07$) bölümü öğrencilerinin mesleki alışkanlıklar boyutunda İngilizce ve Okul Öncesi Öğretmenliği bölümleri öğrencilerinden daha düşük aritmetik ortalamaya sahip olduğu görülmektedir.

Günümüzde üniversiteler, kendilerine gelen öğrencilerin sahip oldukları ya da sahip olmaları beklenen temel nitelikleri hem geliştirmek hem de artırmakla yükümlüdürler. Sadece kendi alan bilgisine sahip olarak mezun olan bireyler günümüz toplumunun ve akış çağının gerekliliklerini tam olarak yerine getirmekte zorlanabilmektedirler. Öğrencilerin edindikleri bilgiyi kullanmaları, gerek toplumda gerekse profesyonel yaşamlarında etkin farklılıklar yaratmaları, toplumun değişen şartlarına adapte olmaları ve bilgi teknolojilerini tüm değişimleriyle takip edebilmeleri gibi bir dizi davranışta yükseköğretim kurumlarının üstlendikleri görevler giderek artmaktadır.

Hayat çapında öğrenme kavramı mesleki alanları ne olursa olsun tüm bireylerin kendileri için yapacakları bir şey bulabildikleri bir anlayışa sahiptir. Her meslek alanında birey böyle bir farkındalığı kazandıktan sonra kendi

mesleğine dair gelişim içerisinde olmanın günün getirdiği bir zorunluluk olduğunu fark edecektir. Bu nedenle kurumların, çalışanlarına sunacakları çeşitli eğitimler bireylerin yeni kazanımlar edinmesini sağlayacak ya da bildiklerini geliştirme fırsatı sunacaktır. Bireyler mesleki gelişimlerinin yanı sıra hayatın her alanında kendilerini geliştirecek fırsatlarla donatılmalıdır. Farklı meslek gruplarından insanların bir arada yapabilecekleri faaliyetler meslekler arasında da bilgi paylaşımını sağlayacak ve bireylerin farklı alanlarda gelişimine katkı getirecektir.

Bu araştırmanın bulgularında ÜYG dersi sonrasında bölümlerde ortaya çıkan farklılıklar çok yüksek olmamakla birlikte, aslında hayat çapında öğrenme alışkanlıklarının daha çok bireysel farklılık ve gelişimle ilgili olmasına bağlanabilir. Yükseköğretim kurumlarına devam eden öğrencilerin hayat çapında öğrenme alışkanlıkları üzerinde üniversitelerin sağladığı imkanlar kadar onların sahip oldukları bireysel özellikler de önemlidir. Coşkun (2009:163) öğrencilerin fakülteleri tercih etme nedenlerinin değişiklik göstermekte olduğunu ve fakülte yaşamı ile ilgili birikim ve beklentileri de buna bağlı olarak değişebileceğini belirtmiştir. Ancak hangi fakülte olursa olsun öğrencilerin sahip olması gereken temel yaşam boyu öğrenme becerileri değişmemektedir. Bu nedenle fakültelerde uygulanan eğitim politikalarının ve program düzenlemelerinin yaşam boyu öğrenme eğilimini arttıracak nitelikte düzenlenmesi gerektiği belirtilmektedir. Öğrencilerin çok yönlü olarak gelişmesini sağlayan hayat çapında öğrenme alışkanlıklarını destekleyen eğitim programları da şüphesiz ki kaçınılmaz bir hale gelecektir.

4.1.4 Gelir Düzeylerine Göre Öğrencilerin Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıklarının Karşılaştırılmasına İlişkin Tartışma

Araştırmanın bu bölümü “Öğrencilerin hayat çapında öğrenme alışkanlıkları gelir düzeylerine göre farklılık göstermekte midir?” sorusuna ilişkin sonuçların yorumlanmasına yöneliktir. Bu amaçla öğrencilerin hayat çapında öğrenme alışkanlıklarına ilişkin bulgular ve öğrencilerin aylık gelir düzeylerine göre karşılaştırılarak yorumlanmıştır.

Öğrencilere uygulanan ön-alışkanlık ölçeği verilerinden elde edilen bulgulardan Tablo 23 incelendiğinde öğrencilerin gelir düzeyleri ile hayat çapında öğrenme alışkanlıkları ölçeğine ait puanların aritmetik ortalamaları arasında ölçeğin tamamına dair anlamlı fark olmadığı görülmektedir. Aylık gelir düzeyine göre öğrencilerin hayat çapında öğrenme alışkanlıkları ölçeğine ait puan ortalamalarının düşük olanlarda ($\bar{X} = 140,51$), orta olanlarda ($\bar{X} = 142,12$) ve yüksek gelire sahip olanlarda ise ($\bar{X} = 140,60$) olduğu görülmektedir. Bu durumda, hayat çapında öğrenme alışkanlıklarının geliştirilebilmesi maddi kaynaklarla ilgili olmamakla beraber her gelir düzeyinden bireyin bu alışkanlıkları geliştirebilecek olanaklar bulabilmekte olduğu vurgulanabilir.

Bu araştırmanın bulgularından farklı olarak, Coşkun (2009) tarafından yapılan çalışmada yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile gelir düzeyi arasındaki ilişki incelendiğinde orta gelir düzeyine sahip üniversite öğrencilerinin söz konusu eğilimlerin daha fazla olduğu belirtilmiştir. Bu durum yaşam boyu öğrenmenin maddi kaygulardan uzak oluşuyla açıklanmıştır. Hayat çapında öğrenme kavramı da zaman, mekan ve birey olgularını birleştiren ve her kesimden insanın kendilerini bu konuda geliştirebilecekleri faaliyet bulabileceklerini desteklemektedir. Bu noktada önemli olan bireylere bu konuda farkındalık kazandırmak olacaktır.

4.2 Araştırmanın İkinci Alt Problemine Yönelik Bulgulara İlişkin Tartışma

Araştırmanın bu bölümünde “Üniversite Yaşamına Giriş” dersinin Eğitim Fakültesi öğrencilerinin hayat çapında öğrenme alışkanlıkları üzerindeki etkisi nedir?” sorusunun cevabı iki başlık halinde ele alınacaktır.

4.2.1 Ön-Alişkanlık ve Son-Alişkanlık Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Tartışma

Öğrencilerin ön-alışkanlık testi olarak ölçeğin Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesinde uygulanan puanları kullanılmıştır. “Üniversite Yaşamına Giriş” dersinin öğrencilerin hayat çapında öğrenme alışkanlıkları üzerindeki etkililiğini ortaya koymak için bu dersi aldıktan sonra uygulanan ölçeğin puanları son-alışkanlık testi olarak analize tabi tutulmuştur. Öğrencilerin ön-alışkanlık ve son-alışkanlık puanları arasında anlamlı bir fark görülmemektedir (Tablo 42). ÜYG dersi öncesi ve sonrası öğrencilerin hayat çapında öğrenme alışkanlıkları farklılık göstermemektedir.

Araştırmanın temel konusuyla ilgili olarak, hayat çapında öğrenme alışkanlıklarının ÜYG dersi ile geçen bir dönemlik süre içerisinde değişmediği görülmüştür. Bu bağlamda, alışkanlık kavramının zaman içerisinde geliştiği ve yapılan tekrarlar sonucu edinildiğini vurgulamak faydalı olacaktır. Neal ve diğerleri (2006), her gün yapılan eylemlerin alışkanlık tekrarlarının bir sonucu olduğunu vurgulamışlardır. Günlük hayatta tekrarların fazlasıyla olması, davranışların da çoklu-alışkanlık kontrol mekanizmaları tarafından kontrol edilecekleri anlamına gelmektedir. Bunun sonucu olarak da bireyler davranışları fazla gerçekleştireceklerdir. Bu araştırmada, öğrencilerin ÜYG dersine ayırdıkları zamanın çok fazla olmaması ve dersin içeriği gereği gerçekleştirilen faaliyetlerin çok fazla tekrar edilmemesi, hayat çapında öğrenme davranışlarının alışkanlığa dönüşmesini sağlayamamıştır.

Araştırma kapsamında ÜYG dersinin alındığı bir dönemlik süreçte anlamlı bir fark ortaya çıkmasa da öğrencilerin hayat çapında öğrenme alışkanlıkları puanlarında küçük bir artış görülmüştür. Bu değişiklik hayat çapında öğrenme açısından farkındalık kazanmış olma şeklinde yorumlanabilir. Bu geçen sürede öğrenciler, tekrar etmeyen faaliyetlerle ancak alışkanlıklara dair farkındalık kazanmış olabilir. Ancak, fikirlerin değişmesi davranışlarında değişeceği anlamına gelmemektedir (Neal ve diğerleri, 2006:200). Bireyler davranışlarını sıklıkla tekrarladığı sürece, alışkanlıkların onların öz-kavram mekanizmaları haline geldiği söylenebilir. Diğer bir deyişle, öğrenciler dışsal bir etki olmaksızın davranışları kendi istekleri ile yaptıklarında davranışların alışkanlığa dönüştüğünden bahsetmek mümkündür. Araştırmanın kapsamı gereği, yükseköğretimde geçirilen sürenin öğrencinin hayat çapında öğrenme alışkanlıklarını etkileme durumu birinci ve dördüncü sınıf öğrencilerininin bulguları yorumlanırken ortaya konmuştur.

