

T.C
MANİSA CELAL BAYAR ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

YÜKSEK LİSANS TEZİ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMI


SINIF ÖĞRETMENLERİNİN YAŞAM BOYU ÖĞRENME
EĞİLİMLERİNİN İNCELENMESİ (MANİSA-DEMİRCİ
İLÇESİ ÖRNEĞİ)

Gamze GEDİK



Danışman
Dr. Öğr. Üyesi Gülenaz SELÇUK

MANİSA-2019

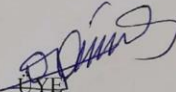
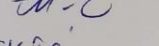
	T.C. MANİSA CELAL BAYAR ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ	Doküman Kodu	FRYL-031
	YÜKSEK LİSANS EĞİTİMİ FORMLARI Tez Savunma Sınavı Tutanağı	Yayınlanma Tarihi	26/03/2018
		Revizyon No/Tarih	2/23/03/2018
		Sayfa	1/1

TEZ SAVUNMA SINAV TUTANAĞI

Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü 18.06.2019 tarih ve 20/30 sayılı toplantısında oluşturulan jürimiz tarafından Manisa Celal Bayar Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği'nin 9. Maddesi gereğince Enstitümüz Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Gamze GEDİK'in "SINIF ÖĞRETMENLERİNİN YAŞAM BOYU ÖĞRENME EĞİLİMLERİNİN İNCELENMESİ (MANİSA-DEMİRCİ İLÇESİ ÖRNEĞİ)" konulu tezi incelenmiş ve aday 11.07.2019 tarihinde saat 10:00'da jüri önünde tez savunmasına alınmıştır.

Adayın kişisel çalışmaya dayanan tezini savunmasından sonra dakikalık süre içinde gerek tez konusu, gerekse tezin dayanağı olan anabilim dallarından jüri üyelerine sorulan sorulara verdiği cevaplar değerlendirilerek tezin,

BAŞARILI olduğuna OY BİRLİĞİ
DÜZELTME yapılmasına * OY ÇOKLUĞU
RED edilmesine ** ile karar verilmiştir.

 BAŞKAN
Dr. Öğretim Üyesi Merve ESKİCİ
 ÜYE
Dr. Öğretim Üyesi Bekir SELÇUK Dr. Öğretim Üyesi Halil İbrahim M. HASETKİ

Evet **Hayır**

Tez, burs, ödül veya Teşvik programına (Tüba, Fullbright vb.) aday olabilir.

Tez, mutlaka basılmalıdır.

Tez, mevcut haliyle basılmalıdır.

Tez, gözden geçirildikten sonra basılmalıdır.

Tez, basımı gereksizdir.

* Bu halde adaya 3 ay süre verilir. İkinci tez savunma sınavında da başarısız olan öğrencinin Enstitü ile ilişkisi kesilir.

** Bu halde adayın Enstitü ile ilişkisi kesilir.

Hazırlayan
Enstitü Sekreteri

Onaylayan
Enstitü Müdürü



Scanned
CamScanner

YEMİN METNİ

Yüksek Lisans tezi olarak sunduğum “Sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi (Manisa-Demirci İlçesi Örneği)” adlı çalışmanın, tarafımdan bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin bibliyografyada gösterilen eserlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanmış olduğumu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

11/07/2019

Gamze GEDİK

İmza

ÖZET

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN YAŞAM BOYU ÖĞRENME EĞİLİMLERİNİN İNCELENMESİ (MANİSA-DEMİRCİ İLÇESİ ÖRNEĞİ)

Bilginin hızlı değişimi, dönüşümü ve paylaşım ağlarındaki çeşitlilik, öğrenmenin artık eğitim kurumlarıyla sınırlı olmadığını, yaşam boyu öğrenmenin zorunlu olduğunu ortaya çıkartmaktadır. Uzaktan eğitim, mobil öğrenme, e-öğrenme gibi farklı kavramların ortaya çıkması ile birlikte bireyler farklı coğrafyalardan bile bilgi kaynaklarına kolayca ulaşabilmekte ve yaşam boyu öğrenme yolunda ilerleyebilmektedirler. Bu bağlamda kişilerin iyi ve etkili yaşam boyu öğrenen olmaları için yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin ortaya çıkarılması oldukça önem arz etmektedir. Buradan hareketle bu çalışmada, sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Araştırmada, çalışma grubu hakkında genel bir yargıya varma imkânı sağlayan modellerden genel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Manisa İli Demirci ilçesinde devlet okullarına bağlı ilköğretim kurumlarında görev yapan toplam 130 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada veriler, iki bölümden oluşan veri toplama aracı kullanılarak toplanmıştır. Veri toplama aracının ilk bölümünde demografik değişkenler, ikinci bölümde ise “Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği” yer almaktadır. Toplanan verilerin analizi için istatistiksel paket programı kullanılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ilişkin puanları bulmak amacıyla betimsel istatistikler; bu puanların demografik değişkenlere göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için, gruplar normal dağılım göstermediğinden, bağımsız iki kategorilerde non-parametrik analizlerden Mann Whitney U ve bağımsız üç veya daha fazla kategorilerde non-parametrik analizlerden Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır. Karşılaştırmalar incelendiğinde anlamlı bir farklılık çıkması durumunda Bonferroni düzeltilmesi yapılarak Mann-Whitney U testi uygulanmıştır.

Elde edilen bulgular sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin iyi düzeyde olduğu şeklinde ve yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin cinsiyet, yaş, meslekte çalışma süresi, mezun olunan üniversite, hizmet içi eğitim

durumu, kişisel ve mesleki gelişim ile ilgili faaliyetlere katılma ve sosyal paylaşım ağlarını kullanma değişkenlerine göre anlamlı farklılık olmadığı ancak meslekte çalışma süresi değişkeni için sebat ve motivasyon alt boyutlarında anlamlı farklılık belirlendiği yönünde olarak tespit edilmiştir.

Anahtar kelimeler: Yaşam boyu öğrenme, hayat boyu öğrenme, sınıf öğretmenleri, öğrenme.



ABSTRACT

EXAMINING OF LIFELONG LEARNING TRENDS OF CLASSROOM TEACHERS (MANİSA- SAMPLE OF DEMİRCİ)

Rapid accumulation of knowledge, diversity in change and sharing channels, it reveals that teaching is no longer limited to educational institutions and that lifelong learning is compulsory. With the emergence of different concepts such as distance education, e-learning and mobile learning individuals can easily access information sources even from different geographies and they can progress towards lifelong learning. In this context, for individuals to be good lifelong learners revealing lifelong learning trends is very important. In this study, it is aimed to examine the lifelong learning tendencies of classroom teachers.

In the research, a general descriptive model was used which is one of the models that makes a general judgment about the working group. The study group of the research consists of 130 primary school teachers working in the primary schools of Demirci district of Manisa province in the spring term of 2018-2019 academic year. In this study, data were collected by using two-part data collection tool. Demographic variables in the first part of the data collection tool, In the second part, "Lifelong Learning Trends Scale" is included. Statistical package program was used for the analysis of the collected data. In order to find out the scores related to lifelong learning tendencies of classroom teachers descriptive statistics; to determine whether these scores differ significantly according to demographic variables, since the groups do not show normal distribution, Mann Whitney U and non-parametric analyzes in two independent categories Kruskal Wallis H testti from non-parametric analyzes in three or more independent categories was used. In case of a significant difference when the comparisons are examined Bonferroni correction was performed and Mann-Whitney U test was applied.

The findings showed that lifelong learning tendencies of classroom teachers were good and lifelong learning trends gender, age, working time in the profession, graduated university, in-service training status, participation in

activities related to personal and professional development and using social networking there is no significant difference, but for the variable It was determined that there were significant differences in persistence and motivation sub-dimensions.

Key words: Lifelong learning, lifelong learning, classroom teachers, learning.



TEŞEKKÜR

Yüksek lisans tez çalışmamın her aşamasında desteğini benden esirgemeyen, dünya görüşü, fikirleri ve başarılı akademik kimliği ile yolumu aydınlatan ayrıca akademik araştırmalara sürekli teşvik eden, beraber çalışmaktan, öğrencisi olmaktan ve kendisini tanıma şansını elde edebilmekten onur ve gurur duyduğum tez danışmanım kıymetli ve değerli hocam Dr. Öğr. Üyesi Gülenaz SELÇUK'a,

Yüksek lisans eğitimi sürecinde başarılı akademik kimliği ile her konuda destek olan ve cesaretlendiren, öğrencisi olmaktan onur ve gurur duyduğum Dekanımız Prof. Dr. Ahmet ATAÇ'a,

Bilgi ve deneyimlerinden yararlandığım ve bu süreçte benden vaktini esirgemeyen değerli hocam Dr. Öğr. Üyesi Halil İbrahim Muazez HASESKİ'ye,

İlgi ve destekleriyle veri toplama aşamasında bana yardımcı olan Demirci İlçe Milli Eğitim'e,

Bu sürece girmemde beni cesaretlendiren ve yardımlarını benden esirgemeyen, fikir ve görüşlerinin pozitif ışığı ve desteğiyle beni yönlendiren kendisini tanımaktan ve öğrencisi olmaktan her zaman onur ve gurur duyduğum çok değerli ve kıymetli hocam Mustafa ORHAN'a,

Lisansüstü tez sürecinde beraber çalıştığımız, bilgi ve fikir paylaşımları ile yardımlarını aldığım yüksek lisans arkadaşım Yunus Emre KELEŞ'e,

Varlığından güç aldığım, yüksek lisans çalışması süresince beni maddi manevi olarak destekleyen, duygu ve düşünce dünyamı paylaşan, anlayış ve ilgisini benden esirgemeyen sevgili annem Şehri GEDİK'e, varlığını hep yanımda hissettiğim rahmetli babam Murat GEDİK'e, değerli ablam Sakine GEDİK'e, şefkatli yanımda olan kardeşim Ali GEDİK'e ve gönül desteğini aldığım tüm dostlarıma ve büyüklerime burada teşekkür ederim.

Gamze GEDİK

Manisa, 2019

İÇİNDEKİLER

YEMİN METNİ.....	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	vi
TEŞEKKÜR.....	viii
KISALTMALAR	i
TABLolar DİZİNİ	ii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	iv
BÖLÜM-I.....	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	5
1.3. Araştırmanın Önemi	6
1.4. Sayıtlar	8
1.5. Sınırlılıklar	8
1.6. Tanımlar	8
BÖLÜM-II	10
KURAMSAL ÇERÇEVE	10
2.1. Yaşam Boyu Öğrenme	10
2.2. Yaşam Boyu Öğrenmenin Tarihçesi	13
2.3. Yaşam Boyu Öğrenmenin Amacı	19
2.4. Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri.....	22
2.5. Yaşam Boyu Öğrenmenin Strateji ve İlkeleri	26

2.6. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri	31
2.6.1. Motivasyon.....	31
2.6.2. Sebat	34
2.6.3. Meraklılık	36
2.6.4. Öğrenmeyi Öğrenme	40
2.7. Yaşam Boyu Öğrenmede Öğretmenin Rolü.....	41
2.8. Yaşam Boyu Öğrenme ve Geleneksel Öğrenme Farkı	42
2.9. Yaşam Boyu Öğrenme ve Küreselleşme.....	44
2.10. Yaşam Boyu Öğrenme Programları	44
2.11. Türkiye’de Yaşam Boyu Öğrenme Programı.....	45
2.12. Yaşam Boyu Öğrenme ile İlgili Yapılan Araştırmalar.....	47

BÖLÜM-III	53
-----------------	----

YÖNTEM.....	53
-------------	----

3.1. Araştırma Modeli	53
3.2. Evren ve Örneklem.....	53
3.3. Veri Toplama Aracı.....	62
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu	62
3.3.2. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği	63
3.4. Veri Toplama Süreci	64
3.5. Verilerin Analizi.....	64

BÖLÜM-IV	69
----------------	----

BULGULAR VE YORUMLAR.....	69
---------------------------	----

4.1. Sınıf Öğretmenlerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Düzeyine İlişkin Bulgular	69
--	----

4.2. Cinsiyet Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerine İlişkin Bulgular	72
4.3. Yaş Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerine İlişkin Bulgular	73
4.4. Mezun Olunan Üniversite Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerine İlişkin Bulgular	75
4.5. Meslekte Çalışma Süresi Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerine İlişkin Bulgular	76
4.6. Hizmet İçi Eğitim Durumu Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerine İlişkin Bulgular	79
4.7. Kişisel ve Mesleki Gelişim ile İlgili Faaliyetlere Katılma Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerine İlişkin Bulgular	80
4.8. Sosyal Paylaşım Ağlarını Kullanma Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerine İlişkin Bulgular	82
SONUÇ VE ÖNERİLER	83
Sonuçlar.....	83
Öneriler.....	89
KAYNAKÇA	91
EKLER	105
ÖZ GEÇMİŞ VE İLETİŞİM BİLGİLERİ	110

KISALTMALAR

AB: Avrupa Birliği

ABD: Amerika Birleşik Devletleri

DPT: Devlet Planlama Teşkilatı

EEA: European Economic Area

EFTA: European Free Trade Association

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

OECD (Organization for Economic Cooperation and Development):

Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü

TEDMEM: Türk Eğitim Derneğinin Düşünce Kuruluşu

UNESCO (United Nations Educational Scientific and Cultural Organisation):

Birleşmiş Milletler Eğitim Bilim ve Kültür Örgütü

YBÖ: Yaşam Boyu Öğrenme

YÖK: Yüksek Öğretim Kurulu

TABLolar DİZİNİ

Tablo 1: Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımı.....	54
Tablo 2: Sınıf Öğretmenlerinin Yaş Değişkenine Göre Dağılımı	54
Tablo 3: Sınıf Öğretmenlerinin Meslekte Çalışma Süresi Değişkenine Göre Dağılımı.....	55
Tablo 4: Sınıf Öğretmenlerinin Mezun Olunan Üniversite Değişkenine Göre Dağılımı.....	56
Tablo 5: Sınıf Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitim Durumu Değişkenine Göre Dağılımı.....	57
Tablo 6: Sınıf Öğretmenlerinin Aldıkları Hizmet İçi Eğitimlere Göre Dağılımı .	57
Tablo 7: Sınıf Öğretmenlerinin Kişisel ve Mesleki Gelişim ile İlgili Faaliyetlere Katılım Değişkenine Göre Dağılımı.....	59
Tablo 8: Sınıf Öğretmenlerinin Kişisel ve Mesleki Gelişim İle İlgili Faaliyetlere Katılım Dağılımı.....	60
Tablo 9: Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Paylaşım Ağlarını Kullanma Değişkenine Göre Dağılımı.....	61
Tablo 10: Sınıf Öğretmenlerinin Kullandıkları Sosyal Paylaşım Ağlarının Dağılımı	62
Tablo 11: Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeğinden Alınan Puan Ortalamaları Ölçütleri.....	63
Tablo 12: Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeğine İlişkin Kolmogorov-Smirnov Testi Analiz Sonuçları	65
Tablo 13: Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeğine İlişkin Kolmogorov-Smirnov Normallik Testi Bulguları.....	66
Tablo 14: Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerine İlişkin Betimsel İstatistikler.....	69
Tablo 15: Sınıf Öğretmenlerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeğinde Motivasyon.....	70
Tablo 16: Sınıf Öğretmenlerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeğinde Sebat Alt Boyutuna Verdikleri Cevapların Dağılımı	70
Tablo 17: Sınıf Öğretmenlerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeğinde Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk Alt Boyutuna Verdikleri Cevapların Dağılımı	71