ÜYG dersinin öğrencilerin almak zorunda olduğu bir ders olması öğrencilerde dersten geçme kaygısı yaratmış olması durumu da olasıdır. Öğrenciler faaliyetleri yapmak zorunda oldukları eylemler olarak görebilmekte ve faaliyetleri yapmaktan sıkılabilmektedirler. Bu noktada ÜYG dersinin uygulama şeklinin değiştirilmesi veya yıllara yayılması önerilebilir. Ayrıca bu dersin içeriğinin sabit olmasının da öğrenciler üzerinde olumsuz etkileri olabilmektedir. Bu bağlamda, dersin içeriğindeki faaliyetlerin öğrencilerin kendi takvimlerine göre düzenlenebilmesi için esneklikler getirilmesi önerilebilir.

Lo (1998) tarafından gerçekleştirilen “Tayvanlı Üniversite Öğrencilerinin Katıldığı Program Dışı Etkinliklerin Öz-Kavram Algılarına Etkisi” başlıklı doktora tez çalışmasında da program dışı etkinliklere katılan ve katılmayan öğrenci gruplarının öz-kavram algıları karşılaştırılmıştır. Öz-kavram olgusu, fiziksel öz-kavram, ahlaki öz-kavram, kişisel öz-kavram, ailede öz-

kavram, sosyal öz-kavram, kimlik, memnuniyet gibi alt başlıklarda incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda bu araştırmanın bulgularına benzer şekilde gruplar arasında öz-kavram olgusu açısından anlamlı farklılık bulunmamıştır.

4.2.2 Öğrencilerin Kişisel Gelişim Haritalarının Karşılaştırılmasına İlişkin Tartışma

Araştırmanın nitel boyutunda, öğrencilerin belirttiklerinden yola çıkarak ÜYG dersi sonrasında hem etkinlik sayısında hem de etkinliklere katılma oranlarında artış olduğu, dolayısıyla öğrencilerin hayat çapında öğrenme alışkanlıklarında yükselme olduğu sonucuna varılabilir. Kişisel gelişim haritalarından elde edilen bulgularda, ÜYG dersi kapsamında yapılan veya bu kapsamda yer almayan faaliyetler gözlenmiştir. Öğrencilerin üniversiteye başlamış oldukları zamandan itibaren kişisel gelişim alışkanlıklarının olumlu düzeyde arttığı sonucuna varılmıştır. Araştırmanın nicel boyutunun aksine nitel boyutunda öğrencilerin hayat çapında öğrenme alışkanlıklarında artış gözlenmesi, kişisel gelişim haritalarında kendilerini daha iyi ifade ve rahat edebilmeleri şeklinde açıklanabilir.

Bu araştırmanın bulgularından nitel bulgularıyla paralel olarak Chow, Chin ve Tang (2009) yaptıkları çalışmada hayat çapında öğrenmenin formal ve informal öğrenme arasında bir bağ olduğunu ifade etmişlerdir. Katılımcıların öğrenmelerini geliştirme hedefli eğlence, fiziksel etkinlik ve dil öğrenme gibi aktiviteleri içeren bir hayat çapında öğrenme modeli uygulanmıştır. Çalışmanın amacı bu kampların işbirliği, iletişim, yaratıcılık ve problem çözme gibi üretici becerilerin üzerindeki etkisini ortaya koymaktır ve t-testi sonuçları programdan sonra işbirliği, iletişim, yaratıcılık ve problem çözme becerilerinde anlamlı kazanımlar olduğunu göstermiştir. Bu tür aktivitelerin üretici becerileri arttırdığı görülmüş ve önerilmiştir.

Öğrencilerin ön-alışkanlık ve son-alışkanlık puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin bulgulardan anlamlı bir fark elde edilmemesine rağmen kişisel gelişim haritaları gelişimsel bir sonuç sergilemiştir. Bu durum, öğrencilerin kişisel gelişim haritalarında belirli maddelere bağlı kalmaksızın kendi gelişimlerini kendilerinin ifade etmesiyle açıklanabilir. Ayrıca ölçek uygulamalarından elde edilen sonuçlarda da öğrencilerin hayat çapında öğrenme ölçeğinin alt boyutu olan kişisel gelişim alışkanlıklarında yüksek aritmetik ortalamaya sahip oldukları sonucu bulunmuştur. Bu bağlamda ölçek sonuçlarının ve kişisel gelişim haritalarının paralellüğinden bahsetmek mümkündür.

4.3 Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine Yönelik Bulgulara İlişkin Tartışma

Araştırmanın bu bölümünde üçüncü alt problem “Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi 1. ve 4. sınıf öğrencilerinin hayat çapında öğrenme alışkanlıkları puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır? ” sorusuna ilişkin sonuçlar tartışılmıştır.

Araştırmaya katılan 1. ve 4. öğrencilerin hayat çapında öğrenme alışkanlıkları puanları arasında anlamlı bir fark görülmektedir (Tablo 56). 4. sınıfa devam etmekte olan öğrencilerin hayat çapında öğrenme alışkanlıkları 1. sınıfa devam eden öğrencilerden daha yüksektir. Bakım-temelli alışkanlıklar, mesleki alışkanlıklar ve boş zaman alışkanlıkları açısından sonuçların 4. sınıf öğrencilerinin lehine olduğu görülmektedir ve 4. sınıf öğrencilerinin hayat çapında öğrenme alışkanlıklarının bu boyutlarda yüksek olduğunu sonucuna varılmıştır. Kişisel gelişim alışkanlıkları boyutunda ise anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Birinci sınıf öğrencilerinin üniversite yaşamına yeni girmiş olmaları, henüz arkadaş ortamlarının tam anlamıyla oluşmamış olması, şehir değişikliği,

aileden ayrılma gibi problemler nedeniyle dördüncü sınıfların gerisinde kalmaları oldukça doğaldır. Dördüncü sınıfa devam eden öğrencilerin ise üniversitede geçirdikleri süre göz önüne alındığında bilgi, iletişim, mesleki gelişim, boş zaman faaliyetleri gibi konularda kendilerini daha fazla geliştirmekte olmaları olasıdır.

Araştırmanın bulguları Brahmi (2007) tarafından gerçekleştirilen “Indiana Üniversitesi Tıp Fakültesinde Tıp Öğrencilerinin Hayat Boyu Öğrenme Algılamaları” başlıklı çalışma ile paralellik göstermektedir. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin hayat boyu öğrenmeye ilişkin algıları klinik öncesi (1. ve 2. sınıf) ve klinik (3. ve 4. sınıf) olmak üzere iki dönemde farklılık gösterdiği bulunmuştur.

4.4 Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine Yönelik Bulgulara İlişkin Tartışma

4.4.1 Betimsel Bulgulara Yönelik Tartışma

Araştırmanın bu bölümünde “Hayat Çapında Öğrenme Ölçeğinin” hayat çapında öğrenme alışkanlıklarına dair ölçek sorularının bulunduğu ikinci kısımdan elde edilen verilerden ortaya konan bulgular bütünleştirilerek tartışılmıştır.

Araştırmanın bu bölümü dördüncü alt problem “Eğitim Fakültesi öğretim elemanlarının hayat çapında öğrenme alışkanlıkları nasıldır?” sorusuna ilişkin sonuçların yorumlanmasına yöneliktir. Bu amaçla öncelikle öğretim elemanlarının hayat çapında öğrenme alışkanlıklarına ilişkin genel betimsel bulgular yorumlanmış, daha sonra da hayat çapında öğrenme alışkanlıklarına ilişkin problem çözme, mesleki gelişim, kültürel etkileşim, liderlik, bakım-temelli ve boş zaman alışkanlıkları boyutlarına ilişkin bulgular yorumlanmıştır. İlgili boyutlardaki maddelerin frekans ve yüzde değerleri incelendiğinde de öğretim

elemanlarının madde puanlarının yüksek olduğu göze çarpmaktadır. Diğer boyutlarla karşılaştırıldığında öğretim elemanlarının boş zaman alışkanlık maddeleri puanlarının düşük olduğu görülmektedir. Bu durum öğretim elemanlarının akademik çalışmaları gereği bu tür faaliyetlere zaman ayıramamaları şeklinde yorumlanabilir.

Tüm bu bulgular ışığında eğitim fakültesi öğretim elemanlarının hayat çapında öğrenme alışkanlıklarının oldukça yüksek olduğu; öğretim elemanlarının problem çözme, mesleki gelişim, kültürel etkileşim, liderliğe dair ve bakım-temelli alışkanlıklara dair faaliyetlere etkin bir şekilde katıldığı görülmektedir. Sportif faaliyetler, bir müzik enstrümanı çalma, bir drama grubunda yer alma gibi alışkanlıkların öğretim elemanları tarafından sıklıkla edinilmediği görülmektedir.

Öğretim elemanlarının hayat çapında öğrenme alışkanlıklarının yüksek çıkması; gerek mesleki gerekse kişisel anlamda sürekli gelişim gösteren bireyler olmalarıyla ilgilidir. Toplumda üniversitelerin üstlendikleri roller gereği öğretim elemanları da yaptıkları çalışmalar ve yaşam tarzlarıyla yetiştirdikleri öğrencilere model olmaktadır. Bu bağlamda, hayat çapında öğrenme alışkanlıklarına yüksek seviyede sahip olan öğretim elemanlarının, hayat çapında öğrenmeyi öğrencilerine tanıtmaya, farkındalık kazandırma ve alışkanlık haline getirme konusunda iyi örnekler olacakları görülmektedir.

Coşkun (2009:88) akademik personelin üniversitelerde yaşam boyu öğrenme felsefesinin yerleşebilmesinde önemli bir yere sahip olduğunu vurgulamıştır. Öğretim elemanlarının da öğrenme-öğretme ortamlarında etkili öğrenmeyi gerçekleştirebilmesi için sahip olması gereken becerilerin başında yaşam boyu öğrenme becerileri gelmektedir. Öğretim görevlilerinin yaşam boyu öğrenme-öğretme becerisi ve tutumuna sahip olması öğrencilerin bu özellikleri kazanmalarına yardımcı olacaktır.

Bu araştırmanın bulgularıyla paralel bir şekilde Şahin (2008) “Yeni İlköğretim Programı Çerçevesinde Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Gelişim Düzeylerinin Değerlendirilmesi” başlıklı çalışmanın sonucunda sınıf öğretmenlerinin yeterli düzeyde mesleki gelişime sahip oldukları bulunmuştur. İnanç’ın (2005) Ankara ilinde çalışan 135 okul psikolojik danışmanı ile yaptığı çalışmasında kadın okul psikolojik danışmanların, mezuniyet sonrasında eğitim programlarına devam edenlerin ve mesleki bir derneğe üye olanların kendilerini mesleki yönden geliştirmek için daha fazla çaba harcadıkları bulunmuştur.

4.4.2 Cinsiyetlerine Göre Öğretim Elemanlarının Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıklarının Karşılaştırılmasına İlişkin Tartışma

Araştırmanın bu bölümü dördüncü alt probleminin ilk 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.

Öğretim elemanlarının hayat çapında öğrenme alışkanlıkları cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermemektedir (Tablo 60). Eğitim fakülteleri kadın ve erkek öğretim elemanlarının hayat çapında öğrenme alışkanlıklarına ilişkin puanlar karşılaştırıldığında aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları dikkate alındığında anlamlı bir fark görülmemektedir.

Öğretim görevlileri ile yapılan çalışmalardan Aktop (2006) tarafından yapılan araştırmada kendini gösterme ve iletişim oluşumu, sosyal ilişkilere saldırı, yaşam kalitesi ve mesleki duruma saldırı gibi konularda erkek ve kadın öğretim elemanları arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Şahin (2008) sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişim düzeylerini araştırdığı çalışmasında da anlamlı

farklılıklar bulunmamıştır. Her iki grup da mesleklerinin çok yeterli veya yeterli düzeyde geliştirdiklerini ifade etmişlerdir.

Lederman (1998) “Yeterliği Sürdürme: Profesyonellerin Nasıl Öğrendiğini Anlamak” isimli doktora tez çalışmasında 293 psikolog ile çalışmış ve hayat boyu öğrenmenin önemli bir bölümü olan kişisel gelişim ve mesleki gelişim kavramlarını içine alan “mesleki gelişim” düzeylerini etkileyen faktörleri incelemiştir. Ayrıca 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.

Hayat çapında öğrenme alışkanlıklarının yüksek olduğu bireylerde iş memnuniyetinin de yüksek olacağı fikrinden hareketle bazı iş doyumu çalışmaları incelenmiştir. Bu çalışmanın bulgularının aksine Murat (2003) ve Küçüksüleymanoğlu (2007) tarafından gerçekleştirilen ve öğretim elemanlarının tükenmişliklerinin araştırıldığı çalışmalarda kadın öğretim elemanlarının daha fazla tükendiği bulunmuştur. Hayat çapında öğrenme alışkanlıkları içerisinde yer alan yaratıcılık konusunda ise incelenen çalışmalardan Balay (2010) tarafından 473 öğretim elemanı ile Harran Üniversitesinde gerçekleştirilen çalışmada örgütsel yaratıcılık algısı araştırılmış ve örgütsel yaratıcılık açısından kadınların erkeklerin daha yüksek puanlara sahip oldukları vurgulanmıştır.

4.4.3 Unvanlarına Göre Öğretim Elemanlarının Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıklarının Karşılaştırılmasına İlişkin Tartışma

Araştırmanın bu bölümü dördüncü alt probleminin ikinci alt maddesi olan “Öğretim elemanlarının hayat çapında öğrenme alışkanlıkları unvanlarına 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 unvanlarına göre karşılaştırılarak yorumlanmıştır.

Bu araştırmada, öğretim elemanlarının sahip oldukları unvanların hayat çapında öğrenme alışkanlıkları ölçeğine ait puanların aritmetik ortalamaları arasında ölçeğin tamamına dair anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur (Tablo 62). Tüm öğretim elemanlarının hayat çapında öğrenme alışkanlıkları ölçeğinden aldıkları ortalamalar ölçek orta puanından ($\bar{X} = 99$) yüksek olduğu görülmektedir. Profesörlerin, doçentlerin, yardımcı doçentlerin, öğretim görevlisi, okutman ve araştırma görevlilerinin hayat çapında öğrenme alışkanlıkları arasında anlamlı farklılıklar bulunmamıştır.

Yükseköğretim kurumlarında çalışan ya da çalışmaya karar veren bireylerin birçok donanıma sahip olması gerektiği, bu bireylerin bu mesleği seçerken ve çalışırken hayat çapında öğrenme alışkanlıklarının yüksek olduğunu ya da gelişim içerisinde olduğunu gösteren bir durumdur. Buldukları akademik ortam sebebiyle sürekli mesleki gelişim çalışmaları içerisinde olmaları, gündemdeki araştırma konularını takip etmeleri şüphesiz ki öğretim elemanlarının hayat çapında öğrenmenin alt boyutu olan mesleki gelişim alışkanlıklarının yüksek olmasıyla sonuçlanacaktır. Mesleğe başlamalarından itibaren geçen sürede bu gelişimin sürekli artması ve devam etmesi öğretim elemanlarının sürekli bir gelişim içerisinde olduklarına işarettir. Bu bağlamda, öğretim elemanlarının unvanlarının hayat çapında öğrenme alışkanlıklarında etkili bir faktör olmaması beklenen bir durumdur.

Hayat çapında öğrenme, eleştirel düşünme kavramı ile de yakından ilgilidir. Bu araştırmanın bulgularına paralel olarak, Kutlu ve Schreglman (2011), yaptıkları çalışmada öğretim elemanlarının eleştirel düşünme eğilimlerini

araştırmışlar ve öğretim görevlilerinin eleştirel düşünce eğilimlerinin unvanlarına göre farklılık göstermediğini sonucuna varmışlardır.

Akman, Kelecioğlu ve Bilge (2007) Ankara’da çalışan öğretim elemanlarının iş doyumlarını incelemişler ve öğretim elemanlarının unvanlarına göre işsel doyum puanları karşılaştırıldığında profesörler ile doçentler, doktorlar ve unvanı olmayanlar arasında; yardımcı doçentler ile doçentler ve unvanı olmayanlar arasında (0.005) anlamlı farklılıklar bulmuşlardır. En yüksek işsel doyuma sahip olanların profesörler olduğu, bunu yardımcı doçentlerin izlediği ve en düşük iş doyumuna doktorların ve unvanı olmayanların sahip olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

4.4.4 Bölümlerine Göre Öğretim Elemanlarının Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıklarının Karşılaştırılmasına İlişkin Tartışma

Araştırmanın bu bölümü dördüncü alt probleminin üçüncü 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.

Bu araştırmada, öğretim elemanlarının bölümlerinin hayat çapında öğrenme alışkanlıklarına ilişkin puanları anlamlı bir fark göstermemektedir (Tablo 65). Çalışmaya katılan öğretim elemanlarının bölümleri hayat çapında öğrenme alışkanlıkları açısından farklılık yaratmamıştır. Öğretim elemanlarının akademik bir ortamda çalışıyor olmaları, bölümleri fark etmeksizin birçok alanda kendilerini geliştirmelerine olanak sağlamaktadır. Araştırmaya katılan öğretim elemanlarının da eğitim fakültelerinde çalışıyor olmaları gerek mesleki gerekse

kişisel gelişim açısından benzer nitelikler taşıyor olmalarını olası kılmaktadır.

Mesleki gelişim ve iş doyumu ilişkisi düşünüldüğünde bu araştırmanın bulgularından farklı olarak; Akman, Kelecioğlu ve Bilge (2007) Ankara'da çalışan öğretim elemanlarının iş doyumlarını inceledikleri çalışmalarında sosyal bilimler alanında çalışan akademisyenlerin dışsal etmenlere bağlı iş doyumlarının fen-mühendislik alanında çalışan öğretim elemanlarından daha düşük olduğu sonucuna varmışlardır.

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışma, eğitim fakültelerindeki öğretim elemanları ve öğrencilerin hayat çapında öğrenme alışkanlıklarının ortaya konması amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu bölümde geliştirilen ölçekler ve kişisel gelişim haritalarından elde edilen sonuçlar ve bu sonuçlara yönelik öneriler yer almaktadır.