Tablo 18: Sınıf Öğretmenlerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeğinde Merak Yoksunluğu Alt Boyutuna Verdikleri Cevapların Dağılımı	72
Tablo 19: Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Mann-Whitney U Testi Analiz Sonuçları	73
Tablo 20: Sınıf Öğretmenlerinin Yaş Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Analiz Sonuçları	74
Tablo 21: Sınıf Öğretmenlerinin Mezun Olunan Üniversite Değişkenine Göre Kruskal-Wallis Testi Analiz Sonuçları	75
Tablo 22: Sınıf Öğretmenlerinin Meslekte Çalışma Süresi Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Analiz Sonuçları	77
Tablo 23: Sınıf Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitim Durumu Değişkenine Göre Mann-Whitney U Testi Analiz Sonuçları.....	80
Tablo 24: Sınıf Öğretmenlerinin Kişisel ve Mesleki Gelişim ile İlgili Faaliyetlere Katılma Değişkenine Göre Mann-Whitney U Testi Analiz Sonuçları.....	81
Tablo 25: Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Paylaşım Ağlarını Kullanma Değişkenine Göre Mann-Whitney U Testi Analiz Sonuçları.....	82

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1: Yaşam Boyu Öğrenme ve Geleneksel Öğrenme Arasındaki Farklılıklar 43

Şekil 2: Araştırma Sorularına Yanıt Aramada Kullanılan Analizler..... 67



BÖLÜM-I

GİRİŞ

Bu bölümde problem durumu, araştırmanın amacı, önemi, sayıltılar, sınırlılıklar ve tanımlar yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

Bilgideki hızlı birikim, değişim ve paylaşımın nedeni teknolojinin ilerlemesinden kaynaklanmaktadır. Bu değişimler toplumu ve toplumun yararlandığı her faktörü etkilemektedir. Bu nedenle 21.yy'da çoğu öğrenci eğitimi ve gelişimi okul ile sınırlı tutmamaktadır. Öğrenciler ve yetişkinler çeşitli bilgiler içeren kurslara, sertifika temin edebilecekleri programlara katılım göstermektedir. Bu hareketlilik doğrultusunda eğitime dair kavramlar ve değişimler eğitimcilerle sınırlı kalmayıp toplumun her kesimini ilgilendirir olmuştur (Coşkun, 2009). Böylece 21.yy'da bilgi paylaşım kanalları; uzaktan eğitim, e-öğrenme, mobil öğrenme, açık eğitim gibi teknolojik kavramlarla farklı coğrafyadaki insanlara bile aynı anda veya istedikleri zamanlarda ulaşma imkânı sağlamaktadır.

Dünya genelinde yaşanan sınırsız ve hızlı bilgi değişimi neticesi ile eğitimde küreselleşme, bilgi toplumu ve yaşam boyu öğrenme gibi kavramların literatürde yer aldığı görülmektedir. Küreselleşme kavramı farklı bakış açılarıyla tanımlanmakta olup genel bir ifadeyle; finansal, siyasi, kültürel gibi çeşitli dallarda meydana gelen değişiklikler doğrultusunda, dünya ülkelerinin iş birliğinde olması ve insana değer verilip bu düşüncenin yaygınlaştırılması olarak ifade edilebilir (Atasayar, 2016). Hızlı gelişimden dünya ve toplum kültürel, siyasi, toplumsal ve ekonomik alanlarda etkilenmiştir. Artık hedeflenen insan profili bu hıza ayak uydurabilecek düzeyde becerilere sahip olmalıdır. Bu sebeple içinde bulunduğumuz dönem bilgi çağı, bu zamanın yeterliklerine sahip olan gruplara da bilgi toplumu denilmektedir (Polat ve Odabaş, 2008). Bilgi çağında yaşam boyu öğrenme bireylerin kişisel, sosyal, toplumsal ve istihdama yönelik bir bakış açısı ile bilgi, beceri ve yeterliklerini geliştirmeleri amacı ile tüm yaşantıları süresince gerçekleştirmiş oldukları öğrenme faaliyetleridir (MEB, 2009).

Yaşam boyu öğrenme kavramı pek çok ülkenin kalkınma ve stratejik planlarında yer alarak adından sıkça söz edilmesini sağlamıştır. Hatta Avrupa Birliği 1996'da üye ve aday ülkelerle görüşerek ileriye yönelik hedefler içeren yaşam boyu öğrenme uygulamaları geliştirmiş ve bu yılı yaşam boyu öğrenme yılı olarak ilan etmiştir (Akbaş ve Özdemir, 2002). Yaşam boyu öğrenmenin toplumsal bütünleşmeyi gerçekleştirmek, kişisel gelişim ve ekonomik kalkınmayı sağlamak gibi üç ana temeli vardır (Selçuk, 2016). Bu bağlamda bireyin hayatının her döneminde uyum içerisinde olması ve kaliteli bir yaşam sürdürmesi için yaşam boyu öğrenme önemli bir etmendir (Turan, 2005).

Bireyler içinde bulunduğumuz bilgi çağının gerekliliği neticesi ve yaşam boyu öğrenme arzusuyla artık bilgi okuryazarlığı, teknoloji ve medya okuryazarlığı, girişimcilik, problem çözebilme ve yerinde karar verme becerisine sahip, eleştirel ve lateral düşünüp yaşayabilen, öğrenmeyi öğrenen ve mesleki anlamda nitelikli insan gücü olarak var olmalıdırlar. Program geliştirme süreci burada kendisini çağa göre düzenleyerek, zamanın beklentisini karşılayacak nitelikte eğitimcilere yol gösteren olmalıdır. Bu sebeple sürekli değişim ve gelişim, eğitimi yaşam boyu öğrenme ile paydaş görmüştür.

Pek çok eğitimci tarafından eğitim farklı bakış açılarıyla, benzer noktalarda birleşerek ele alınmıştır. Eğitim genel bir ifadeyle bireyde istendik ölçülerde davranış değişikliği meydana getirmektir. Yaşam içerisinde her şey nasıl durmadan devam edip yol kat ediyorsa, eğitimde de aynı izler görülmektedir. Eğitim dinamik bir yapıya sahiptir (Ayaz, 2016). Eğitim ve öğrenme kavramları hayat ile iç içe olup, eğitim öğrenenleri amaca ulaştıracak doğru yoldur. Eğitim öğrenen bireyin bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor alanlarda istediği oranda yeterli olmasını vazgeçilmez bir pay olarak görmektedir. Bu olanağı sağlayacak olan eğitim sistemi, eğitim programı, okullar ve eğitimciler ortak amaç doğrultusunda yüksek verim elde etmeyi hedeflemektedirler. Eğitimcilere bu noktada rehber olarak eğitim programları yardımcı olmaktadır.

Demirel'e (1997) göre eğitim programı; öğrenenlerin yaşantılarını düzenlemektir. Caswell, Campbell, Saylor, Alexander ve Lewis'in de eğitim programını tanımlarken buluştuğu ortak nokta bir rehber aracılığıyla yaşantılarını planlamaları olarak görülmektedir. Eğitim programının hedef, muhteva, öğrenme-öğretme ve ölçme değerlendirme gibi ana bileşenleri vardır. Bu öğeleri eş güdümlü bir biçimde işe koşmaya program geliştirme denilmektedir (Demirel, 1997).

Öğretmenlerin eğitici ve öğretici rolü ile bireylerin iyi birer yaşam boyu öğrenen olarak topluma kazandırılması mümkün olmaktadır. Öğretmenlerin buradaki alan bilgisi, genel kültür ve meslek bilgisi becerilerini gerektiren; liderlik, bilgiye kaynak olma, arabuluculuk, bilgiyi transfer etme, anne-baba, rehberlik ve temsilcilik gibi önemli rolleri vardır (Şişman, 2003). Meta analiz araştırmalarında PISA’da başarılı olan Finlandiya gibi ülkelerde, öğrenci başarısının denetlenebilir en önemli etkenlerinin öğretmen niteliği olduğu vurgulanmaktadır. McKinsey ve Company raporlarında öğretmenlerin kalitesinin, eğitim sistemi kalitesini kapsadığı belirtilmektedir (TEDMEM, 2015a). Bu bilgiler doğrultusunda bireylerin eğitim seviyelerinin öğretmenlerin eğitim düzeyleri ile paralel doğrultuda gelişim gösterdiği belirtilmektedir. Öğretmenlerin eğitim düzeylerinin gelişimine önemli katkı sağlayan öğretmen yetiştirme kurumları burada büyük rol üstlenmektedir.

1848’li yıllarda eğitim bilimine uygun olarak programlanan öğretmen okullarının eğitim ve öğretim sürecinde aktif olduğu neticesi ile Türkiye’nin öğretmen yetiştirme konusunda köklü bir geçmişe ve deneyime sahip olduğu görülmektedir. Özellikle Cumhuriyet’in ilanından sonra öğretmen yetiştirme hususunda nitelik ve nicelik olarak gelişim faaliyetlerine, ulusal ve uluslararası uzmanlardan destek alınarak katkı sağlanmıştır (Sezgin, 2002). 1996 yılında Yükseköğretim Kurulu, Türkiye’de Eğitim Fakülteleri’nde öğretmen yetiştirme programlarının reformuna yönelik çalışmalar yürütmüş ayrıca lisans ve lisansüstü eğitim programlarında çeşitli düzenlemeler gerçekleştirmiştir (YÖK,1998). 1998-1999 yılları arasında YÖK ve MEB bir iş birliği sürecine girerek öğretmen yetiştirme programını eğitimlerin niteliği kapsamında tekrardan yapılandırmıştır (Çoban, 2011). Bu gelişmelerle yeniden yapılandırma süreci aralığında 1997’li yıllarda sınıf öğretmenliği programının İlköğretim Bölümü kapsamında Anabilim Dalı olarak yer edinmesine ilişkin çalışmalar yürütmüştür (Şahin ve Kartal, 2013).

Öğretmen yetiştirme programında özel bir öneme sahip olan sınıf öğretmenlerinin yetiştirilmesi eğitim-öğretim sürecine yeni başlayan çocuklar için oldukça kritiktir. Çocukların ileriki eğitim hayatlarının temeli bu dönemde sınıf öğretmenleri tarafından atılmaktadır (Aydın, Şahin ve Topal, 2008). 21.yy’da Türkiye’de bireyler ilkokul birinci kademeye 66 ay ve üzeri yaş aralığı neticesiyle bireylerin öğrenmelerinde en önemli çağlardan itibaren başlar ve bu dönemi 4 yılda tamamlarlar (Avrupa Gençlik Portalı, 2014). Bu bağlamda eğitimde öğrenciler üzerinde kuvvetli etkisi olduğu bilinen sınıf öğretmenlerinin, öğrencilerini

etkileyebilen rol model olmaları için yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ve yeterliklerine sahip ayrıca sürekli öğrenen olmaları beklenmektedir. Benzer bir şekilde bireylerin ilkokul ilk kademedeki aldıkları eğitimin ileriki yıllarda alacağı eğitimin temelini oluşturduğu düşüncesiyle toplumu yeniden yapılandırabilecek sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerine yönelik olumlu tutumları son derecede önemli kabul edilmektedir (Karataş, 2018). Sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme becerilerine sahip olması toplumsal değişimi sağlamada kilit rolü oluşturmada etkili oldukları şeklinde yorumlanmaktadır. Öğrenen her bireye yaşamları boyunca kullanacakları temel becerileri kazandıran sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenmeye ilişkin olumlu düşüncelere sahip olması, toplumsal değişimde öncü olmaları noktasında etkili olacaktır (Yıldırım, 2015).

Eğitimin en önemli bileşenleri olan öğrenci, öğretmen ve eğitim programının; yaşam boyu öğrenme ile ele alındığında başarı elde etmekle yetinmeyip kendini sürekli geliştiren beşikten mezara kadar devam edebilecek öğrenme-öğretme süreci içerisinde yer alması mümkün olacaktır.

Yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin literatürde tek başına ele alındığı çalışmalar görülmektedir (Coşkun, 2009; Erdoğan, 2014; Yaman, 2014; Ayaz, 2016; Ayra, Kösterelioğlu ve Çelen, 2016; Yılmaz, 2016; Güzel, 2017; Altın, 2018; Duymuş ve Sulak, 2018).

Bununla birlikte alanyazında yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile farklı değişkenler ilişkilendirilerek yapılan araştırmalar da yer almaktadır (Özçiftçi, 2014; Ayra, 2015; Kılıç, 2015; İlman, 2017; İleri, 2017; Onay, 2017; Tanatar, 2017; Aydın, 2018; Mülhim, 2018; Yasa, 2018; Yılmaz ve Beşkaya, 2018). Fakat Türkiye’de gerçekleştirilmiş araştırmalar incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerine yönelik çalışmaların sınırlı sayıda olduğu görülmektedir.

Bu bilgiler doğrultusunda bireylerin öğrenme yaşantılarını önemli ölçüde etkileyen yaşam boyu öğrenme eğilimleri kapsamında sınıf öğretmenleri üzerinde çalışılmasının önemli ölçüde anlamlı olacağı düşünülmektedir. Ayrıca bu çalışma ile birlikte sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri tespit edilerek öğretmen yetiştiren kurumlara, gerçekleştirilen yaşam boyu öğrenme faaliyetlerine yönelik çeşitli öneriler getirilmesi mümkün olacaktır.