5.1 Sonuçlar

Araştırma bulgularından elde edilen veriler tartışıldıktan sonra araştırmanın alt problemleri doğrultusunda sonuçlar iki başlık altında verilmiştir:

5.1.1 Öğrencilere Uygulanan “Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıkları” Ölçeğinden ve Kişisel Gelişim Haritalarından Elde Edilen Sonuçlar

1. Mersin Üniversitesi öğrencilerinin hayat çapında öğrenme alışkanlıkları yüksek düzeydedir.
2. Araştırma kapsamında yer alan Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesindeki kız ve erkek öğrencilerin hayat çapında öğrenme alışkanlıkları puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

3. Araştırma kapsamında yer alan Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencilerinin ilk-alışkanlık puanları arasında bölümlerine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencilerinin son-alışkanlık puanları ile bölümleri arasında anlamlı fark bulunmuştur. “Bakım-Temelli Alışkanlıklar” ve “Mesleki Alışkanlıklar” boyutlarında bölümler arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Bakım-temelli alışkanlıklar boyutunda “Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik bölümü öğrencileri ve “Okul Öncesi Öğretmenliği” bölümleri öğrencilerine ait puan ortalamaları arasında farklılıklar bulunmaktadır. “Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik” bölümü öğrencilerinin bakım-temelli alışkanlıklar boyutunda okul öncesi öğretmenliği bölümü öğrencilerinin gerisinde oldukları görülmektedir. Mesleki alışkanlıklar boyutunda “Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik” bölümü öğrencileri ile “İngilizce” ve “Okul Öncesi Öğretmenliği” bölümleri öğrencilerine ait puan ortalamaları arasında farklılıklar bulunmaktadır. “Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik” bölümü öğrencilerinin mesleki alışkanlıklar boyutunda İngilizce ve Okul Öncesi Öğretmenliği bölümleri öğrencilerinden daha düşük aritmetik ortalamaya sahip olduğu sonucuna varılmıştır.
4. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi 4. öğrencilerinin bölümlerine göre hayat çapında öğrenme alışkanlıkları arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Bölümler arasında en yüksek ortalamaya “Okul Öncesi Öğretmenliği” bölümüne aittir. Daha sonra sırasıyla Fen Bilgisi, Matematik, İngilizce Öğretmenliği,

Sınıf Öğretmenliği, Türkçe ve Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik bölümleri gelmektedir.

5. Araştırmaya katılan Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencilerin hayat çapında öğrenme alışkanlıkları puanları arasında ailelerinin gelir düzeylerine göre anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna varılmıştır.
6. 1. sınıf öğrencilerinin hayat çapında öğrenme alışkanlıklarına dair ön-alışkanlık ve son-alışkanlık puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı sonucuna varılmıştır.
7. 1. sınıf öğrencilerinin kişisel gelişim haritaları karşılaştırıldığında, ÜYG dersi sonrasında kişisel gelişim haritalarındaki etkinlik çeşitliliğinde ve etkinliklere katılan öğrencilerde artış olduğu görülmüştür.
8. Sınıf düzeylerine göre öğrencilerin hayat çapında öğrenme alışkanlıkları puan ortalamaları arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. 4. sınıf öğrencilerinin hayat çapında öğrenme alışkanlıkları 1. sınıf öğrencilerinin puanlarından daha yüksektir. Öğrencilerin hayat çapında öğrenme alışkanlıkları aldıkları üniversite eğitimi süresince değişmektedir.
9. 4. sınıf öğrencilerinin hayat çapında öğrenme alışkanlıkları puanları ölçek orta puanından yüksektir. Bu bağlamda, 4. sınıf öğrencilerinin hayat çapında öğrenme alışkanlıkları yüksek düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır.

5.1.2 Öğretim Elemanlarına Uygulanan “Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıkları” Ölçeğinden Elde Edilen Sonuçlar

1. Eğitim fakültesi öğretim elemanlarının hayat çapında öğrenme alışkanlıkları yüksek düzeyde bulunmuştur.
2. Eğitim fakültelerindeki kadın ve erkek öğretim elemanlarının hayat çapında öğrenme alışkanlıkları puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı sonucuna varılmıştır.
3. Eğitim fakültelerindeki öğretim elemanlarının hayat çapında öğrenme alışkanlıkları puanları arasında unvanlarına göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.
4. Eğitim fakültelerindeki öğretim elemanlarının hayat çapında öğrenme alışkanlıkları puanları arasında bölümlerine göre anlamlı bir farklılık bulunmadığı sonucuna varılmıştır.

5.2 Öneriler

Bu bölümde, çalışmanın sonuçlarından yola çıkarak geliştirilen öneriler; “Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıklarının Geliştirilmesine Yönelik Öneriler” ve “İleride Yapılacak Çalışmalara Yönelik Öneriler” başlıklarıyla yer almaktadır.

5.2.1 Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıklarının Geliştirilmesine Yönelik Öneriler

1. Araştırma sonucunda eğitim fakültesi öğrencilerinin hayat çapında öğrenme alışkanlıklarının artırılması yönünde

faaliyetlerin çeşitlendirilmesi önerilebilir. Bu bağlamda gerek daha önceki öğrenimlerinde gerekse üniversite yaşamlarında öğrencilerde kişisel gelişim, mesleki gelişim, öz-bakım, sosyal-kültürel faaliyetler, dil öğrenme gibi etkinliklerin öneminin içselleştirilmesi ve bu tür faaliyetlere katılımın alışkanlık haline getirmeleri için eğitim programlarında yeni düzenlemelere gidilmesi önerilebilir. Böylelikle toplumun belirtilen konularda farkındalık kazanması sağlanacak ve topluma daha dinamik ve tam donanımlı bireyler kazandırılacaktır.

2. Öğrencilerin ÜYG dersi öncesi ve sonrası hayat çapında öğrenme alışkanlıkları farklılık göstermezken ön-kişisel gelişim ve son-kişisel gelişim haritaları ÜYG dersi lehinde etkinliklere katılma oranlarında artış göstermektedir. Ayrıca 4. sınıf öğrencilerinin hayat çapında öğrenme alışkanlıkları yüksek düzeyde bulunmuştur. Bu bağlamda, üniversite sürecinin hayat çapında öğrenme alışkanlıklarının kazandırılması açısından oldukça önemli bir süreç olduğu görülmektedir. Öğrencilerin hayat çapında öğrenme alışkanlıklarını kazanması zaman aldığından, öğrencilerin bu tür faaliyetleri üniversitede geçirdikleri süre zarfında alışkanlık haline getirmeleri için onlara uygun imkan ve fırsatlar sunulmalıdır. Öğrencilerin bütüncül gelişimlerini sağlamak ve gelecekteki ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak eğitim fırsatlarını çeşitlendirmek için fakültelerin etkinliklerini arttırması önerilebilir.
3. Hayat çapında öğrenme alışkanlıkları, öğrencilere daha erken yaşlarda kazandırılmalı, bu alışkanlıkların içselleştirilmesi için

her sosyo-ekonomik gruptan bireye okullarda rehberlik hizmetleri sunulmalıdır.

4. Öğrencilerin bu tür etkinliklere kolay erişimini sağlamak için kampüs içi ve dışı birimler oluşturulabilir ve etkin kullanımları sağlanabilir.
5. Öğrencilerin ilgi alanlarına dair başka bölümlerden ders almaları sağlanarak not dökümü belgelerindeki ders çeşitliliği artırılarak disiplinler arası gelişimleri sağlanabilir.
6. Araştırmada öğretim elemanlarının hayat çapında öğrenme alışkanlıkları yüksek düzeyde bulunmuştur. Gerek verdikleri eğitimle gerekse yaşam tarzlarıyla geleceğin öğretmenlerine model olan öğretim elemanlarının hayat çapında öğrenme alışkanlıklarını öğrencilerine aktarmaları ve tür davranışları onlarda alışkanlık haline getirmelerinde örnek olmaları sağlanmalıdır. Bu bağlamda, hayat çapında öğrenme ilkelerinin verdikleri derslere entegrasyonu önerilebilir.
7. Üniversitelerde öğrenci topluluklarının daha sistemli ve verimli çalışmasını sağlamak için öğrenci ve öğretim elemanı işbirliği sağlanmalıdır.
8. Üniversitenin öğrenci, öğretmen ve idari personelinin de hayat çapında öğrenme alışkanlıklarını olumlu yönde etkileyecek ve farkındalık kazanmalarını sağlayacak etkinlikler düzenlenebilir.

9. Yapılacak ihtiyaç belirleme analizleri ile üniversitelerin sürekli eğitim merkezleri daha etkin hale getirilerek gerek mesleki gerekse diğer yaşam alanlarında öğrenci ve öğretim elemanı talepleri karşılanabilir.
10. Üniversite kampüslerinde hayat çapında öğrenme merkezleri kurularak ve daha sistemli faaliyetler sunularak öğrencilere bir sertifika programı organize edilebilir.
11. ÜYG dersi öğrencilerin görüşleri alınarak veya onların kendi takvimlerine göre belirleyecekleri bir şekilde yeniden düzenlenebilir.

5.2.2 İleride Yapılacak Çalışmalara Yönelik Öneriler

1. Bu araştırmadan farklı olarak başka üniversitelerdeki veya bölümlerdeki öğrencilerin hayat çapında öğrenme alışkanlıkları araştırılabilir.
2. Farklı bölümlerdeki öğretim elemanlarının hayat çapında öğrenme alışkanlıkları araştırılabilir.
3. Hayat çapında öğrenme alışkanlıklarına dair farklı nitel araştırmalardan faydalanılabilir (derinlemesine görüşme gibi).
4. Hayat çapında öğrenme alışkanlıkları farklı değişkenler açısından araştırılabilir (yaş, üniversite türü, benlik algısı...vb).

5. Ölçek çalışması diğer bölümlere uyarlanabilir.
6. Farklı okul düzeylerinde (okul öncesi, ilköğretim, ortaöğretim) hayat çapında öğrenme alışkanlıkları araştırılarak bütüncül gelişim sağlanabilir.

KAYNAKLAR

- Akkoyunlu, B. (2008). “Bilgi Okuryazarlığı ve Yaşam Boyu Öğrenme”. Web: <http://ietc2008.home.anadolu.edu.tr/ietc2008/1b.doc> 03.04.2013 tarihinde indirilmiştir.
- Aktop, N. G. (2006). *Anadolu Üniversitesi Öğretim Elemanlarının Duygusal Tacize İlişkin Görüşleri ve Deneyimleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İletişim Ana Bilim Dalı, Eskişehir.
- Altbach, P. G. & Knight, J. (2007). “The Internalization of Higher Education: Motivations and Realities”, *Journal of Studies in International Education*, 11 (3/4), 290-305.
- Atacanlı, M. F. (2007). *Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Öğrencilerinin Öğrenme Tercihini Değerlendirme Ölçeği Aracılığıyla Yaşam Boyu Öğrenme Davranışının Yıllara Göre Değişiminin Araştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Tıp eğitimi ve Bilişimi Ana Bilim Dalı, Ankara.
- Bağcı, Ş. E. (2007). *Avrupa Birliği Ülkelerinde Yaşam Boyu Eğitim Politikaları: Almanya, Danimarka ve Türkiye Üzerine Karşılaştırmalı Bir Çalışma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Balay, R. (2010). “Öğretim Elemanlarının Örgütsel Yaratıcılık Algıları”. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 43 (1), 41-78

- 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.
- Barrett, H.C. & Garrett, N. (2009). "Online Personal Learning Environments: Structuring Electronic Portfolios for Lifelong and Life-wide Learning", *On the Horizon*, 17 (2), 142-152.
- Bauman, Z. (2006). *Liquid Life*. Cambridge: Polity.
- Baykul, Y. (1996). *İstatistik Metodlar ve Uygulamalar*. Ankara: Lazer Ofset.
- Bergan, S. (2005). Higher Education As a Public Good and Pubic Responsibility: What Does It Mean? The Public Responsibility for Higher Education and Research. Luc Weber ve Sjur Bergen (Ed). Strasbourg: Council of Europe Publishing.13–28.
- Betts, C. & Jackson, N. (2011). Lifewide Education: an Emergent Phenomenon in UK Higher Education. In N. Jackson (Eds.), *Learning for a Complex World* (p. 308-321). USA: Authorhouse.
- Bilge, F., Akman, Y. & Kelecioğlu, H. (2007). "Öğretim Elemanlarının İş Doyumlarının İncelenmesi", *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 32-41.
- Brahmi, F. A. (2007). *Medical Students' Perception of Lifelong Learning at Indiana University School of Medicine*. Unpublished Doctoral Dissertation, Indiana University, the USA.

- Büyüköztürk, Ş. (2002). “Faktör Analizi: Temel Kavramlar ve Ölçek Geliştirmede Kullanımı”, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 32, 470-483.
- Büyüköztürk, Ş. (2008). *Sosyal Bilimlerde Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cafoğlu, Z. (1996). *Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi*. İstanbul: Avni Akyol Ümit Kültür Vakfı Yayınları.
- Can, T. (2011). *Yaşam Boyu Öğrenme Bağlamında Yabancı Dil Olarak İngilizce Ders Kitaplarında Strateji Kullanımı*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İngiliz Dili Eğitimi Bilim Dalı, İstanbul.
- Chow, G.C., Chin, M.K. & Tang, M. S. (2009). “Generic Skills Promotion and Influence of Life-Wide Learning Model: 2008 Camp Adventure Youth Services Program in Hong Kong”, *World Leisure*, 51 (4), 237-251.
- 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*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı, Ankara.

- Cowan, J. (2011). "Freedom to Learn: a Radically Revised Pedagogy to Facilitate Lifewide Learning in the Academic Curriculum" In N. Jackson (Eds.), *Learning for a Complex World* (p. 122-136). USA: Author House.
- Cresson, C. J. & Dean, G. J. (2000). "Lifelong Learning and Adult Educators' Beliefs: Implications for Theory and Practice." *PAACE Journal of Lifelong Learning*, 9, 87-98.
- Creswell, J. W. (1998), *Qualitative and Inquiry and Research Design Choosing Among Five Traditions*, Thousand Oaks: Sage Publications.
- Creswell, J. W. (2003), *Research Design Qualitative and Quantitative And Mixed Methods Approaches*, Thousand Oaks: Sage Publications.
- Creswell, J. (2009). "Mapping the Field of Mixed Methods Research", *Journal of Mixed Methods Research*, 3 (2), 95-108.
- Crick, R.D., Broadfoot, P. & Claxton, G. (2004). "Developing an Effective Lifelong Learning Inventory: the ELLI Inventory". *Assessment in Education Principles Policy and Practice*, 11(3),247-272.
- Dalgıç, Y. (2007). *Türk Yükseköğretiminde Öğretim Elemanlarının Bologna Süreci Kapsamındaki Uygulamalara İlişkin Görüşleri*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi: Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Dede, (2011). 21st Century Education Requires Lifewide Learning. Web: <http://blogs.hbr.org/innovations-in-education/2011/03/21st-century-education-require.html> adresinden 10. 03. 2012 tarihinde indirilmiştir.

- 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.
- Desjardins, R. (2003). "Determinants of Economic and Social Outcomes from a Life-Wide Learning Perspective in Canada" *Education Economics*, 11(1), 11-38.
- Dunlap, J. C. (1996). *The Relationship of Problem-Based Learning to Life-Long Learning*. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Colorado, the USA.
- Ekiz, D. (2004). "Eğitim Dünyasının Nitel Araştırma Paradigmasıyla İncelenmesi: Doğal ya da Yapay". *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 24(4), 415-441.
- Enders, J. (2004). "Higher Education, Internationalisation, and the Nation-State: Recent Developments and Challenges to Governance Theory", *Higher Education*, 47, 231-382.
- Fejes, A. (2005). "The Bologna Process- Governing Higher Education in Europe Through Standardisation", *Revista Española de Educación Comparada*. 12, 203-231.
- Frances, S. (2009). *Older Adults and Life-Long Learning: Women Over 50 Engaged in Post- Baccalaureate Study- A Phenomenological Inquiry* Unpublished Doctoral Dissertation, Argosy University, the USA.

- Greene, J. C., Krayder, H., & Mayer, E. (2005). Combining Qualitative and Quantitative Methods in Social Inquiry. In B. Somekh & C. Lewin (Eds.). *Research Methods in the Social Sciences* (p. 275-282). London: Sage.
- Günay, D. (2011). “Türk Yükseköğretiminin Yeniden Yapılandırılması Bağlamında Sorunlar, Eğilimler, İlkeler ve Öneriler-I”, *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 1 (3), 113-121.
- Gürüz, K. (2003). Dünyada ve Türkiye'de Yükseköğretim : Tarihçe ve Bugünkü Sevk ve İdare Sistemleri. Ankara: OSYM Yayınları.
- Hean, L.L. (2003). “Impacting the Positioning of Teaching as Life-Long Career”, *Educational Research for Policy and Practice*, 2, 87-92.
- Jackson, N. (Ed.) (2011). *Learning for a Complex World*. USA: Author House.
- 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.
- Kara, D. & Kürüm, D. (2007). Sınıf Öğretmeni Adaylarının “Yaşam Boyu Öğrenme” Kavramına Yükladıkları Anlam (Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Örneği) 16. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, 5–7 Eylül.
- Jenkins, A. (2004). Women, Lifelong Learning and Employment Report. Centre for the Economics of Education. UK. London School of Economics and Political Science.

- Johnson, R. B. & Onwuegbuzie, A. J. (2004), "Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come", *Educational Researcher*, 33 (7), 14–26.
- Karasar, N. (2002). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kalaycı, Ş. (2010). *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Kelling, R. (2006). "The Bologna Process and the Lisbon Research Agenda: the European Commission's Expanding Role in Higher Education Discourse", *European Journal of Education*, 41 (2), 203-222.
- Kıran, İ. (2008). *Yaşam Boyu Eğitimin Sağlanmasında Halk Eğitimi Merkezlerinin Değerlendirilmesi: Yüreğir Halk Eğitimi Merkezi Örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kıvrak, E. (2007). *Avrupa Birliği ve Türkiye'de Yaşam Boyu Öğrenme Politikaları ve İstihdam İlişkisinin Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Klassen, A.C., Creswell, J., Clark, P., Smith, K.C. & Meisser, H.I. (2012). "Best Practices in Mixed Methods for Quality of Life Research". *Qual Life Res*, 21, 377-380.
- Kline, R.B. (2010). *Principles and practice of structural equation modeling* (3rd ed.). New York: Guilford Press.

- Knapper, C., Cropley, A. (2000). *Lifelong Learning in Higher Education*, London. Kogan Page.
- Kutlu, M. O. & Schreglmann, S. (2011). “Üniversitelerde Görev Yapan Akademisyenlerin Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Fakülte ve Unvanlarına göre İncelenmesi”. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(40), 116-121.
- Küçüksüleymanoğlu, R. (2007). “Eğitim Fakülteleri Öğretim Elemanlarının Tükenmişlik Düzeyleri”. *Eğitim Araştırmaları*, 28,101-112.
- Lederman, E. (1998). *Maintaining Competence: Understanding How Professionals Learn*. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Toronto, Canada.
- Litzinger, T. A., Wise, J. C. & Lee, S. H. (2005). “Self-Directed Learning Readiness Among Engineering Undergraduate Students”, *Journal of Engineering Education*, 215-221.
- Lo, C. L. (1998). *The Effects of Extra-Curricular Activities on the Self-Concept of Taiwanese University Students* Unpublished Doctoral Dissertation, University of South Dokato, the USA.
- Loads, D. (2007). “Effective Learning Adviser’ Perceptions of Their Role in Supporting Lifelong Learning”, *Teaching in Higher Education*, 12 (2), 235-245.