1.2. Araştırmanın Amacı

21.yy'da öğretimin eğitim kurumlarıyla sınırlı kalmaması ve böylece yaşam boyu öğrenmenin zorunlu olduğu gerçeğini, bilginin hızlı bir şekilde değişim göstermesi, birikimi ve bilgi paylaşımının çeşitlilik göstermesi ile açıklanmaktadır. Bilginin hızlı değişimi sürecinde bireylerin eğitim hayatında sınıf öğretmenleri önemli bir rol üstlenmektedirler. Bu sebeple sınıf öğretmenlerinin; yaşam boyu öğrenme becerilerine sahip olmaları ve söz konusu becerileri öğrenme-öğretme sürecinde etkili olarak kullanarak öğrencilerine de kazandırmaları gerekli görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerden yeniliklere ve yeni öğrenmelere açık olmaları ve kendi gelişimleri konusunda etkin olmaları önemle vurgulanmaktadır. Bu anlayış doğrultusunda yaşam boyu öğrenme, öğrenmeyi “beşikten mezara” kadar devam eden faaliyetler olarak algılayan bir olgudur. Bununla birlikte yaşam boyu öğrenme bireylerin bilgi, beceri, yeterlik ve ilgileri doğrultusunda; kişisel, sosyal, toplumsal ve istihdama yönelik yaklaşım kapsamında, ömür boyu katıldığı öğrenme faaliyetleri olarak kabul edilmektedir.

Yaşam boyu öğrenme anlayışında öğretmenlerin öğrenme ortamına uyumu, becerileri, kişiliği ve uygun ders materyali oluşturması gibi faktörler öğrenme-öğretme performans düzeyini etkilediği gibi bilgiyi üretmek, araştırmak, aktarmak ve yönetmek için zengin kanallar tercih etmekte oldukça önemlidir. Ayrıca bilgi ve iletişim teknolojilerini etkisiyle ortaya çıkan uzaktan eğitim, e-öğrenme, açık eğitim, mobil öğrenme gibi kavram ve kanalların yaşam boyu öğrenmede önemli rol üstlendiği bilinmektedir. Böylece öğrenmeye istekli bütün bireylerin, farklı dijital ortam ve coğrafyalarda olsalar dahi, bilimsel ve akademik çalışmalara, kütüphane ve eğitim içeriklerine, bilgi kaynaklarına ve çeşitli ağlara zorlanmadan ulaşabildikleri ve öğrenmeyi yaşam boyunca sürdürebildikleri görülmektedir. Bu sebeple bireylerin iyi ve etkili birer yaşam boyu öğrenen olabilmeleri için yaşam boyu öğrenme eğilimlerini belirlemek oldukça önemlidir.

Bu düşünceden hareketle bu çalışmada, sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi amaçlanarak aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Sınıf öğretmenlerinin, yaşam boyu öğrenme eğilimleri ne düzeydedir?
2. Sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
4. Sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri mezun olunan üniversite değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
5. Sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri meslekte çalışma süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
6. Sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri hizmet içi eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
7. Sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri kişisel ve mesleki gelişim ile ilgili faaliyetlere katılma değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
8. Sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri sosyal paylaşım ağlarını kullanma değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Yaşam boyu öğrenme beşikten mezara kadar sürecek bir yaşantı üzerine kurulduğu için bireyler sürekli öğrenen konumunda olmaktadır. Bu sebeple 21.yy toplumunda kişilerin öğrenmeyi öğrenmelerini sağlayarak doğru bilgiye nasıl ulaşabileceklerini gösterecek öğretmen profili zorunlu olmaktadır. Ayrıca yaşam boyu öğrenme becerilerini öğrenme-öğretme sürecinde etkili bir biçimde kazandırabilecek öğretmenlere gereksinim duyulmaktadır.

Benzer bir şekilde günümüz eğitim felsefesi eğitimcilerden ve öğretmenlerden farklı okuryazarlık becerilerine sahip olmalarını ve bu konudaki eğilimlerini öğrenme-öğretme sürecine aktarabilmelerini beklemektedir. Bu durum öğretmelerin bilgi ve becerilerini, yeterliklerini ve bireysel çaba gösterme eğilimlerini geliştirme isteği ile bağdaştırılabilir. Böylece öğretmenler eğilimlerinin farkında olmaları sayesinde daha etkili ve verimli çalışmalar gerçekleştirecektir.

Öğretmenlerin sorumluluklarını etkili bir biçimde yerine getirmeleri ve öğrenenlere yaşam boyu öğrenme yeterliklerini kazandırabilmeleri için ön koşul

olarak kendilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek düzeyde olması ve bu anlayışa yönelik olumlu tutum göstermeleri gerekmektedir. Bu da ancak öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme faaliyetlerine etkin olarak katılan, hayatlarının her aşamasında öğrenmeye ilişkin istek, sabır, sebat, kararlılık, azim ve çaba ayrıca güdülenme düzeyleri yüksek bireyler olmalarıyla mümkün görülmektedir.

Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmeye yönelik ilgi, arzu, tutum ve beceri geliştirmelerinde öğretmen yetiştiren eğitim fakülteleri önemli bir etken olmaktadır. Bu sebeple eğitim fakültelerinden yaşam boyu öğrenme ile ilgili uygulamaları programda etkin kılmaları gerekli görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin kendi öğrenmelerine yönelik farkındalık oluşturmalarını sağlayacak uygun öğrenme ortamları düzenlemeleri beklenmektedir.

Eğitim ve öğretim sürecinin, ilköğretim ile temellerinin atılması gerekçesiyle, önemli paydaş olarak kabul görülen sınıf öğretmenlerinin öğrenciler üzerinde önemli etkileri görülmektedir. Formal eğitim sürecine dahil olan öğrenenlerin temel becerilerini bu dönemlerde kazanması sınıf öğretmenlerinin kendilerini etkin ve 21.yy becerilerine sahip bir şekilde yetiştirmelerini zorunlu kılmaktadır. Bireylerin gelişiminde önemli yer tutan sınıf öğretmenlerinin de bu gerekçeler neticesinde yaşam boyu öğrenme yeterliklerine sahip olmaları ve yeni öğrenmelerle öğretmen kimliklerini güncel öğrenen ve öğreten olarak etkin kılmaları beklenmektedir.

Bu bağlamda, çalışmada sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ortaya çıkarmak amaçlanmaktadır. Araştırma sonuçlarının öğretmen yetiştiren eğitim fakültelerine ve öğretim elemanlarına, okul yöneticilerine, sınıf öğretmenlerine ve alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca bulgulardan hareketle sunulacak önerilerin başka araştırmaların yapılmasına ve Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğünün gerçekleştireceği hizmet içi eğitimler kapsamında farkındalık oluşturacağı beklenmektedir. Öte yandan alan yazın incelendiğinde bu konuda sınıf öğretmenlerine yönelik detaylı bir çalışma ile karşılaşılması da bu araştırmayı önemli kılmaktadır.

1.4. Sayıtlar

1. Araştırmaya sınıf öğretmenleri gönüllü olarak katılmışlardır.
2. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri, kişisel bilgi formu ve Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi ölçeğini içtenlik ve doğrulukla yanıtlamıştır.
3. Araştırmada kullanılan veri toplama aracının, araştırmanın amacına ve konusuna uygun olduğu varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

1. 2018-2019 öğretim yılı Manisa Demirci İlçesi' ne bağlı devlet okullarında görev yapan 130 sınıf öğretmeniyle,
2. Araştırma kapsamında yer alan sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleriyle,
3. Yöntem olarak nicel yöntem olan genel tarama modeli kullanılmasıyla,
4. Sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin belirlenmesi amacıyla kullanılan "Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Ölçeği" nin dört alt boyutta toplanan yaşam boyu öğrenme eğilimlerinden sadece "motivasyon, sebat, öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk ve merak yoksunluğu" ile,
4. Araştırma kapsamında elde edilen veriler Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi ve Kişisel Bilgi Formu ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Öğretmen: Devletin eğitim, öğretim ve bu kavramlar ile ilgili yönetim görevlerini sorumluluklarına alan özel bir ihtisas mesleğidir (Milli Eğitim Temel Kanunu, 1973).

Yaşam Boyu Öğrenme: Sosyal, sivil, kişisel ve iş ile ilgili alanlarda bireylerin bilgilerini, becerilerini ve yeterliklerini ilerletmek amacıyla yaşamları boyunca yürüttükleri tüm öğrenme etkinlikleridir (Avrupa Komisyonu, 2007).

Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi: Coşkun'un (2009) hazırlamış olduğu Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi ölçeğinden elde edilen puanlar.

Motivasyon: Sözlük anlamı güdülenme olmakla birlikte, Coşkun' a (2009) göre bir etkinlik veya işin gizil nedenidir.

Sebat: Kararından veya sözünden dönmeme, bir işi sonuna değin sürdürme, direşme (TDK, 2019).

Merak: Bir şeyi öğrenmek ya da anlamak için duyulan istek (TDK, 2019).

Öğrenmeyi Düzenleme: Bireyin kendi davranışlarını gözlemleyip, kendi ölçütleri ile kıyaslama yaparak yargıda bulunması ve ayrıca davranışlarını ölçütlerine uyumlu hale getirmesi (Senemoğlu, 2001).



BÖLÜM-II

KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde, yaşam boyu öğrenme ile ilgili kuramsal çerçeve ve ilgili araştırmalar yer almaktadır.

2.1. Yaşam Boyu Öğrenme

Yaşam içerisinde bireylerin ilk kez karşılaştıkları durumlarla davranış kazanıp bu fiziksel davranışları içselleştirerek geliştirip yeni durumlara aktarma işi öğrenmedir. Öğrenme kavramı bireyin bulunduğu her ortamda devamlı bir şekilde varlığını sürdürmektedir. Öyle ki birey aile içerisinde, parkta, çay bahçesinde, durakta, çeşitli sempozyumlarda, okul ve okul dışarısında, toplantılarda, okuma esnasında rastgele öğrenme eylemini işe koşmaktadır (Güner, 2018).

Öğrenme kavramı kişilerde kasıtlı olarak belirli bir öğrenen ve öğretene iş birliği ile gerçekleşebildiği gibi plansız, doğal ortam, sosyal ağ ve sosyal ortamlarda yaparak yaşayarak, düşünerek, gözlemleyerek, konuşup, fiziksel etkileşimde bulunarak da gerçekleşebilir. Bireylerde öğrenme arzusunun yoğun olması yaşam boyu öğrenmeyi fırsat olarak görmektedir. Böylece ülkeler ihtiyaçları gereği; istihdam olanaklarının zenginleşmesi açısından, yeni fırsatları elde etmek, refah ve kültürel düzeylerini artırabilmek adına yaşam boyu öğrenmeyi özümseyip bu kavramı çeşitli faaliyetlerle gündemlerinde tutmuşlardır.

İçerisinde bulunduğumuz 21. yy dünyasında teknoloji önemli bir hızla gelişim göstermekte, ülkeler hem bilgi hem ekonomik olarak birbirleriyle kıyasıya bir mücadele içerisinde yarışmaktadır. Bu sebeple ülkelerin hızla gelişen dünyaya entegrasyon amacıyla, bünyesindeki ve gelecek neslin teknolojik, bilimsel, matematiksel, yabancı dil gibi onları ileriye taşıyacak olan yeterlikleri yüksek düzeyde olması beklenmektedir. Bireylerin öğrenme yaşantılarında deneyim kazanmaları ve öğrenmelerinin sürdürülebilir gelişim sağlamaları için her bağlamda öğrenme ile bütünleşmeleri önemli görülmektedir (Eskici, 2019). Bununla birlikte problem çözme ve karar verme becerisine sahip ayrıca kendini gerçekleştirmiş bireyler yetkinliğinde var olmaları gerekmektedir. Bütün bu gerekçelerin ön koşulu yaşam boyu öğrenmedir. Yaşam boyu öğrenme doğumdan

ölüme değin, hiçbir kısıtlama barındırmadan, bireylerin kendilerini gerçekleştirmelerini sağlayan ve her ortamda edinilebilen öğrenmelerdir (Selçuk , Keleş ve Gedik, 2018).

Yaşam boyu öğrenme olgusuyla hareket eden toplumlar sosyal varlığını, sürekli öğrenme esnasında dayanışma, iş birliği, fikir alışverişi, ortak aktiviteler ile bilinçli farkındalık oluşturarak etkin biçimde sergilemektedirler. Fakat örgün eğitim ile okullarda edinilen mesleki ve genel bilgiler, bilgi zenginliği yaşandığı 21.yy dünyasında beklentiyi karşılamada yetersiz olmaktadır. Yaşam boyu öğrenme örgün eğitimin günlük yaşantıda karşılığını bulamadığı veya eksik kaldığı alanları uygulamalı ve teorik bilgi olarak bünyesinde barındıran bir olgu olarak varlığını dünyaya kanıtlamıştır (MEB, 2009).

Kavram olarak yaşam boyu öğrenmeyi ilk kullanan Grundvig, 1800' lü yıllarda yaşam boyu öğrenme olgusunun kurucusu ilan edilmiştir. 1920'lerde John Dewey, Eduard Lindeman ve Basil Yeaxlee gibi eğitimin öncüleri tarafından rutin hayatın gerekliliği düşüncesi üzerine yaşam boyu öğrenme kavramı kullanılmıştır. Dönemin önemli araştırmacılarından Yeaxlee yaşam boyu öğrenme kavramı üzerinde önemle durarak bu kavramı geliştirmekle bilinmektedir (Poyraz, 2014). Araştırmacılar ve eğitimciler tarafından yaşam boyu öğrenme çeşitli bakış açılarıyla tanımlanmıştır.

Avrupa Komisyonu yaşam boyu öğrenme için, bireylerin okul öncesi ve emeklilik döneminden sonraki yaşantılarını kapsayan ve onlara planlı veya plansız kendiliğinden gerçekleşen öğrenme imkânlarını fırsat eşitliği çerçevesinde sunan ve kendilerini her alanda geliştirmelerini sağlayan öğrenme yaşantılarıdır ifadelerini kullanmıştır (European Commission, 2001). Candy (2002) yaşam boyu öğrenmeyi; örgün eğitimden daha kapsamlı olduğunu düşünerek hükümetleri, dernekleri, iş ve sanayi dünyası gibi her türlü bilgi üreticisi veya tüketicisi olarak var olmuş çeşitleri paydaşları ilgilendiren geniş kapsamlı bir süreç olarak tanımlamıştır (Candy, 2002). Jarvis (2007) yaşam boyu öğrenmeyi, bireylerin yaşamları boyunca içerisinde bulunduğu sosyal çevreleri ile etkileşimde bulunarak sahip oldukları öğrenme yaşantıları ile zihinsel ve bedensel ayrıca duygusal alanları da kapsayan bütüncül bir kendini gerçekleştirme süreci olarak tanımlamıştır (Jarvis, 2007). AB yaşam boyu öğrenmeyi, sosyal, sivil, kişisel ve iş ile ilgili alanlarda bireylerin bilgilerini, becerilerini ve yeterliklerini ilerletmek amacıyla yaşamları boyunca yürüttükleri tüm öğrenme etkinlikleri olarak tanımlamıştır (Avrupa

Komisyonu, 2007). Aspin ve Chapman (2007) yaşam boyu öğrenmeyi, problem çözenin perspektifi ile kişilerin karşılaştıkları problemlere çözüm üretebilmeleri, bilgiyi yönetebilme becerisine sahip olabilmeleri ayrıca topluma adaptasyonları için gerekli öğrenme ihtiyaçlarını karşılama süreci olarak ifade etmiştir (Aspin ve Chapman, 2007).