- Mahiroğlu, A. (2005). “Avrupa Birliği Ülkelerinde Yeni Eğitim Politikaları: Yaşam Boyu Öğrenme”, *Milli Eğitim Dergisi*. Web: <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/167/index3-mahiroglu.htm> adresinden [10.09.2009](#) tarihinde indirilmiştir.
- Murat, M. (2003). “Üniversite Öğretim Elemanlarında Tükenmişlik”. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2(19),25-34.
- Neal, D. T., Wood, W. & Quinn, J.M. (2006). “Habits-A Repeat Performance”. *Current Directions in Psychological Science*, 15 (4), 198-202.
- Mayhew, M.J., Wolniak, G. C. & Pascarella, E. T. (2008). “How Educational Practices Affect the Development of Life-Long Learning Orientations in Traditionally-Aged Undergraduate Students”, *Res High Educ*, 49, 337-356.
- Mourtos, N. J. (2003). Defining, Teaching and Assessing Lifelong Learning Skills.
- Neave, G. (2003). “The Bologna Declaration: Some of the Historic Dilemmas Posed by the Reconstruction of the Community in Europe's Systems of Higher Education”, *Educational Policy*, 17, 141-164.
- Özcan, A. (2008). *Avrupa Birliği'nin Yaşam Boyu Öğrenme Stratejileri Avrupa Birliği Resmi Belgelerindeki Yaşam Boyu Öğrenme Yaklaşımının İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Halk Eğitimi Bilim Dalı, Ankara.
- Özdamar, K. (2003). *Modern Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Eskişehir: Kaan Kitapevi.

- Pamphilon, B. (2005). "How Aged Women Remember Their Life-Long / Life-Wide Learning: Making the Best of Life", *Educational Gerontology*, 31, 283-299.
- Parkerson, A. H. (2002). Relationships Between Adolescent Students' Extracurricular Activity and Career, Educational, and Personal Development. Unpublished Doctoral Dissertation, Arizona State University, the USA.
- Patterson, M. C. (2009). Successful Strategies for Life Long Learning in Mathematics Through Professional Development. Unpublished Doctoral Dissertation, Walden University, the USA.
- Poch, R. K. (1994). Academic Freedom in America Higher Education: Rights, Responsibilities and Limitations. ERIC Clearinghouse on Higher Education Washington DC. (ERIC NO: ED 366262).
- Reichert, S. & Tauch, C. (2004). "Bologna Four Years Later", *European Education*, 36(3), 36-50.
- Schallies, M. (2005). "Die Auswirkungen Von Portfolio Arbeit in Der Schule Auf Eigenverantwortung und Selbststeuerung Der Schüler", *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 167-176.
- Sylcox, K.J. (1985). A Study of Older Creative Individuals: Developmental Patterns from Their Perspectives (Age, Achievement, Processes, Life-Long Learning, Life-Span). Unpublished Doctoral Dissertation, State University of Connecticut, the USA.

- Şahin, Ç. (2008). “Yeni İlköğretim Programı Çerçevesinde Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Gelişim Düzeylerinin Değerlendirilmesi”, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (24), 101-112.
- Şenses, F. (2007). “Uluslararası Gelişmeler Işığında Türkiye Yükseköğretim Sistemi: Temel Eğilimler, Sorunlar, Çelişkiler ve Öneriler”, *ERC Working Papers in Economics*, 7(5), 1-31.
- Şimşek, S. (2008). *Bilgi Ekonomisine Can Vermek: Avrupa Birliği’ne Üyelik Sürecinin Başlamasından Sonra Türkiye’de Yaşam Boyu Öğrenmenin Kavramsallaştırılması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Boğaziçi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Halk Eğitimi Bilim Dalı, İstanbul.
- Tashakkori, A. & Creswell, J. (2007). “Exploring the Nature of Research Questions in Mixed Methods Research”, *Journal of Mixed Methods Research*, 1 (3), 207-211.
- Tavşancıl, E. ve Keser, H. (2001), “İnternete yönelik likert tipi bir tutum ölçeği geliştirilmesi”, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 34(1-2), 45-60.
- Teichler, U. (2004). “The Changing Debate on Internationalisation of Higher Education”, *Higher Education*, 48, 5-26.
- Toksöz, F. (2008). *The European Education Space and the Construction of European Identity*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, Avrupa Birliği Enstitüsü, İstanbul.

- Tremlett, L. (1997). An Investigation of Lifelong Learning in the Context of Traditional Educational Policy and Practice. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Toronto, Canada.
- Weber, L. (2005). Nature and Scope of the Public Responsibility for Higher Education and Research? The Public Responsibility for Higher Education and Research. Luc Weber ve Sjur Bergen (Ed.). Strasbourg: Council of Europe Publishing. 29–43.
- Willis, J. & Jackson, N. (2011). Lifewide Learning Habits of Students. In N. Jackson (Eds.), *Learning for a Complex World* (p. 160-193). USA: Authorhouse.
- Yazıcıoğlu, Y. & Erdoğan, S. (2004). *SPSS Uygulamalı Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık
- Zgaga, P. (2005). Higher Education for A Democratic Culture- The Public Responsibility. The Public Responsibility for Higher Education and Research. W.Waber ve Sjur Bergen (Ed), Strassburg: Council of Europe Publishing.107–115.
- Zorga, S. (2002). “Supervision: the Process of Life-Long Learning in Social and Educational Professions”, *Journal of Interprofessional Care*, 16 (3), 265-276.

YÖK (2013). <http://bologna.yok.gov.tr/>

COE (2011). <http://coe.int/>

HBO (2003). <http://bologna.yok.gov.tr/>

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

<http://www.mersin.edu.tr/meui/uyg101>

<http://www.yoikk.gov.tr/upload/Hayat%20Boyu%20Ogrenme.pdf>.

([http://en.wikipedia.org/wiki/Habit_\(psychology\)](http://en.wikipedia.org/wiki/Habit_(psychology))).

<http://www.mersin.edu.tr/meui/uyg101/uyg-101-dersi-uygulama-esaslari> .

ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı: Buket ASLANDAĞ SOYLU

Doğum Yeri & Tarihi: Friedrichshafen/ ALMANYA - 24.08.1982

Öğrenim Durumu:

Derece	Bölüm/Program	Üniversite	Yıl
Lisans	İngiliz Dili Öğretmenliği	Hacettepe Üniversitesi	2005
Y. Lisans	Eğitim Programları ve Öğretim	Niğde Üniversitesi	2008
Doktora	Eğitim Programları ve Öğretim	Mersin Üniversitesi	

Yüksek Lisans Tez Başlığı ve Tez Danışmanı: İngilizce Öğretiminde İşbirlikli Öğrenme Yönteminin İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarılarına Etkisi (Danışman: Doç. Dr. Ayhan DİKİCİ)

Görevler:

Görev Unvanı	Görev Yeri	Yıl
Okutman	Yabancı Diller Yüksekokulu, Niğde Üniversitesi	2008-
Öğretmen	Milli Eğitim Bakanlığı	2005-2008

Uluslararası bilimsel toplantılarda sunulan ve bildiri kitabında (Proceedings) basılan bildiriler :

Aslandağ Soylu, B. & Yanpar Yelken, T. (2011). The Bologna Process and an Interim Outlook on Turkish Higher Education: Views of Authorized People and Instructors on the Applications at Niğde University. International Higher Education Congress: New Trends and Issues. 27-29 May 2011, İstanbul. Volume III, 2407-2413

Aslandağ Soylu, B. & Yanpar Yelken, T. (2011). Bologna Süreci ve Geçiş Döneminde Türk Yüksek Öğretimine Genel Bir Bakış: Yetkililerin ve Öğretim Üyelerinin Görüşleri. I. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi. 5-Ekim 2011, Eskişehir. Abstract Book, 669-670.

Aslandağ Soylu, B. & Yanpar Yelken, T. (2013). A New and Dynamic Phenomenon for Higher Education: Life-Wide Learning. 5th World Conference on Educational Studies. 5-8 February 2013, Rome. (Procedia-Social and Behavioral Journal (ISSN: 1877-0428)'de basımı kabul edildi, henüz basılmadı)

Aslandağ Soylu, B. & Yanpar Yelken, T. (2013). Dual-Coding versus Context-Availability: Quantitive and Qualitative Dimensions of Concreteness Effect. 5th World Conference on Educational Studies. 5-8 February 2013, Rome. (Procedia-Social and Behavioral Journal(ISSN: 1877-0428)'de basımı kabul edildi, henüz basılmadı)

Aslandağ Soylu, B. & Yanpar Yelken, T. (2013). Life-Wide Learning Habits of University Students in the Liquid Age. Euro - American Conference for Academic Disciplines. 28-31 May 2013, Prague.



T.C.
MERSİN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Eğitim Fakültesi Dekanlığı



Sayı : B.30.2.MEÜ.0.12.71.00-903.99/213

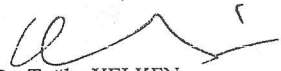
17./09/2012


Konu : Ölçek İzni

EĞİTİM BİLİMLERİ BÖLÜMÜ BAŞKANLIĞINA

İlgi: 11/09/2012 tarih ve 555 sayılı yazınız.

Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı doktora öğrencisi Buket ASLANDAĞ SOYLU'nun, ilgi yazınızda belirtilen ölçeği Fakültemiz öğrencilerine uygulaması Dekanlığımızca uygun görülmüştür.


Prof. Dr. Tuğba YELKEN
Dekan

17./09/2012 Memur : E.ALAN 
...../...../2012 Şef : E.ÖZSOY
...../...../2012 Müdür : S.AKBUĞA
...../...../2012 Fakülte Sekreteri V.: E.BUYAR
...../...../2012 Dekan Yrd. : Yrd.DoçDr.S.M.TAŞKAYA

Adres : MEÜ Çiftlikköy Kampüsü 33343 Yenişehir / MERSİN Ayrıntılı bilgi için irtibat:
Tel : Fax :
e-posta : Elektronik Ağ : www.mersin.edu.tr



Sayın katılımcı,

Bu ölçek Mersin Üniversitesi "Eğitim Programları ve Öğretim" bilim dalında devam etmekte olduğum doktora programında hazırlamakta olduğum tez için veri toplama amacıyla kullanılacaktır. Vereceğiniz cevaplar sadece bilimsel amaçlar için kullanılacak ve gizli tutulacaktır. Gösterdiğiniz ilgi ve değerli katkılarınız için teşekkür eder, saygılarımızı sunarım.

Buket ASLANDAĞ SOYLU
Niğde Üniversitesi
Yabancı Diller Yüksekokulu

Danışman: Prof.Dr. Tuğba YANPAR YELKEN
Mersin Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dekanlığı

BÖLÜM I

Lütfen kişisel bilgilerinize uygun seçeneği işaretleyiniz. (X)

1. Cinsiyetiniz: () KADIN () ERKEK

2. Bölümünüz: _____

3. Ailenizin sosyo-ekonomik durumu:

() 0-1000 TL

() 1001 TL-3500 TL

() 3501 TL-

BÖLÜM II

Kanaatinizin derecesini "Tamamen Katılıyorum, Katılıyorum, Kararsızım, Katılmıyorum, Hiç Katılmıyorum" seçeneklerinden size uygun olanını seçerek belirleyiniz.		Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
1.	Sınıfta öğrendiklerimi iş yaşamında kullanmaktayım.					
2.	Toplum ahlakına uygun davranırım.					
3.	Öz yönetim konusunda kendimi geliştirmekteyim.					
4.	Girişimde bulunma alışkanlığına sahibim.					
5.	Öz değerlendirme konusunda kendimi geliştirmekteyim.					
6.	Duyularımı kontrol edebilmekteyim.					
7.	Mücadele gereken durumlarla başa çıkabilirim.					
8.	Kendi yeteneklerim konusunda öz güven geliştirmekteyim.					
9.	Yaratıcılığımı geliştiren faaliyetlere katılmaktayım.					
10.	Karşılaştığım sorunlar karşısında analiz etme gücümü kullanırım.					
11.	Karşılaştığım sorunlar karşısında sentez yapma gücümü kullanırım.					
12.	Karşılaştığım sorunlar karşısında değerlendirme yapma gücümü kullanırım.					
13.	Problem çözme becerilerimi kullanmaktayım.					
14.	Sorgulama gücümü kullanmaktayım.					
15.	Araştırma yapmaktan zevk alırım.					
16.	Yazılı iletişim becerilerimi geliştirmekteyim.					
17.	Sözlü iletişim becerilerimi geliştirmekteyim.					
18.	Aktif dinleme becerilerimi kullanmaktayım.					
19.	Takım çalışmalarına katılırım.					
20.	Gereken durumlarda başkalarını ikna ederim.					
21.	Kendi performansımı geliştirmeye çalışmaktayım.					
22.	Grup içinde liderlik yapabilmekteyim.					

HAYAT ÇAPINDA ÖĞRENME ALIŞKANLIKLARI ÖLÇEğİ

Sayın katılımcı,

Bu ölçek Mersin Üniversitesi "Eğitim Programları ve Öğretim" bilim dalında devam etmekte olduğum doktora programında hazırlamakta olduğum tezim için veri toplama amacıyla kullanılacaktır. Ölçek, Eğitim Fakültesinde çalışmakta olan öğretim elemanlarının "Hayat apında Öğrenme Alışkanlıklarını" ölçmek için geliştirilmektedir. Vereceğiniz cevaplar sadece bilimsel amaçlar için kullanılacak ve gizli tutulacaktır. Gösterdiğiniz ilgi ve değerli katkılarınız için teşekkür eder, saygılarınızı sunarım.

Okt. Buket ASLANDAğ SOYLU
Niğde Üniversitesi

Danışman: Prof Dr. Tuğba YANPAR YELKEN
Mersin Üniversitesi

1. Cinsiyetiniz

Mark only one oval.

- Kadın
 Erkek

2. Ünvanınız

Mark only one oval.

- Profesör
 Doçent
 Yardımcı Doçent
 Öğretim Görevlisi / Okutman
 Araştırma Görevlisi

3. Bölümünüz

Mark only one oval.

- Türkçe
 Matematik
 Sosyal Bilgiler
 Fen Bilgisi
 İngilizce
 Beden Eğitimi
 Resim
 Müzik
 Sınıf Öğretmenliği
 BÖTE
 Eğitim Bilimleri
 Okul Öncesi

4. Kanaatinizin derecesini "Tamamen Katılıyorum, Katılıyorum, Kararsızım, Katılmıyorum, Hiç Katılmıyorum" seçeneklerinden size uygun olanını seçerek belirleyiniz.

Mark only one oval per row.

	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
Alanıma dair yeterli düzeyde bilgiye sahip olmak için çaba harcarım.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mesleğimde işlerin nasıl yürütüldüğüne dair tecrübe edinmekteyim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mesleğime dair profesyonel yetilerimi geliştirmekteyim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Başkalarını yönetme alışkanlığına sahibim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Meslektaşlarımı yönlendirme alışkanlığına sahibim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kariyer bağlantılı organizasyonlara katılıyorum.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Öğrencilerle etkileşim kurma becerlerimi geliştirmekteyim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Toplum ahlakına uygun davranırım.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Öz yönetim konusunda kendimi geliştiririm.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Birçok konuda girişimde bulunmaktan çekinmem.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Öz değerlendirme konusunda kendimi geliştiririm.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kendi yeteneklerim konusunda öz güven geliştirmekteyim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Başkalarını ikna etme gücüm vardır.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kendi performansımı geliştirmeye çalışmaktayım.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Grup içinde liderlik yapabilmekteyim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kendi kendime bakabilme alışkanlığına sahibim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

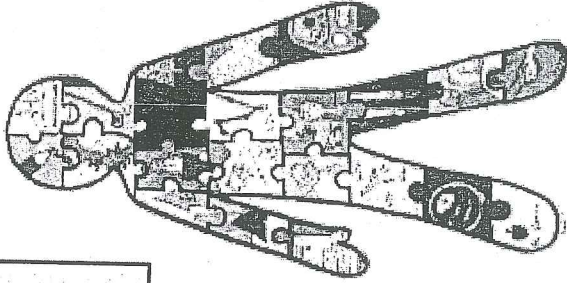
Kişisel rahatsızlıklarla/hastalıklarla başa çıkabilirim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ebeveyn olarak sorumluluk alma alışkanlığına sahibim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Başka bir kişinin bakımı üstlenebilirim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gönüllü çalışmalara katılıyorum.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Seyahat etme alışkanlığına sahibim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Başka bir ülkede yaşayabilme yetilerimi geliştirmekteyim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Yabancı dil öğrenmekten zevk alırım.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Diğer kültürlerle sosyal ilişkiler kurabiliyorum.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sportif faaliyetlere katılmaktayım.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Bir müzik enstrümanı çalabiliyorum.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Bir drama grubunda yer almaktayım.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Karşılaştığım sorunlar karşısında analiz etme yetimi kullanırım.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Karşılaştığım sorunlar karşısında sentez yapma yetimi kullanırım.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Karşılaştığım sorunlar karşısında değerlendirme yapma yetimi kullanırım.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Problem çözme becerilerimi kullanmaktayım.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sorgulama gücümü kullanmaktayım.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Araştırma yapmaktan zevk alırım.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

HAYAT ÇAPINDA ÖRENME: KİŞİSEL GELİŞİM HARİTASI

Sayın katılımcı,

Birkaç dakika için kendinize, hayatınıza, ilgilerinize ve yaşam alanlarınıza dair yaptıklarınızı aklınızdan geçirerek aşağıda verilen alanlara dair etkinliklerinizi yazınız. Bu etkinlikleri kiminle, ne sıklıkta, nerede yaptığınızı ve yaparken neler düşünp hissettığınızı, nasıl bir gelişim içerisinde olduğunuzu belirtiniz.

Kendi Alanınıza Dair Yaptıklarınız	Öz-Bakım ve Ev İşleri
İş Tecrübesi	Seyahat
Gönüllülük Çalışmaları	Diğer Etkinlikler



HAYAT ÇAPINDA ÖĞRENME: KİŞİSEL GELİŞİM HARİTALARI

Sayın katılımcı,

Birkaç dakika için kendinize, hayatınıza, ilgilerinize ve yaşam alanlarınıza dair yaptıklarınızı aklınızdan geçirerek aşağıda verilen alanlara dair etkinliklerinizi yazınız. Bu etkinlikleri kiminle, ne sıklıkta, nerede yaptığınızı ve yaparken neler düşünüp hissettığınızı, nasıl bir gelişim içerisinde olduğunuzu belirtiniz.

Kendi Alanınıza Dair Yaptıklarınız

Bu bölümü kazandırmada beni
sünya tükleri okuyorum Ama daha
bitiremedim.

İs Tecrübesi

Lisedeyken yaz tatilinde lokantada
çalışmışım. Çok yorucuydu ama
para kazanmak güzel.

Gönüllülük Çalışmaları

Öz-Bakım & Ev İşleri

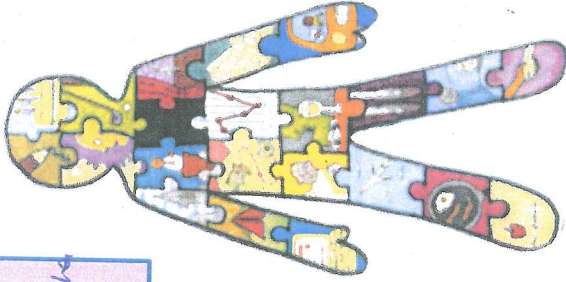
Yurtta kalıyorum, odanın temizliğini
arkadaşlarımla yapıyoruz. Sevdiğim
ama mecburen yapıyorum.