Demirel'e (2011) göre yaşam boyu öğrenme; öğrenme ihtiyacı ve öğrenme kontrolünün bireyde olmasını barındıran, yaşam boyu öğrenme arzusunun sürdürülmesini öğrenme alışkanlığı ve davranışına dönüştürmeyi içeren bir kavramdır. Yaşam boyu öğrenme kavramında, neyi düşünmekten ziyade nasıl düşünmek ile öğrenmenin amaçlı olarak gerçekleşeceği üzerinde durmuştur. Aynı zamanda eğitim sürecinde en önemli rol model olan öğretmenlerin, bilgi aktarıcı olmasından çok yaşam boyu öğrenen bireyler olarak var olması ve değerlendirmenin öğrenenlerin hevesini kırmadan onları bir şeyler öğrenebilmelerine mutluluğu ile motive ederek gerçekleştirilmesi gerektiğini belirtmiştir (Demirel, 2011). Uzunboylu ve Hürsen (2011) yaşam boyu öğrenmeyi; planlı ya da plansız kişinin sosyal, mesleki ve diğer tüm alanlarda gelişimini sağlayacak her yönden gelişmeye gereksinim duyduğu bilgiyi, beceriyi, tecrübeyi, görüş ve donanımı elde edebilecek öğrenme şeklinde ifade etmişlerdir (Uzunboylu ve Hürsen, 2011).

Toprak ve Erdoğan (2012) yaşam boyu öğrenmeyi; Avrupa'nın yarı yüzyıl kadar düzeneklerini eğitim politikaları ve mesleki gelişim politikaları ile diri tutup insan kaynaklarına verdiği önem ile meydana getirmeyi planladığı bir olgu olarak adlandırmıştır (Toprak ve Erdoğan, 2012). Poyraz (2013) eğitimde yaşam boyu öğrenmeyi; bireylerin ilgilendikleri alanlarda istekli ve bilinçli olarak gelişmeyi, herhangi bir kısıtlama söz konusu olmadan ve mümkünse bu faaliyetlerini belgelendirerek öğrenmeyi planlayıp sürekli hale getirme uğraşları olarak ifade etmiştir (Poyraz, 2013). Laal (2013) yaşam boyu öğrenmeyi kişilerin sosyo-kültürel ve ekonomik alanlarda kendilerini geliştirmeleri amacıyla bireyselleştirilmiş esnek öğrenme imkânlarıyla demokratik anlayışının güçlenmesini sağlayarak toplumsal bütünleşmeye katkıda bulunan bir kavram olarak belirtmektedir (Laal, 2013).

Yaşam boyu öğrenme kavramının belirtilen farklı araştırmacılar tarafından yapılan tanımları incelendiğinde, kavramın doğası gereği öğrenme anlayışının doğumdan ölüme değin devam ettiğini ve bu süreçte sınırlama söz konusu olmadığı ifade edilebilir. Ayrıca yaşam boyu öğrenmenin, bireyleri ekonomik, sosyal, kişisel,

iş gibi her alanda geliştirmeyi hedefleyen bir süreç olduğu belirtilmiştir. Bu bilgiler ışığında yaşam boyu öğrenme tanımlarında, öğrenmenin beşikten mezara kadar süren, bireylerin ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda edindikleri yaşantıları ve kendilerini geliştirmelerini sağlayacak bilgilere erişim imkânı sağlayarak toplumsal ilerlemeyi hedeflediği tespit edilmiştir.

2.2. Yaşam Boyu Öğrenmenin Tarihçesi

Yaşam boyu öğrenme kişilerin, kişisel ve mesleki alanda gelişip küreselleşen dünyada toplumsal bütünleşmenin gerçekleşmesi için önemli bir olgudur (Selçuk, 2016). Yaşam boyu öğrenme kavramı günümüzde etkinliğini sürdürmekle beraber ülkelerde ele alınış biçimi farklılık gösterebilmektedir. Örneğin Japonya’da çevre bilinci faaliyetleri ve kişisel gelişim faaliyetleri olarak gündemde iken Güney Avrupa’da yaşam boyu öğrenme kavramı yetişkin eğitimi ve sürekli eğitim ile karıştırılarak güncelliğini istihdam ve endüstri alanında korumaktadır. Almanya’nın bazı bölgelerinde yeterlikler ve değişen beceriler çerçevesinde ele alınmaktadır (Akkuş, 2008). Söz konusu ülkeler de dâhil olmak üzere temel felsefe olarak, yaşam boyu öğrenme adına bireylerin öğrenme olanaklarından yaşamları boyunca faydalanmalarına imkân sunacak faaliyetleri planlamaları yaşam boyu öğrenmenin tarihsel gelişiminde görülmektedir.

Yaşam boyu öğrenme kavramını Grundtvig 1800’lü yıllarda ilk kez kullandığı için yaşam boyu öğrenmenin kurucusu olarak bilinmektedir (Gencel, 2013). 1919’da İngiltere’de silahlı kuvvetler ile kritik sanayilerdeki yetişkinlerin eğitim ihtiyacı nedeniyle “Dünya Yetişkin Eğitimi Derneği” kurulmuştur. Kurulan bu derneğin 1929 yılında İngiltere-Cambridge’de gerçekleştirmiş olduğu “Dünya Konferansı” yaşam boyu öğrenmenin başlangıcı olarak değerlendirilmektedir (Aksoy, 2008).

Yaşam boyu öğrenme son yıllarda önemle kendinden bahsettirse de aslında insanlığın ilk zamanlarında bile hayatın içinde yer edinen bir kavramdır. Ayhan (2005), yaşam boyu öğrenmeye bakış açısıyla geleceğin şekilleneceğini ifade edip bu kavramın zaman içerisindeki dönüşümünü Platon’un “Cumhuriyet” adlı eserini örnek göstererek öğrenmenin yaşam içerisinde gerçekleştiğini dile getirmektedir. Bununla beraber antik çağın önemli düşünürlerinin yazılarında öğrenmenin

yaşamın içinde gerçekleştiğini ifade ettiklerini vurgulayarak John Dewey, Eduard Lindeman ve Basil Yeaxlee'nin öğrenme kavramı için zaman ve mekân gibi çeşitli değişkenlere bağlı olmayan bir anlayış geliştirdiklerini belirtmiştir. Lindeman (1926) "Halk Eğitiminin Anlamı" adlı eserinde "**eğitim yaşamdır**" diyerek öğrenmenin yaşamın tamamını kapsadığını, eğitim ve öğrenmenin yaşamın kendisi olduğunu sonu olmayan bir döngü olduğunu belirtmektedir (Selçuk, 2016; Turan, 2005).

Basil Yeaxlee 1929 yılında; evde, tiyatrodaki, sinemada, kiliselerde, sendika ve politik toplantılar gibi pek çok insan topluluklarında ve medyada yaşam boyu eğitimin mümkün olabileceğini vurgulamıştır (Selçuk, 2016). 1930'lu yıllarda, yaşam boyu öğrenme ve yaşam boyu eğitim kavramlarının yaygınlaşmasında yetişkin eğitimi kavramındaki gelişmeler önemli bir etken olmuştur. UNESCO'nun düzenlemiş olduğu "Dünya Yetişkin Eğitimi Konferansı" nda, yetişkin eğitiminin yaşam boyu devam eden bir faaliyet olup ayrıca yaşam boyu eğitimin de dayanak noktası olduğu vurgulanmıştır (Özdemir, 2003).

1960 yılının sonu ve 1970 yılının başlarında öğrenen toplum ve yaşam boyu öğrenme kavramlarının eğitim alanına daha derin bağlarla dünya gündemine gelmesi gerektiğini Avrupa Konseyi, UNESCO, OECD gibi örgütler, 1972'de yayınlanan UNESCO'nun "Var Olmayı Öğrenmek" adlı raporunda ortaya koymuştur (Tabak, 2005). 1970'li yıllarda OECD, UNESCO ve Avrupa Konseyi gibi örgütler yaşam boyu öğrenme kavramını ilk defa uluslararası tartışma konusu olarak ajandalarında bahsetmişlerdir. Bunun neticesinde sosyal kültürel etkinlikler, hümanist idealler yaşam boyu öğrenme için önemli hale gelmiştir (Beycioğlu ve Konan, 2008). Böylece gelişmiş ve gelişmekte olan ülkeler de bireylerin sürekli gelişimini sağlayacak anlayışa sahip yaşam boyu öğrenmeyi gündemine almışlardır.

1972'de UNESCO'nun gerçekleştirmiş olduğu Eğitimin Geliştirilmesi Komisyonunda eğitimin yaşam boyunca sürekli devam eden bir etkinlik olduğuna karar verilip, yaşam boyu süren bir faaliyet olduğu vurgulanmıştır. 1972 "Learning to be" veya "Faure Raporu" diye bilinen raporda eğitimle ilgili sınırlandırmaların doğru olmadığı, eğitsel faaliyetlerin yaşam boyunca devam ettiği bu yüzden de okul binaları, okul çağı gibi sınırların dışarısına çıkması gerektiği sunulmaktadır. Öğrenmenin ve eğitsel faaliyetlerin esnek ve uyarlanabilir olması gerektiği ayrıca

bu kavramların varlığının yaşam genişliğinde potansiyel olarak süreklilik gösteren aktiviteler olarak planlanması gerektiği belirtilmektedir (Faure vd., 1972).

1973'te OECD tarafından yayınlanmış olan yaşam boyu öğrenme stratejisi, eğitimin gençliğin toplam ömrü kadar sürekli olarak dağıtılmasını ele alan bir bakış açısıyla gündeme gelerek dünya ekonomisi ve mesleki gelişim konuları ile kişilerin yeterliklerinin geliştirilmesinin önemli olduğunu ifade etmiştir (EURYDICE, 2000). Yayınlanan bu rapor; yaşam boyunca eğitimin tüm seviyesine yönelik olan UNESCO raporuna kıyasla, yetişkin eğitime yön veren politika konularıyla daha dar kapsam özelliğine sahiptir. Yaşam boyu öğrenme kavramının resmi olarak gündeme gelmesinde etkin rol oynayan bu iki raporla beraber 1970'li yıllar yaşam boyu öğrenme için birinci kuşak olarak değerlendirilmekte ayrıca 1961'de gerçekleşmiş Washington Konferans başkanı olan Philip Coombs, boş zamanların kişisel gelişim ile kullanılmasını belirterek öğrenmenin beşikten mezara kadar olması gerektiğini ifade etmiştir (MacPhail, 2008).

1976 UNESCO Genel Konferansı'nda yaşam boyu öğrenmenin, eğitimle ilgili tüm faaliyetleri geliştirmeyi ve var olan sistemi baştan yapılandırmayı hedefleyen genel düzenleme olduğu açıklanmıştır. Konferansta ayrıca öğrenmeyi öğrenme ve algin eğitimin önemiyle beraber eğitim sistemini yaşam boyu öğrenen bireyler yetiştirmek üzere düzenleneceği belirtilmiştir (DPT, 2001). İleri endüstri ülkelerinden olan ABD, Almanya ve Japonya gibi ülkeler 1973'deki petrol krizi etkisiyle, 1980'lerin başında rekabet içerisinde finansal başarıyı iş gücüne dayandıran eğitim anlayışını ön plana çıkartmıştır (Ayhan, 2005).

1970'li yılların ortasından 1990'lı yıllara gelindiğinde yaşam boyu öğrenme kavramının artık elastik bir hal alıp, anlam ve amacının dönemin şartlarına göre şekil aldığı görülmektedir. Kavramın eğitimcilerin yanı sıra sosyolog ve ekonomistlerin de kendi yapılarına göre kullanması bu durumun açıklayıcısı olarak görülebilir. Bu yıllarda UNESCO, OECD ve yaşam boyu öğrenme için önemli bir faktör olan Avrupa Birliği kavramı tekrardan gündemlerine taşımıştır (Dehmel, 2006). 1994'te AB Komisyonunca yayınlanan "White Paper" (Beyaz Bülten) adlı raporda yaşam boyu öğrenme sosyal, ekonomik ve teknolojik değişimler üzerine stratejik fikir olarak ele alınmıştır (Dehmel, 2006). Ayrıca White Paper belgesinde yaşam boyu öğrenmenin amaçları ve yapılması gerekenler vurgulanmıştır.

1995 yılında White Paper Teaching and Learning: Towards the Learning Society (Eğitim ve Öğrenme: Öğrenen Topluma Doğru) hazırlanan *beyaz kitap*

olarak da bilinen belge; yaşam boyu öğrenme anlayışında birliğin amaçları ve yapılması gerekenlerin belirlenmesi üzerine oluşturulmuştur. 1996 yılı ise Avrupa yaşam boyu öğrenme yılı olarak kabul edilmiştir (Akbaş ve Özdemir, 2002). UNESCO 1996 yaşam boyu öğrenme yılı raporunda, değişen dünyanın teknoloji yeterliklerine sahip nitelikli iş gücüne ihtiyacı olduğunu ve bu ihtiyacın kişilere nitelikli bir eğitim sağlanarak giderilebileceğini ifade etmiştir (UNESCO, 1996). Böylelikle yaşam boyu öğrenmenin amaçları, ilkeleri ve stratejileri belirlenmiş ayrıca yaşam boyu öğrenme önem kazanmıştır.

1996 Yaşam boyu öğrenme yılının amaçları genel olarak şu şekilde belirlenmiştir (Avrupa Komisyonu, 2003)

- Genel eğitim herkese açık, kendi kendine öğrenmeye açık ve öğrenenleri hayat boyu öğrenmeye hazırlayacak nitelikte olmalıdır.
- Kadın ve erkeklere eşit fırsatlar sunarak, bütün genç insanlara mesleki eğitim teşvik edilmelidir. Bireylerin tekrardan meslek hayatına adaptasyonu için personel gelişimi temel alınmalıdır.
- Toplum ve iş dünyası için sürekli eğitim önerilip, yeni dünyanın yeni ihtiyaçları için kalite ve şeffaflık çerçevesinde eğitim ve öğretim sağlanmalıdır.
- Bu zamana dek eğitim-öğretim imkânlarından yararlanmamış veya az yararlanmış kitlelere yönelik öğrenme faaliyetleri düzenlenmelidir.
- Eğitim-öğretim kurumlarıyla iş dünyası arasında sağlam bir köprü oluşturulmalıdır.
- Yüksek ve kaliteli istihdam için Avrupa'nın tamamında yaşam boyu öğrenme imkânları sunulmalıdır.
- Çocuk ve gençlerin eğitimlerinde önemli bir etken olan velilerin farkındalığı daha da artırılmalıdır.
- Avrupa'da eğitim konusunda bireylerin iş birliği sağlaması için farkındalık artırılıp, akademik, mesleki tanıma, diploma ve sistem uyumuna önem verilip ayrıca dil becerileri teşvik edilmelidir.

1996 Avrupa yaşam boyu öğrenme yılıyla beraber üye devletlerin yaşam boyu öğrenme ile ilgili siyasi metinler yayınladıkları görülmektedir. 1997 yılında 21.yy için Öğrenme Raporu'nu Birleşik Krallık'ta Ulusal Danışma Grubu oluşturmuş ve "Öğrenmeyi Keşfetmek" başlıklı metin Fin komitesi tarafından

yayınlanmıştır (Selçuk, 2016). 26 Ocak 1998 tarihinde Hollanda'nın yayınladığı "Yaşam Boyu Öğrenme Belgesi" ulusa özgün siyasal önlemler içeren bir program önerisi şeklinde belirtilmiştir (Hake, 2005).

2000 yılına gelindiğinde Lizbon'da Avrupa Politikalarını belirlemek için toplanan, Avrupa Birliği Eğitim ve Kültür Komisyonu toplantısında; Avrupa'nın dünyanın en dinamik ve rekabet odaklı bilgi temelli toplum olması stratejisi benimsenmiş ve üye ülkelerin bu konuda raporlar hazırlanması talep edilmiştir. Konseyin gerçekleştirmiş olduğu toplantı sonrası Eylül 2000 tarihinde *Memorandum on Lifelong Learning (Yaşam Boyu Öğrenme Bildirisi)* sunulmuştur. Bildiride yaşam boyu öğrenme kavramının bilgi toplumu çerçevesindeki ekonomi ve toplumun önemi vurgulanmıştır (Beycioğlu ve Konan, 2008). Bu bildirin asıl amacı Avrupa düzeyinde müzakere başlatıp yeni bilgi toplumu temelini genişleterek yaşama yaymaktır. Toplantıda; öğrenme ve öğretmede yenilik, öğrenmeye değer verilmesi, insan kaynaklarına daha fazla yatırım, herkes için yeni beceriler, öğrenmenin eve yakın hale gelmesi ve rehberlik ve danışmanlığın tekrardan değerlendirilmesi şeklinde belirtilen altı anahtar strateji kavramın anlayışı için büyük önem taşımaktadır (Kıvrak, 2007). Avrupa Birliği Komisyonu 2001'de yaşam boyu öğrenmeye yönelik olarak "*Making a European Area of Lifelong Learning a Reality (Avrupa bölgesinde yaşam boyu öğrenmeyi bir gerçekliğe dönüştürmek)*" adlı bir rapor hazırlamıştır. Rapor kararında; öğrenmenin okul öncesinden emeklilik sonrasına değin tüm yaşantımızı kapsadığının önemi yer almaktadır. Bunun yanı sıra yaşam boyu öğrenme için; kişisel, sosyal, istihdam üzerine bilgi ve beceri yeterlikleri geliştirme amacıyla üstlenilen bütün eğitsel etkinlikler ve öğrenme etkinlikleri barındırdığı belirtilmiştir (Kaynakhan, 2007).

Aksoy (2008) Avrupa Birliği'nin yaşam boyu öğrenmenin gelişimine odaklı faaliyetlerini yıllara göre özetlemiştir. 2001'de Stockholm Konseyi tarafından "*Eğitim ve Öğretim Sistemlerinde Gelecekte Somut Amaçlar*" üzerine rapor yayınlandığını ve 2002 Barselona Konseyince 2010'a kadar Avrupa'daki eğitim ile öğretimin dünya genelinde kalite örneği olmasına yönelik "*Amaçlar Raporu*"nun hazırlanıp Avrupa Konseyi tarafından onaylandığını ifade etmiştir. 2003 yılında AB'nin kabul ettiği 2003-2006 yıllarını içeren Yenilenmiş İstihdam Stratejisi'nin; üye devletlerdeki uzun dönemli ve genç işsizlere yönelik eğitimler, girişimcilik ve istihdam faaliyetleri, eğitimde kalitenin hem nicelik hem nitelik olarak genişlemesini ifade eden 10 önceliğin belirlenmesini ifade etmiştir. 2004'te

2010'a kadar sürede dünya çapında yetkinleşip yaşam boyu öğrenmeyi herkes için somut bir gerçeklik olmasını amaçlayan Maastricht Bildirisi yayınlanmıştır. 2006 senesinde yaşam boyu öğrenmenin istihdam edilebilirliği, kişisel ve sosyal gelişime katkısını benimsetmek için “Öğrenmek İçin Çok Geç Değildir” adlı bildirinin yayınlandığını açıklamıştır (Aksoy, 2008).

2007-2013 döneminde Avrupa yaşam boyu öğrenme programı için yaklaşık olarak yedi milyar Avro bütçe ayırmıştır. Program katılımcıları bireysel öğrenenlere ek olarak bütün eğitimciler ve eğitim öğretim kapsamı içerisindeki tüm bireylerden oluşmaktadır. Söz konusu kategoride dört alt program mevcuttur:

1. **Okullar için Comenius:** Planlanan program süresince ortak eğitim etkinliklerinde en az üç milyon öğrenci kapsamaktadır.
2. **Yüksek Öğretim için Erasmus:** Program başlangıcı itibarıyla öğrenci etkinliği faaliyetlerinde üç milyon bireysel katılımcıya ulaşılması.
3. **Mesleki eğitim için Leonardo da Vinci:** İş yerlerinde yerleştirme, program sonuna kadar yılda seksen bine kadar çıkarılması.
4. **Yetişkin eğitimi için Grundtvig:** Yedi milyon insanın 2013 yılına kadar yetişkin eğitime katılımının sağlanması şeklinde belirtilmiştir (Toprak ve Erdoğan , 2012).

AB'nin yaşam boyu öğrenme programları; Avrupa dillerinin öğreniminin desteklenmesi, sürekli eğitim, mesleki eğitim, yükseköğretim, yetişkin eğitimlerinin genişlemesine yönelik politika ve etkinlikleri geliştirmek ve desteklemek neticesiyle planlanan eğitim programlarıdır (Göksan, Uzundurukan ve Keskin, 2009).

AB'ye kıyasla Türkiye'de yaşam boyu öğrenme ile ilgili çalışmaların hız kazanması 2000'li yıllar olmuştur. 2009-2013 Yaşam Boyu Öğrenme Stratejisi Belgesi; okul eğitiminden yetişkin eğitime değin pek çok mevzuat düzenlemesinden oluşan 16 öncelik ve 68 tedbirin yer aldığı 9. Kalkınma Planı dikkate alınarak, Yüksek Planlama Kurulunun 05.05.2009 tarih ve 2009/21 sayılı kararı ile hazırlanmıştır. Belgede bahsi geçen etkinliklerin gerçekleşme durumlarına yönelik oranlar raporlaştırılarak Mesleki Eğitim Kuruluna sunulmuştur. Türkiye Yaşam Boyu Öğrenme Belgesi ile başlayan bu dönemin 2014-2018 ulusal ve uluslararası hedefler doğrultusunda daha gelişmiş bir yapıya ulaşması amaçlanmaktadır. Yaşam Boyu Öğrenme Strateji Belgesi ve Eylem Planı hazırlanırken yararlanılan bir takım platformlar olmuştur: AB ülkelerine ait Yaşam

Boyu Öğrenme Strateji Belgeleri, Avrupa Komisyonu ve Yetişkin Eğitimi gündemi, KOBİ Stratejisi Eylem Planı, Milli Eğitim Bakanlığı Stratejik Planı, 10. Kalkınma Planı, Sanayi Stratejisi Eylem Planı, İstihdam ve Mesleki Eğitim İlişkinin Güçlendirilmesi Eylem Planı, Ulusal Bilim, Teknoloji ve Yenilik Stratejisi Eylem Planı, Milli Eğitim Şura Kararları. 2014-2018 Ulusal Yaşam Boyu Öğrenme Stratejisi Belgesi;

- “Toplumda yaşam boyu öğrenme anlayış ve farkındalığını oluşturmak
- Yaşam boyu öğrenme fırsatlarının ve sunumunun artırılması
- Yaşam boyu öğrenme fırsatlarına erişimin artırılması
- Yaşam boyu rehberlik ve danışmanlık sisteminin geliştirilmesi
- Önceki öğrenmelerin tanınması sisteminin geliştirilmesi
- Yaşam boyu öğrenme izleme ve değerlendirme sisteminin geliştirilmesi” maddelerine vurgu yapmıştır.

Türkiye’de Yaşam boyu öğrenmeye vurgu yapılan bu belgede, Yaşam boyu öğrenmenin güçlü referans olmasına yönelik eğitim politikaları ve mevzuatlar dikkate alınmıştır. Daha sonra, yaşam boyu öğrenme sisteminin var olan güçlükleri ele alınarak güncel duruma yönelik özet oluşturulmuştur. Yaşam Boyu Öğrenme Belgesinin uygulama aşamasına geçmesi için atılması gereken adımlar eylem planı ile belirtilmiştir (Selçuk ve Uzunboylu, 2016).

2.3. Yaşam Boyu Öğrenmenin Amacı

Küreselleşme ile birlikte gelişmiş, az gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerde artık kişisel gelişime ve iş yaşamında yeni becerilere sahip bireylere gereksinim duyulmaktadır. Ayrıca iş alanları farklılaşmakta ve beceriye sahip olunmadan yapılan işler yok olmaktadır (Akkuş, 2008). Böylelikle AB, ekonomide rekabet edilebilirlikte önde olmak ve bireylerin bilgi kullanma becerisine sahip olmaları amacıyla eğitim sistemlerinde herkese eşit imkânlar sunarak “aktif yurttaşlık” kavramını geliştirmeyi amaçlamıştır. Çünkü Eğitim ve öğrenme bireylerin yaşam boyunca süren kişisel gelişimi için gerekli her türlü beceriyi sunma ve geliştirmeyi hedefler (DPT, 2001). Bu sebeple, çağın gerisinde kalmak istemeyen ülkeler AB’nin yaklaşımı çerçevesinde; bireylerin sürekli eğitim ve öğrenme içerisinde

yeni becerilerle donanı, çağdaş dünyanın gereksinimlerini karşılamaları üzerine yaşam boyu öğrenme kavramına önem vermişlerdir.

Yaşam boyu öğrenme anlayışının; bilmek için öğrenmek, yapmak için öğrenmek, birlikte yaşamak için öğrenmek ve olmak için öğrenmek gibi dört amacı vardır (Ersoy, 2009). Büyükdüvenci'ye (1983) göre yaşam boyu öğrenmenin amacı, her bireyin kişiliğinin tam olarak gelişimini sağlamaktır (Büyükdüvenci, 1983). Acat'a (2006) göre yaşam boyu öğrenmenin amacı, bireyin önce kendini tanınması ve kendi öğrenme sürecini düzenleyip öğrenme becerilerini geliştirmesidir (Acat,2006). Demirel (2010) yaşam boyu öğrenmenin amacını, üst bilişsel düzeyde bilgiyi almaya istekli, sorumluluk ve öz düzenleme becerisine sahip, problem çözebilen, etkili iletişim kurabilen, uyum sağlayabilen ve bilişim teknoloji becerilerini geliştirebilen bireyler yetiştirmek olarak ifade etmiştir (Demirel, 2009). Sarıgöz'e (2015) göre yaşam boyu öğrenmenin amacı, bütün bireyleri yaşamlarında etkin kılıp, faydalı, verimli ve sistematik çalışmasını sağlayacak fırsat eşitliğini sunarak eğitim ve öğretime, iş yaşantılarına ve topluma teşvik ederek kazandırmaktır (Sarıgöz, 2015).

Yaşam boyu öğrenme anlayışının en önemli amaçlarından birisi "*öğrenmeyi öğrenmektir*". Öğrenmeyi öğrenme, Yaşam boyu öğrenme bağlamında ve toplumların değişen dünya uyumuna kolaylaşmasında bireylere eğitim süresince kazandırılması gereken bir kavramdır. Ersoy'a (2009) göre öğrenmeyi öğrenmek; farklı yollardan ulaşılan bilgi ile günlük yaşamda karşılaşılan bir problemi çözmeye, planlama ve doğru karar verebilmektir. Ayrıca internetin de bilgiye ulaşmanın bir yolu olduğunu vurgulamıştır (Ersoy, 2009).

Öğrenmeyi öğrenme Piaget ve Vygotsky'nin gerçekleştirdiği araştırmalar doğrultusunda ele alındığında; hem bireysel ve bilişsel bir beceri hem de toplumsal ve etkileşim ağırlıklı bir konudur (Can, 2011).

Crick, Broadfoot ve Claxton'a (2006) göre öğrenmeyi öğrenme; bireylerin toplumsal yaklaşımları, yaşantıları ve inançlarının öğrenme faaliyetlerinin oluşturduğu, gelişme içerisinde eleştirel merak, anlama, yaratıcılık ve stratejik farkındalık içeren karmaşık bir duruştur (Crick, Broadfoot ve Claxton, 2004).

Hoskins ve Frederiksson (2008) öğrenmeyi öğrenmeyi; üst bilişsel edinim olarak tanımlayıp, bilişsel bilgilerle ilgili öz düzenleme mekanizması ve bilişsel bilgiyi düzenleyen bilgi veya bilişsel bir etkinlik olduğunu ifade etmektedirler. Öğrenmeyi öğrenmenin; öğrenmeyi planlama, stratejileri kullanımı, kazanımları

belirleme, değerlendirme ve bu basamakları düzenlemeyi de içermesine vurgu yapmıştır (Hoskins ve Fredriksson, 2008). AB öğrenmeyi öğrenme kavramını; öğrenmeye karar verip onu devam ettirebilme melekesi olarak kabul etmektedir. Bu bağlamda öğrenmeyi öğrenme, bireyin kendi öğrenmesini düzenleme ve nasıl öğreneceğini, zamanını ve bilgisini etkin bir biçimde kullanması gibi kavramları içermektedir (Can, 2011).