Seyahat

Sanat alanlarında
en çok emekle
ketime gidip
seviyorum.
Ailem İzledi-
ğim için çok
mutlu oluyorum.

Diğer Etkinlikler

Futbal oynamayı
seviyorum ama
bulaya peklikten
santa oynamadım.



HAYAT ÇAPINDA ÖĞRENME: KİŞİSEL GELİŞİM HARİTALARI

Sayın katılımcı,

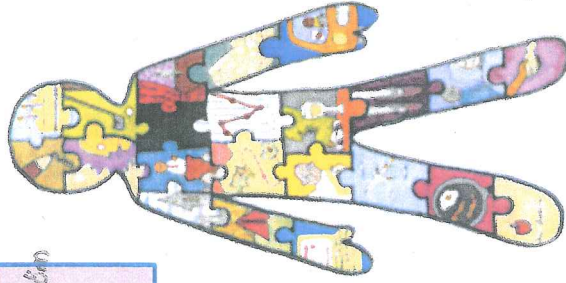
Birkaç dakika için kendinize, hayatınıza, ilgilerinize ve yaşam alanlarınıza dair yaptıklarınızı aklınızdan geçirerek aşağıda verilen alanlara dair etkinliklerinizi yazınız. Bu etkinlikleri kiminle, ne sıklıkta, nerede yaptığınızı ve yaparken neler düşüncünüzü hissettığınızı, nasıl bir gelişim içerisinde olduğunuzu belirtiniz.

Kendi Alanınıza Dair Yaptıklarınızı
 Kitap okuyorum. Okulda bölümüm
 le ilgili etkinlik ve konferans
 olursa katılıyorum

İş Tecrübesi

Toplantılarda çalıştım.
 Üniversiteye geldiğimden
 beri çalışmıyorum.

Gönüllülük Çalışmaları



Öz-Bakım & Ev İşleri

Yurtta ayağı temizliyoruz.
 Kendi amaçlarımızı yıkamada
 zorundayız.

Seyahat

Ailemin yanı-
 na gidip bel-
 yordam. Eh
 san artıdasının
 memleketi
 Adana ya
 birlikte
 partide.

Diğer Etkinlikler

Türkiye Eptimi
 Toplumuna
 öyeyim. Her zaman
 olması da pitnuki
 Gelişiyorum.

HAYAT ÇAPINDA ÖRENME: KİŞİSEL GELİŞİM HARİTALARI

Sayın katılımcı,

Birkaç dakika için kendinize, hayatınıza, ilgilerinize ve yaşam alanlarınıza dair yaptıklarınızı aklınızdan geçiren ve verileri aşağıda verilen alanlara dair etkinliklerinizi yazınız. Bu etkinlikleri kiminle, ne sıklıkta, nerede yaptığınızı ve yaparken neler düşüncünüzü hissettığınızı, nasıl bir gelişim içerisinde olduğunuzu belirtiniz.

Kendi Alanınıza Dair Yaptıklarınızı

İş Tecrübesi

İhtiyaç olursa dersane sınıflarında
gözetmenlik yaptığım arkadaşlarımla
gibi dersane sınıflarının süresince
oluyor.

Gönüllülük Çalışmaları

Liseden itibaren her yıl evime git-
miştim çok etkilendim, fakat evime
göndürülen çok mutlu olmuştum.

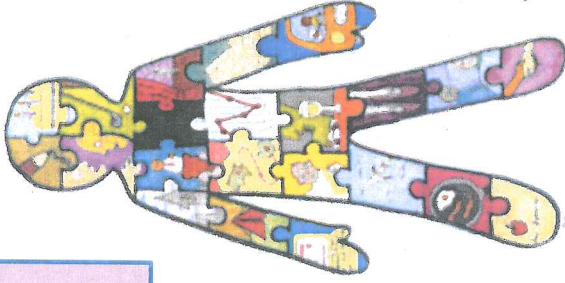
Öz-Bakım & Ev İşleri

Annenin çalıştığı için onun tarasına kadar
çok zaman kardeşimle beraber ilgileniyordum
temizlik yaparken annemle yardım edelim

Seyahat

Burada çalışmaya
örneğin yazın öğretmenlik
örneğin öğretmenlik
Kuşçular'a gidiyoruz

Diğer Etkinlikler



HAYAT ÇAPINDA ÖĞRENME: KİŞİSEL GELİŞİM HARİTALARI

Sayın katılımcı,

Birkaç dakika için kendinize, hayatınıza, ilgililerinize ve yaşam alanlarınıza dair yaptıklarınızı aklınızdan geçirerek aşağıda verilen alanlara dair etkinliklerinizi yazınız. Bu etkinlikleri kiminle, ne sıklıkta, nerede yaptığınızı ve yaparken neler düşüncünüzü ve yaparken neler hissettığınızı, nasıl bir gelişim içerisinde olduğunuzu belirtiniz.

Kendi Alanınıza Dair Yaptıklarınız

Okula faaliyet aldıkca arkadaşlarla katılıyoruz. 2016 yıl yaz mevsiminde zorunlu faaliyetlere de katıldık.

İş Tecrübesi

Örnekler de suvar gösteremediği yapıyorum.

Göndüllük Çalışmaları

Arkadaşlarla saatte yurtdışına gittik. Onlara büyük biletler aldık. Gözlemler bizim için güzel bir tecrübe oldu. Lisede de bu tür etkinlikler yapıldı.

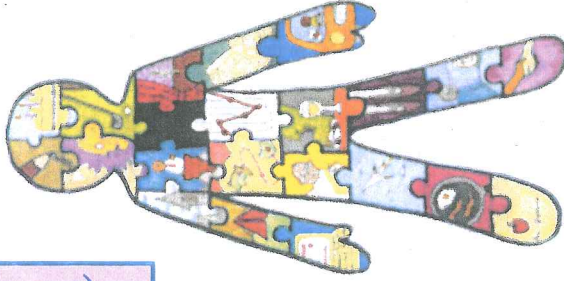
Öz-Bakım & Ev İşleri

Yorgun değilsem erde temizlik yapmayı severim. Kardeşimin evde her işe yardım ederim. Üstü başlarımdan birini banyo yapmalarına da yardımcı olurum.

Seyahat

Diğer Etkinlikler

Fisihim olsun. Kimselerle gilyorum.



HAYAT ÇAPINDA ÖĞRENME: KİŞİSEL GELİŞİM HARİTALARI

Sayın katılımcı,

Birkaç dakika için kendinize, hayatınıza, hayalilerinize ve yaşam alanlarınıza dair yaptıklarınızı aklınızdan geçirerek aşağıda verilen alanlara dair etkinliklerinizi yazınız. Bu etkinlikleri kiminle, ne sıklıkta, nerede yaptığınızı ve yaparken neler düşüncünüzü, nasıl bir gelişim içerisinde olduğunuzu belirtiniz.

Kendi Alanınıza Dair Yaptıklarınız

Bölmeye yeni başladığım için daha
birsey yapmıyorum

İs Tecrübesi

Daha bir yerde çalışmadım.

Gönüllülük Çalışmaları

Öz-Bakım & Ev İşleri

Kıyafetlerim ve saçlarım önemlidirim
Nasıl göründüğüme çok dikkat ederim
Ev işlerimde hep anlıyorum.

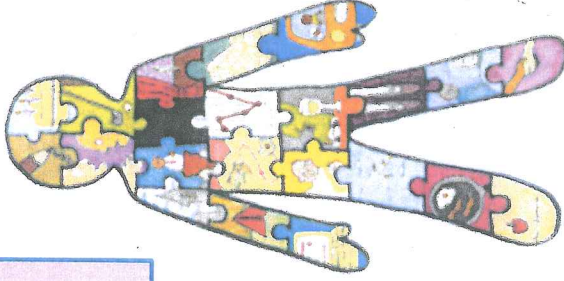
Seyahat

Afganistan'a gittim.

Burası yakın arka
doğulardan biriydi
kazandı birliktelik
Afganistan'a gittim.

Diğer Etkinlikler

Herkesin beni fırsat
bulduktan sonra
oynuyordum.



HAYAT ÇAPINDA ÖĞRENME: KİŞİSEL GELİŞİM HARİTALARI

Sayın katılımcı,

Birkaç dakika için kendinize, hayatınıza, ilgilerinize ve yaşam alanlarınıza dair yaptıklarınızı aklınızdan geçirerek aşağıda verilen alanlara dair etkinliklerinizi yazınız. Bu etkinlikleri kiminle, ne sıklıkta, nerede yaptığınızı ve yaparken neler düşündüğünüzü hissettığınızı, nasıl bir gelişim içerisinde olduğunuzu belirtiniz.

Kendi Alanınıza Dair Yaptıklarınız

Sınavlara çalışıyorum.

İş Tecrübesi

İş tecrübem yok.

Gönüllülük Çalışmaları

Kızılaya kan bağışladım ilk defa kan verdim. Bundan sonra daha sık yapmayı düşünüyorum.

Öz-Bakım & Ev İşleri

İki arkadaşımın aynısı evde kalıyorum. Her cumartesi temizlik yapıyoruz. Evde para işlerinden ve alışverişten ben sorumluyum.

Seyahat

Arkadaşlarla kız kalesi tarafına gidiyoruz. Bazen tatillerde memleketeye gidiyorum.

Diğer Etkinlikler

Hafta sonları bazen arkadaşlarımla futbol oynuyorum.