Yaşanılan bilgi çağında, öğrenmeyi eşit fırsatlar çerçevesinde herkese sunmak ve hem toplumsal hem de bireysel gelişim fırsatlarına imkânlar sağlamak yaşam boyu öğrenmenin amaçları arasında yer almaktadır.

Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı'nda yaşam boyu eğitimin, kişisel gelişim, ekonomik büyüme ve toplumsal bütünleşme gibi üç ana hedefi olduğu belirtilmiştir (DPT, 2001).

- ✓ **Kişisel Gelişme:** Yaşam boyu eğitim, yaşam boyu öğrenme stratejileri ile öğrenen bireyi merkeze almaktadır. Bütün bireylere daha fazla seçme seçilme imkânları sunarak, onların kişisel ilgi ve gereksinimleri doğrultusunda eğitim vermeyi amaçlamaktadır. Çocuk, genç ve yetişkin ayrımı yapılmadan her bireyin öğrenme ihtiyacını giderecek şekilde eğitim programları tasarlanmalıdır. Kişilerin kendilerini gerçekleştirmek ve kalkınma sürecine destekte bulunacak gelişimsel faaliyetler, varlıklarını devam ettirmek, gelişimlerini yaşam sonuna kadar ilerletmek, doğru karar verebilmek, yaşam kalitelerini artırmak ve öğrenmeyi sürekli kılmak için gereksinim duydukları öğrenme faaliyetlerini kapsamaktadır (DPT, 2001).
- ✓ **Toplumsal Bütünleşme:** Yaşam boyu öğrenme geçmişte insan topluluklarının az olduğu küçük bir kesimin aktif olduğu bir süreç olarak var olmuştur. Yaşam boyu eğitim bütün bireylere eşit imkânlar yaratıp, yaşam boyu öğrenme fırsatları sunarak bunu tersine çevirmeyi hedeflemektedir. Böylelikle fırsat eşitliğine faydada bulunması ve toplumun demokratik yapısını güçlendirmesi ile var olması gereken toplumsal bütünleşmeyi sağlayacaktır (DPT, 2001).
- ✓ **Ekonomik Büyüme:** Ekonomik olarak büyümek amacıyla yenilikleri desteklemeyi, koşulları geliştirmeyi, fırsat eşitliğini sağlayıp verimliliği artırmayı kapsamaktadır (DPT, 2001).

2.4. Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri

Globalleşmenin etkisiyle dünyanın değişen yapısına uyum sağlama, teknolojiyi ileri düzeyde kullanma, rekabet edilebilirlik, insan kaynakları yönetimi, ekonomi gücü gibi önemli olgular toplum yaşantısını etkilemektedir. Karşılıklı etkileşim sürecinde değişen dünyayla birlikte gelişmek ve fırsatları değerlendirebilmek için yaşam boyu öğrenme yeterliklerine gereksinim duyulmaktadır. Yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ile bireyler, yeni bilgiler edinmenin yanı sıra, bilgiyi üreten, sürekli işleyen, etkili bir biçimde aktaran, öğrenmeyi öğrenen, uyum sağlama ve yeniliklere açık olma gibi becerileri devinimli kılmaktadır (İleri, 2017). Bununla birlikte bireylerin yaşam boyu öğrenen olmaları için ön koşul olarak bir problemle karşılaşıldığında problemi çözebilmeleri konusunda kendilerine inanmaları ve öz yeterliklerine güvenmeleri gerekli görülmektedir (Aydın, Selçuk, ve Çakmak, 2018).

2000'li yıllarla birlikte yaşam boyu öğrenme anlayışının etkisi ülkelerin eğitim sisteminde gelişmeler sağlayacak biçimde var olmuştur. Bu gelişmelerin ışığında, üye ülkeler, aday ülkeler, EFTA/EEA ülkeleri ve Avrupa temel becerilerle ilgilenecek kuruluşlardan gelen uzmanlardan bir çalışma grubu oluşturmuşlardır. Bu grup yetişkin eğitiminden zorunlu eğitim sürecine ilişkin kararları alan, uygulayan, akademik uzantılı araştırmacılar ve Avrupa seviyesindeki sosyal paydaşlardan mevcuttur. Grup üyeleri, yeterlik ve anahtar yeterlik kelimelerinin üzerinde çalışmıştır. Bilgi, beceri ve davranış neticesiyle meydana gelen bir dizilimi belirtmek için “*yeterlik*” ifadesini, bunların tamamı için gerekli yeterlikleri ifade etmek için “*Anahtar yeterlik*” (Anahtar yeterlik: kişisel başarı, istihdam edilebilirlik, aktif vatandaşlık, sosyal kabul gibi kavramları destekleyen yeterlikler) kavramını kullanmaya karar vermişlerdir. Avrupa Konseyi Lizbon hedeflerini onaylayıp eğitime ve kişisel yeterliğe ilişkin yatırımların artmasına yönelik çağrıda bulunmuştur. Bu çağrı doğrultusunda, her bireyin yaşamı süresince geliştirmesi gereken anahtar yeterliklerin belirlenmesi, öğrenebilmesi, yaşam boyunca korunabilmesi ve temel becerilerle müfredatta nasıl yer alması gerektiğine vurgu yapılmaktadır (Özkorkmaz, 2016). Yapılan çalışmalar neticesi ile Avrupa Komisyonu 2007 yılında yaşam boyu öğrenmenin sekiz anahtar yeterliğini belirlemiştir. Belirlenen yeterlikler, “*anadilde iletişim*”, “*yabancı dilde iletişim*”, “*matematiksel yeterlik, fen ve teknolojiye yeterlik*”, “*dijital yeterlik*”, “*öğrenmeyi*

öğrenme”, “sosyal ve vatandaşlık yeterlikleri”, “inisiyatif alma ve girişimcilik yeterliği” ve “kültürel farkındalık ve ifade etme yeterliği” şeklindedir (Avrupa Komisyonu, 2007).

- **Anadilde İletişim Yeterliği:** Anadilde iletişim yeterliği, düşünce, his, görüş ve duyguları yazılı ve sözlü olarak (dinleme, konuşma, yazma ve okuma) eğitim ortamları, işyerleri, ev ve serbest zaman gibi bütün toplumsal ve kültürel ortamlarda dil aracılığıyla uygun bir şekilde ifade edip yorumlama yeteneğidir (Avrupa Komisyonu, 2007).
- **Yabancı Dilde İletişim Yeterliği:** Yabancı dilde iletişim yeterliği, düşünce, his, görüş ve duyguları sözlü ve yazılı olarak (dinleme, konuşma, okuma ve yazma) eğitim ortamları, işyerleri, ev ve serbest zaman gibi bütün toplumsal ve kültürel ortamlarda yabancı diller aracılığıyla uygun bir şekilde ifade edip yorumlama kabiliyeti olarak tanımlanmaktadır (Avrupa Komisyonu, 2007).
- **Matematiksel, Bilimsel ve Teknolojik Yeterlikler:** Matematiksel yeterlik, günlük hayatta karşılaşılan çeşitli problemlerin çözümünde toplama, çıkarma, çarpma, bölme ve oran bulmaya yönelik zihinsel ve yazılı hesaplamalar yapabilme yeteneğidir. Bu işlemleri yapabilmeye bilgi ile beraber süreç ve etkinlik de önemli bir etkidir. Mantık ve uzamsal düşünce gibi matematiksel düşünceler ve formüller, modeller, grafikler gibi sunuş biçimlerini kullanmada istekli ve becerikli olma da matematiksel yeterliğin kapsamındadır. Bilimsel yeterlik, dünyanın doğasını açıklamaya yönelik bilgi ve metotlarından yararlanma, sorunları belirleme, kanıta dayalı sonuç çıkarma gibi yetenekleri ifade etmektedir. Teknolojik yeterlik ise bilgi ve yönteminin, bireyin istek ve ihtiyaçları doğrultusunda kullanılması yeteneğidir (Avrupa Komisyonu, 2007). Bu üç yeterliklerin hepsi de bireyin aktivitelerinin sonucu olan değişimlerden bir vatandaş olarak sorumluluk alma anlayışını kapsar.
- **Dijital Yeterlik:** Dijital yeterlik bilgi toplumu teknolojilerini serbest zaman aktivitelerinde, işyerinde ve iletişim ile ilgili faaliyetlerde güvenle ve eleştirel bir biçimde kullanımını kapsar. Söz konusu bu yeterlik, bilgisayarları bilgiyi alma, kullanma, sunma, değerlendirme, saklama, paylaşma ve üretim sağlamak için internet vasıtasıyla işbirliğinin sağlandığı

açık kanallarda iletişim ve katılım içeren bilgi iletişim teknolojileri ana becerilerle desteklenmektedir (Avrupa Komisyonu, 2007; Selçuk, 2016). Yaşam boyu öğrenen bireyler olmak adına temel seviyede teknoloji okuryazarlığı, enformasyon okuryazarlığı, medya ve dijital okuryazarlığı, internet okuryazarlığı ve son zamanlarda adından sıkça bahsettiren finansal okuryazarlık gibi güncel okuryazarlıklarda fikir sahibi olmak gerekmektedir (Avrupa Komisyonu, 2007; Selçuk, 2016).

- **Öğrenmeyi Öğrenme Yeterliği:** Zaman yönetimi ve bilgi yönetimi konusunda etkili olma yoluyla birey veya grup içerisinde kendi öğrenmelerini düzenleyebilme ve öğrenmeyi sürekli devam ettirebilme yeteneğidir. Birey içerisinde bulunduğu imkânları tanıyarak kendi öğrenme gereksinimlerini karşılayabilmek için zorluklarla başa çıkabilmelidir. Bu da kazandığı yeni bilgi ve becerileri işleyip kendisine uyarlayarak, rehberlik desteği arayışında ve de bu hizmetlerden yararlanmayı ifade eder. Öğrenmeyi öğrenmenin gerçekleşebilmesi için kişinin bilgi ve becerilerinin, eğitim öğretim ortamları, iş ortamları, ev ortamları ve sosyalleşmenin olduğu ortamlar gibi farklı bağlamlarda edindiği yaşam deneyimlerinin üzerine yeni öğrenmeler eklemesi gerekmektedir (Avrupa Komisyonu, 2007). Knapper ve Cropley (2000), yaşam boyu öğrenen bireylerin kendi öğrenmelerini planlayıp düzenleyen, ölçen, kendini öğrenmede etkin kılan, gerektiğinde farklı disiplinlerdeki bilgileri bir araya getirebilen ve farklı durumlarda çeşitli öğrenme stratejilerini uygulayabilen bireyler olduğunu belirtmektedir (Knapper ve Cropley, 2000).
- **Sosyal ve Vatandaşlık Yeterliği:** Bireylerin giderek farklılaşan toplumlarda hem sosyal hem de çalışma hayatlarına kişisel, kişilerarası ve kültürlerarası yeterlikler ve vatandaşlık yeterlikleri ile etkili biçimde katılması ayrıca ihtiyaç anında çatışmaları çözüme götürebilecek donanımda olmasını ifade eder. Vatandaşlık yeterlik ise, toplumsal ve politik kavram yapılarına dair bilgi ve aktif katılım istikrarı ve demokratik katılım ile siyasi hayata tam katılımı sağlamayı ifade etmektedir (Avrupa Komisyonu, 2007). Bu bağlamda iletişimi farklı ortamlarda da sağlayabilen, farklı görüşleri anlayarak ifade edebilen, tartışabilen, güven kazanabilen ve empatiye duyarlı olabilen birey becerilerine ihtiyacımız olmaktadır (Özkorkmaz, 2016).

- ***İnisiyatif Alma ve Girişimcilik Yeterliği:*** Yaratıcı olma, yeniliklere açık olma, risk ve hedefleri gerçekleştirebilmek için proje planlama ve proje yönetme becerilerini kapsar. İnisiyatif alma ve girişimcilik yeterliği bireyi evde, işyerinde, kişisel ve sosyal yaşamında daima destekler. Şahsi işlerinin farklı yönlerinin bilincinde olan çalışanlar iş fırsatlarını yakalayabilir böylece toplumsal ticari işlerle uğraşan girişimcilerin gereksinim duydukları diğer özel kabiliyet ve bilgi için de bir temel oluşturur. Girişimi ruhu ile bireyler, hem iş hem de sosyal ve kişisel yaşamda inisiyatif alma taraftarı olma, bağımsızlık ve yenilikçilik ile betimlenir (Avrupa Komisyonu, 2007). Knapper (2006) yaşam boyu öğrenmenin bilgi aktarımından ziyade bireylerin özdenetim ve inisiyatif alma yeterliklerine bağlı olduğunu belirtmiştir (Knapper, 2006).

- ***Kültürel Farkındalık ve İfade Etme Yeterliği:*** Kültürel öğeler içerisinde barınan edebiyat ve görsel sanatlar, sahne sanatları ve müziği içine alan çeşitli kitle iletişim araçlarıyla fikir, deneyim ve duyguların özgün bir şekilde ifade edilmesinin önemini takdir etme olarak tanımlanmaktadır.

Avrupa Komisyonu tarafından belirlenen sekiz anahtar yeterlik doğrultusunda yaşam boyu öğrenen bireylerin becerileri farklı araştırmacılar tarafından çalışılmıştır. Çalışmalarda yer alan bu ortak beceriler:

- Problem çözebilme
- Bilgiyi ihtiyacı doğrultusunda kullanma, geliştirme ve paylaşma
- Sürekli öğrenme isteği ve meraklı olma
- Güncel okuryazarlık becerilerine hâkim olma
- Sorumluluk alarak doğru karar verme
- Öz denetimli ve üst düzey düşünme becerilerine sahip olma
- Teknoloji ve bilişimle ilgili becerilere sahip olma
- Etkili iletişim kurabilme ve ifade edebilme
- Neyi, nasıl öğrenmesi gerektiğinin farkında olma

olarak derlenmiştir (Polat ve Odabaş, 2008; Coşkun, 2009; Demirel, 2009; Konokman ve Yelken, 2014; Ayra, 2015).

2.5. Yaşam Boyu Öğrenmenin Strateji ve İlkeleri

Yaşam boyu öğrenme var olduğu 70’li yıllardan günümüze değin eğitim sistemleri içerisinde giderek önem kazanmaya başlamıştır. Yeni eğitim anlayışında “sürekli gelişmek için öğrenme” felsefesi benimsenmiştir (Coşkun, 2009). Yaşam boyu kavramının eğitimsel bir olgu haline gelmesiyle bu anlayışın strateji ve ilkeleri farklı araştırmacılar tarafından çalışılmıştır. Koç (2005), yaşam boyu öğrenmenin en temel ilkesinin mantıklı ve amaçlı olarak yaşam boyu öğrenme sürecinin olması gerektiğini belirtmektedir. Yaşam boyu öğrenme, yaşamın içerisinde mekân sınırlaması olmadan her yerde gerçekleşebilmektedir.

Yaşam boyu öğrenme anlayışının sürdürülebilirliği için Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü, hayat boyu öğrenme strateji belgesinde gereksinim duyulan prensipleri belirtmiştir. Ele alınan prensipler; bilgi çağında erişimin sürekli olması ve katılımı artırmaya yönelik yeni beceri ve fırsatların öğrenilmesi, insan kaynaklarına yatırım, öğrenme bağlamlarının geliştirilmesi, öğrenme süreci sonrasında katılımı belgelendirmeye yönelik çıktıların sertifikalandırılması ve takdir edilmesi, rehberlik ve danışmanlık hizmetlerinin geliştirilerek bireylere yaşam boyu öğrenmeyi yakınlaştırılması gibi maddelerden oluşmaktadır (Altın, 2018).

Demirel ve Akkoyunlu (2010) yaşam boyu öğrenme ilkeleri olarak, bireylere öğrenme erişimlerine ulaşma fırsatı sunmak, mesleki gelişimde bulunmak isteyenlere gerekli bilgi ve becerinin aktarılmasını sağlamak, ihtiyaçlar doğrultusunda rehberlik ve danışmanlık hizmetlerinin sunulmak, demokratik ve aktif katılımı sağlanmak, bireysel farklılıkları öğrenme-öğretme sürecine aktarabilmek ve yaşam boyu öğrenme faaliyetlerinde işbirliği içerisinde olarak öğrenme üzerindeki engellerin azaltılması maddelerini belirtmektedirler (Demirel ve Akkoyunlu, 2010).

Ülkeler arasında bazı farklılıklar olsa dahi, herkes için yaşam boyu öğrenmenin amaç, yol ve hedefleri altı noktada benzerlik göstermektedir:

- **Nitelikli Okul Öncesi Eğitimi Yaygınlaştırma:** İnsan hayatının ilk evreleri yaşam boyu öğrenme için önemli bir yer edinmektedir. Bu dönemde meydana gelen dezavantajlı olaylar ilerleyen evrelerde kalıcı hale geleceği için nitelikli okul öncesi imkânlarının genişletilmesini kapsar (DPT, 2001).

- ***İlk ve Ortaöğretimde Gerçek Bir Öğrenme Temelinin Oluşturulması:*** Yaşamda bu evrenin sağlam ve güvenilir bir öğrenme dönemi olması, gelecek yıllarda öğrenme niteliğinin ve kapasitesinin verimliliği açısından oldukça önem arz etmektedir. Öğrenen motivasyonunu sürekli ve etkili kılmak adına “olumlu öğrenme ortamı” yeteneklerin gelişmesi adına oluşturulmalıdır. Oluşturulan öğrenme ortamları bireyselleştirilmiş öğrenme planlarına elverişli, birey gelişimine önem veren ve bireysel gelişimi teşvik eden ölçme-değerlendirme yaklaşımı ile donatılmalıdır. Başarısızlık riski yüksek olan öğrencilerin öğrenmelerine daha çok dikkat gösterilmeli ve müfredat programları ve okul örgütlenmeleri yeniden düzenlenmelidir (DPT, 2001).
- ***Okuldan İşe Geçişlerin Kolaylaştırılması:*** Genç bireyler, okul döneminden sonra iş hayatına geçerken çeşitli ekonomik ve sosyal zorluklarla karşılaşmaktadırlar. Her bireye özel rehberlik ve danışma hizmetlerinin sağlanması bu zorlukların kaldırılmasında çözüm için etkili olacaktır. Bu yönde danışmanlık faaliyetlerinin sağlanması herkes için yaşam boyu öğrenmenin temel hedefleri arasındadır (DPT, 2001).
- ***Yetişkinleri Öğrenmeye Özendirme:*** Yetişkinlerin iş hayatının değişen koşullarına uyum sağlamalarını kolaylaştırmaları adına yaşam boyu öğrenme faaliyetleri burada daha fazla etkili olmalıdır. Onları sürekli öğrenmeye teşvik etmek için öğrenme arzusu sağlama, öğrenmeyi kolaylaştırıp ödüllendirme önemli olmaktadır. En önemlisi önceden almış oldukları temel eğitimin güçlendirilmesi gerekmektedir (DPT, 2001).
- ***Sistemin Parçaları Arasında Tutarlılığın Sağlanması:*** Sistemdeki farklı parçalar arasında uyumluluğun sağlanabilmesi adına kurumsal ve kurumsal olmayan bütün öğelerinin esnek bir biçimde bir araya getirilmesi gerekmektedir. Uyumlu bir sistemde yer alması gereken en önemli öğelerden birisi, önceki öğrenmeleri değerlendirecek mekanizmaları içermesidir (DPT, 2001).
- ***Sistem Kaynaklarının Yenilenmesi:*** Eğitim ve öğretim ortamlarının nitelikli olmasında fiziki altyapı, bina gibi sermaye yatırımları önem taşımaktadır. Fakat eğitim sistemlerinde “kaynakların” tamamı bina ve fiziki altyapıdan ibaret değildir. Eğitimciler ve eğitimci olmayan

personellerin bilgi, beceri, tecrübe ve motivasyon düzeyleri eğitim kaynakları içerisinde en önemli noktadır. Bu bağlamda söz konusu personellerin hem ulusal hem de uluslararası düzeyde bilgi kaynaklarına erişebilme imkânları kritik bir husustur. Bu hususun sağlanması, herkes için yaşam boyu öğrenmenin temel hedeflerinden birisidir (DPT, 2001).

Akbaş ve Özdemir (2002), Avrupa parlamentosu ekonomik ve sosyal komitesi tarafından 1996 Avrupa Yaşam Boyu Öğrenme yılının, yaşam boyu öğrenme strateji ve ilkelerini çalışmalarında dokuz maddede belirtmiştir:

1. Yaşam boyu öğrenme anlayışı demokratik ilkeleri ve insan haklarını içermelidir. Yaşam boyu öğrenme, bireyler, sosyal sınıflar, ekonomi ve istihdam ile ilgili kurumlar arasında iş birliğe dayalı güçlü bağlar kurmalıdır.
2. Eğitim ve öğretimin tüm kademelerinde yaşam boyu öğrenme aktif ve gelişen bir yapıda var olmalıdır.
3. Yaşam boyu öğrenme bireylerin hem kişisel hem sosyal isteklerini, ihtiyaçlarını eğitim sisteminde karşılayarak öğrenme fırsatları alanını temel almalıdır.
4. Hizmet öncesi eğitim ve öğretim ile beraber yaşam boyu öğrenme bireylere toplama, çıkarma, hesaplama ve okuma yazma gibi temel becerileri kazandırarak, yeni yaşantılara teşvik etmelidir.
5. İstihdamı artırmalı, şahsi becerileri teşvik etmeli, insan kaynaklarını en uygun biçimde yönetmeli ve demokratik toplum için aktif katılım sürecinde herhangi bir ayrımcılığa yer vermemelidir.
6. Öğretme öğrenme sürecinde veli katılımı desteklenecek şekilde daha esnek bir yaklaşım olmalı. Kişinin kendi arzusu ile öğrenme ve araştırma isteği teşvik edilmelidir.
7. Yaşam boyu öğrenmede öğrenenler bireysel olarak eğitim ve öğretimdeki gelişmelerine yönelik sorumluluk geliştirir. Buna yönelik rehberlik danışma süreçleri oluşturulmalıdır.
8. Yaşam boyu öğrenme anlayışında fırsat eşitliği ilkesi her aşamada ana hedef olmalıdır.
9. Bireyler, kurumlar, girişimciler, merkezi hükümetler ve bölgesel otoriteler gibi insan topluluklarının her biri iş birliği içerisinde, eğitsel ve öğretime

dayalı tüm faaliyetlere katılımın önündeki engelleri kaldırmak adına uygun koşulları sağlamalıdır (Akbaş ve Özdemir, 2002).

Yaşam boyu eğitimin uygulanabilmesi için tüm eğitim sistemlerinde dikkat edilmesi gereken bir takım hususlar vardır:

- ***Ansiklopedik Bilgilere Son Verilmesi:*** Hayat boyu eğitimde bireysel girişkenlik, yaratıcılığı destekleme, aktif bir biçimde bağımsız öğrenme ve bireyin kapasitesini yaşam sonuna kadar geliştirmeyi amaçladığı için ezber bilgilere karşı çıkılmalıdır. Farklı disiplinlerle ilgili ezberletilen bilgiler ve ansiklopedik bilgiler zamanla eskiyeceğinden bilgiler çeşitli medya ve kitle iletişim araçlarıyla verilecektir. Ansiklopedik bilgiler mantık geliştirmeyi pasif kılmaktadır. Tüm bireylere temel bilgilerle birlikte işleme dayalı bilgiler de verilmelidir. Bilginin nasıl öğretilmesi, bireyin kendini yetiştirmesi nasıl gerçekleşir, bilgi nasıl seçilip diğer bilgilerle bağdaştırılır ve öğrenilenler uygulamaya nasıl aktarılır sorularına yoğunlaşmalıdır. Eğitim eleştirebilme, zihinsel aktiviteler ve düşünme biçimleri üzerine yoğunlaşmalıdır (DPT, 2001).
- ***Okumaz-Yazmazlığa Son Verilmesi: Sürekli eğitim açısından*** Bilgilerin öğrenilmesi, aktarılması ayrıca toplumsal bütünleşme ve iş yaşamını geliştirmenin önünde en büyük engel okumaz-yazmazlıktır. Bu sebeple okuma- yazma öğretimi yaşam boyu öğrenme anlayışı neticesiyle oluşturulmalı ve herkes için zorunlu olmalıdır. Bu temel hak herkese sağlanmalıdır. Geleneksel eğitim modelinde olduğu gibi ansiklopedik bilgi vermeye devam edildiği sürece, bireyler okuma yazma öğrense bile zaman içerisinde unutacaklar ve gizli okumaz yazmazlığa düşeceklerdir (DPT, 2001).
- ***Bilgilerin Geleneksel Yollarla Aktarılmasına Son Verilmesi:*** Bireylerin gelişmesi ve sonraki öğrenmeler için, sağlık, cinsiyet, iletişim, ev, sendika, sivil vb. gibi her türlü konularda bilgiye ulaşmak için medya ve kitle iletişim araçları kullanılmalıdır. Bu kullanımın yayılmasında devlet kontrol edici, yönlendirici ve işbirliği güven ve destek sağlayıcı bir rol üstlenmelidir. Çünkü yaşam boyu öğrenmede, aile ve toplum rolleri, cinsiyet, sağlık vb. gibi konuların aile ortamında insan ilişkileri ile bilimsellikten uzak bir biçimde hatalı aktarım olmaktadır (DPT, 2001).

- ***Aşırı Uzmanlaşmaya Son Verilmesi:*** Bireylerin ihtiyacı uzun vadede değişiklik gösterebilir, kişinin gereksinimi değişip yeni iş alanları gelişebilir. Mesleki eğitimde aşırı uzmanlaşmaya son verilmelidir. Bireylere tek işi dar bir meslek anlayışıyla öğretmekten ziyade işi ile ilgili sorunlara alternatif çözüm yolları üretebilecek, yeni gelişmeleri takip edebilecek ve beyin teknolojisini geliştirebilecek geniş yayımlı mesleki eğitim verilmelidir (DPT, 2001).
- ***Her Düzeyde Geleneksel Eğitim Yöntemlerine Son Verilmesi:*** Ezbere dayalı öğretim, eleme sistemi, sınıf geçme sistemi, pasif öğrenci, öğretmenin anlattıklarıyla yetinen öğrenci profili, kitaba dayalı bilgiler yaşam boyu eğitimin engelleridir ve bunlara devam etme oranı azaltılmalıdır. Çocuklar günümüz toplumunda ailenin e önemli unsuru haline gelmiştir. Çocuğun kişilik gelişimini sağlıklı bir biçimde tamamlaması, sosyal başarısını artırması ailelerin önem verdiği bir konudur. Bu sebeple çocuk gelişiminde ilk yıllara özen gösterilmelidir. Ailede yetişkin bir birey olarak görülmeli ve tartışmalara katılarak, karar almayı öğrenmelidir. Gençler geleceğin yetişkinleri olarak, alışveriş, spor gibi sosyal kültürel faaliyetlerde bulunmalı ve seçmeyi bilen, ihtiyaçlarını belirleyen bireyler olup ve yönlendirilmelidir. Eğitim değerleri temel alınarak aile ve toplum değerleri tanıtılmalıdır. Çocuk, genç ve yetişkinlere sorunu belirleme, bilgi toplama, analiz etme, karar verme, uygulama ve değerlendirme aşamalarını içeren problem çözme yöntemi öğretilmelidir (DPT, 2001).
- ***Eğitimin Demokratikleştirilmesi:*** Yaşam boyu eğitim herkese açık olmalı ve kadın-erkek cinsiyet gözetmeksizin herkes eşit şekilde faydalanmalıdır. Bireylerin sosyal, ekonomik ve kültürel yaşama aktif olarak katılması ve fırsat eşitliğinin sağlanmasına dikkat edilmelidir. Toplumdaki herkesin bilgiye ulaşabilmesi için bilgi kaynaklarının herkese açık olması gerekmektedir. Sistemde kişilerin yeteneklerine yönelik uygun eğitim almalarına imkân verilmelidir (DPT, 2001).

2.6. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri

Dewey (1993), bir şeyi arzu etmek ve onu yapmak arasındaki boşluğun doldurulmasında eğilimlerin önemini ifade etmekte ve aynı zamanda isteklerin gerçeğe dönüştürülmesinde uygulama basamaklarını bilmenin yanında uygulama için de bir isteklilik olması gerektiğini belirtmektedir. Bu uygulama istediği kişisel eğilim durumu olarak ifade edilmiştir. Bireyin herhangi bir şeye yönelik yatkın ve istekli olma durumu onun eğilimini gösterir. Kişinin bir işi yapma sürecinde, bilişsel boyut becerileri, duyuşsal boyut eğilimleri ifade etmektedir. Öğrenmelerin ve kazanımların amaca uygun gerçekleşmesi için eğilimlerin eğitimde önemli bir yeri vardır (Erdoğan, 2014).

Öğrenmeye, bireyin kendini gerçekleştirmesine, büyümeye ve aktif vatandaş olmaya devam edebilmek için yaşam boyu öğrenme doğası gereği bir eğilimdir. Yaşam boyu öğrenme eğilimi öğrenmenin önündeki engelleri kaldırmaya yönelik var olan bir süreçtir ve yaşam boyu öğrenen bireylerde olması gereken temel özellikleridir. Bu eğilimler “motivasyon”, “sebat”, “meraklılık” ve “öğrenmeyi düzenleme” dir (Coşkun, 2009).

2.6.1. Motivasyon

Bireyin bir şeyler yapmak için faaliyette bulunması motivasyon olarak tanımlanmaktadır (Yasa, 2018). Motivasyon bir işi yapma isteğinin saklı sebebidir. Motivasyon, bireylerin öğrenme sürecine etkili bir şekilde katılımını sağlayarak yaşam boyu öğrenme için aktif ve etkili bir şekilde sürekli öğrenmenin gerçekleşmesinde önemli bir kavramdır (Eggen, 2001). Ancak kişilerin motivasyonları direkt olarak ölçülebilecek niteliğe sahip değildir. Bu yüzden kavramın bir bağlama yönelik tahmini için performansa bakılarak değerlendirilmesi yapılmaktadır (Yasa, 2018).

Motivasyon öğrenme psikolojisi bağlamında çeşitli kuramcılar tarafından çalışılmıştır. Davranışçı öğrenme kuramına göre öğrenmenin gerçekleşebilmesi dışsal faktörlere bağlıdır ve motivasyon davranış sonucunda ulaşılabilecek ödülü elde etme çabası olarak kabul edilmektedir. Bilişsel öğrenme kuramcıları davranışçı kuramcıları eleştirmiş ve motivasyonun bilme, öğrenme isteği, merak, dönüt alma, çaba sarf etme ve başarıma gibi içsel ihtiyaçlar ile var olduğunu belirtmişlerdir.

Hümanistik öğrenme kuramcılarının akla gelen ilk isimleri Maslow ve Roger'a göre motivasyon kişinin bütün potansiyelini kullanacağı faaliyetler olarak kabul edilmektedir. Maslow'un belirlemiş olduğu güvenlik, ait olma, sevgi, saygı, fiziksel ve psikolojik dürtülerden oluşan ihtiyaçlar hiyerarşisi motivasyon kavramının temelidir (Coşkun, 2009).

Motivasyon kavramını tanımlarken vurgu yapılması gereken bir diğer kavram da “*güdü*” dür. Bu kavram insan davranışlarının sebebini açıklamak için kullanılmıştır. Güdü herhangi bir hedefe ulaşmak için belirlenecek stratejilerin ön koşuludur (Brophy, 2004). Bir şeye karşı güdülenme farklı biçimlerde var olabilir çünkü motivasyon bireyden bireye değişiklik göstermektedir. Kişilerin ilgileri doğrultusunda onları yönlendirir ve motive eder. Bu farklılıklar motivasyon kaynağının içsel ve dışsal faktörlere bağlı olmasından kaynaklanmaktadır (Coşkun, 2009). Deci and Ryan (2000) ihtiyaçlar teorisinden yola çıkarak, psikolojik ihtiyaçların performansa sebep olduğunu belirterek motivasyonu öz belirlenimci kuram ile açıklamışlardır. Buradan hareketle Deci ve Ryan (2000) motivasyonu üç başlıkta incelemişlerdir. Bireylerin güdülenmesini içsel güdülenme, dışsal güdülenme ve güdülenemeyenler olarak üç özelliğe belirtmişlerdir. Kişilerin tecrübeleri ile duygu ve tahmin elde etmesi sonucunda meydana gelen yaşantı içsel güdülenme olarak tanımlanmıştır. İçsel güdülenmeyi de kendi arasında bilmek için, başarmak için ve uyarıcı deneyim için güdülenme olarak üç modelde sunmuşlardır. Yaşam boyu psikolojik gelişmenin temelini içsel motivasyon olduğunu belirtmişlerdir. Dışsal motivasyonu bireyin yaptığı bir iş sonucunda kendisi dışındaki kaynaklardan gelen ceza ve ödül ile ilişkilendirmişlerdir. Dışsal motivasyonu dış düzenleme, içe yansıtma ve özdeşim kurma olarak üç modelde sunmuşlardır. Güdülenmeme de eylemler ve amaçlar arasında bağlantı yoksunluğu neticesiyle oluşur. Nitekim güdülenemeyen bireyler uğraş ile elde edilecek kazanımları önemsemeyip şans veya doğal yetenekler ile başarıyı elde edebilirler (Deci ve Ryan, 2000).

Motivasyon kuramı ile ilgili ayrışmaları aydınlatmak adına Amerikan Psikoloji Derneği (1999), motivasyona etki eden faktörleri bazı başlıklarda ele almıştır:

Fiziksel Etmenler: Beslenme alışkanlığı, uyku düzeni ve genel sağlık durumunu ifade eder.

Psikolojik Etmenler: Ödül alma çeşitleri, özgüven düzeyi, birey için önemli kişilerin (öğretmen, ebeveyn vb.) kendisine yönelik ilgi düzeyini ifade eder.

Sosyal Etmenler: Aile bireyleri ve akran grubundan destek görme düzeyi, televizyon, spor gibi dikkat dağıtan rol modellerin sayısını ifade eder.

Eğitsel Etmenler: Bireyin sorumluluk aldığı işin doğası, zorluğu ve işi ele alış biçimini ifade eder (Budge, 2000).

Öğrenen bireyler için beklenti oluşması, işin niteliği ve zorluğu, özgüven dereceleri, çaba ve istek motivasyonun oluşmasında önem kazanmaktadır. Öğrenenlerin yaşam boyu öğrenme sürecine aktif olarak katılmaları için motivasyonlarının üst düzeyde ve ihtiyaçlar doğrultusunda yönlendirilmiş ayrıca öğrenme yaşantıları oluşturmada istekli olması beklenir (Aydın, 2018). Benzer bir ifadeyle yaşam boyu öğrenme anlayışının sürdürülebilir bir ihtiyaç olması gerekçesiyle, bireylerdeki motivasyon düzeyinin yüksek olması gerekli görülmektedir (Ilgaz ve Eskici, 2019).

McCombs (1991) motive olmuş yaşam boyu öğrenen bireylerin yapması gerekenleri birkaç madde ile özetlemiştir:

- Birey öğrenmesini kendi ilgi ve istekleri doğrultusunda şekillendirebilir.
- Öğrenmeyi gerçekleştirmede becerikli ve yetkin olduğuna inanmalıdır.
- Kişisel öğrenmesinden sorumlu olur.
- Bilgiyi etkin bir şekilde alır, işler, kodlar ve hatırlar.
- Öğrenmeye motivasyon sağlayan veya öğrenmeyi engelleyen faktörleri düzenleyebilmelidir.
- Hedefe başarılı şekilde ulaştığını gösterir ürün elde etmelidir (McCombs, 1991).

Yaşam boyu öğrenme motivasyonunu oluşturacak yaşam boyu öğrenmeyi destekleyen etkinlikler olarak, not kaygısından ziyade öğrenmeye odaklanma, kişinin kendi eğitimini üstlenmesi, öz değerlendirme yapabilme, öğrenme ve araştırma yapmayı her mekânda sürdürebilme, zayıf yönlerine eğilim gösterme ve öğrenmeyi öğrenme diye adlandırılan nasıl öğreneceğini bilme faaliyetleri gerçekleştirilmelidir (Yurdakul, 2016).

2.6.2. Sebat

Sebat kelimesine sözlük anlamı olarak bakıldığında sözünden veya kararından dönmeme, herhangi bir işi sonuna kadar devam ettirme, direşme olarak kullanıldığı görülmektedir (TDK, 2019). Öğrenen kişinin, öğrenmede kararlılık halinin sürekliliği yani sebatkâr olması anlamına gelmektedir. Öğrenme işinde bireyin motivasyon düzeyi kadar bunu sürdürebilmesi ve farklı platformlarda devam ettirebilmesi de önemlidir. Çünkü motive olan öğrenenler yaptıkları işi sonuna değin ilerletmekte kararlıdır. Bu kararlılık eğilimi yani kişilerin sebat etme durumu, başarıyı hemen elde edememe ve çoğu öğrenmelerin zaman alma gerçeğine karşı gösterdikleri önemli bir tutumdur (Coşkun, 2009).

Sebat eğilimi öğrenme sürecinde karşılaşılan güçlükler, engeller, umutsuzluk veya ikilem durumlarına karşı hedefe ulaşma başarısına yönelme ve bunu devam ettirme direncini gösteren temel iradedir (Derrick, 2003). Sebat kişinin öğrenmeye yönelik kendine olan inanç ve bu inancını gerçekleştirebilme doğrultusunda benimseyeceği kararlı tutumu ifade eder (Aydın, 2018). Bandura *bireyin planlanan bir performansı göstermek amacıyla sürece ilişkin gerekli etkinlikleri düzenleyip başarılı bir biçimde yapma kapasitesine ilişkin kendi yargısına öz yeterlik denir diyerek*, bu durumu kişinin öz yeterliği (*self efficacy*) olarak ifade etmiştir (Senemoğlu, 2001).

Öz yeterlik bireyin bir faaliyete katılım göstermesi ve güçlüklerle karşın bu faaliyeti devam ettirme süresi, çabası, önüne çıkacağı engellere karşı esnek duruşu, kendisini engelleyen mi yoksa destekleyen düşüncelere mi odaklayacağı ve bu süreçte ne kadar stres hissettiği, ne kadar başarı gerçekleştirdiğini göstermektedir (Er ve Gürkan, 2011). Kişilerin etkinliklerde göstermiş olduğu çaba ve öz yeterlik doğru orantılıdır. Öz yeterlik algısı yüksek düzeyde olan bireyler fazlaca çaba gösterirler. Ayrıca kendisine endişe veren herhangi bir konuda, öz yeterlik düzeyi sayesinde uygun deneyimleri yaşayabileceklerdir (Bandura, 1977). Bir anlamda öğrenmede sebat, bireyin öğrenmeye yönelik öz yeterlik algısı ile elde etmek istediği hedef arasında tekrardan düzenlemeler yapabilme iradesidir (Coşkun, 2009). İrade öğrenme kavramını yönlendiren bir güç, iradesel kontrol bireyin bir hedef için kendisini düzenlemesine yardımcı olan bir tutumdur (Derrick, 2003).

Zimmerman ve Ringle (1981) sebat eğilimin motivasyon düzeyini belirlemede bir ölçüt kabul etmişler ve bunun üzerine bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Araştırmada bir grup çocuktan bir yapboz tamamlamaları istenmiş ve bu süreçte çocukların kendine güven ve karamsarlık düzeyleri incelenerek, sebat düzeyi yüksek çocukların düşük düzeyde sebata sahip olan çocuklara göre daha fazla çaba gösterdiği gözlemlenmiştir. Çalışmada güdülenmeyi arttıran sebat düzeyi, yapbozu birleştirme, görsel algı ve imajinasyon gibi becerilerle sınırlıdır. Fakat çalışma grubundaki çocukların yapboz birleştirme ile ilgili becerilerinin artması neticesinde kısa zamanda daha yüksek performans gösterebileceklerdir. Çünkü sebat eğilimi öğrenme engeli karşısında gösterildiği zaman anlamını bulacaktır (Coşkun, 2009).

Caroll (1963) sebat kavramına yönelik *Okulda Öğrenme Kuramı*' nı ortaya koymuştur. Tüm öğrencilere öğrenme olanakları tam olarak sağlanıp yeterli ek süre verildiğinde hedeflenen öğrenme düzeyine ulaşabilecekleri anlayışına dayanan *okulda öğrenme modeli* ana öğeyi kapsamaktadır. İlki yetenek olan giriş davranışlarına diğer ikisi öğretimden yararlanma ve sebat olan öğretme sürecine yönelik üç öge söz konusudur. Yetenek öğrenme birimini öğrenmeye yönelik gerekli zaman kavramını kapsar. Öğretimden yararlanma ikinci öğedir. Sebat öğrenmede etkin olarak geçirilen zaman miktarı olarak tanımlanmıştır. Fırsat öğretme işlemlerinin içerisinde yer alarak öğrenme için verilen zamandır ve modelde son öge öğretimin niteliğidir (Carroll, 1963).

Sebat kavramına yönelik bir diğer kuram Dweck ve Legget'in (1986) ortaya koyduğu hedef kuramıdır. Bu kuramda bireylerin öğrenme durumunda karşılaştıkları engelle gösterdikleri yılgınlık ve sebat olma durumları ele alınmıştır. Kuram öğrenme ve performans hedefleri olmak üzere iki kategoride incelenmiştir. Öğrenme hedefi, bireyin başarı elde etmesini sağlayan öğrenme/ilerleme durumuna yönelik şahsi ve içsel tutumları kapsar. Performans hedefi ise, öğrenme kuramının aksine kişinin kontrolü dışındaki kurallar, yeterlikler ve standartlara ulaşmayı kapsar. Hedef kuramı kendisine yüksek hedefler belirleyen öğrenenlerin diğerlerine kıyasla daha kararlı ve azimli olduğu anlayışını benimser. Performans yönelimli hedef belirleyen öğrenenler karşılaştıkları herhangi bir başarısızlık durumunda kendilerini aciz, başarısız ve niteliksiz hissetmesi kaçınılmazdır. Çünkü iddialı olarak giriştiği işte güçlükler arttıkça hedeflediği sonuca ulaşamayacak ve işi

bitirmeye yönelik kararlı tutumu motivasyon düzeyi ile birlikte azalmaya başlayacaktır. (Brophy, 2004).

Öğrenmek için hedef belirlendikten sonra o hedefe ulaşmak amacıyla gösterilen çaba kişisel bir özelliktir ve şahsa özgü düzenleme stratejisi gerektirmektedir. Gösterilen çabanın düzenlenme yöntemi, öğrenenin başarısı için çabasını etkili bir biçimde kullanmasıdır. Başka bir söylemle bu strateji başarısızlıklar karşısında gerekli önlemler ve onlara karşı koymayı içermektedir (Altun, 2005).

Bu bağlamda yaşam boyu öğrenen bireylerin, öğrenmede kararlılık, isteklilik ve hedefe ulaşma arzusuyla gösterilen çabanın kuvvetli olması, sebat olma ve motivasyon düzeylerini yüksek tutacak tavır sergilemeleri gerekmektedir.

2.6.3. Meraklılık

Yaşam boyu öğrenen kişiler şahsi amaçlar doğrultusunda, bağımsız öğrenen bireyler olarak tanımlanabilir (Berlyne, 1954). Bağımsız öğrenme, bir bireyin ilgisi ve ihtiyacı doğrultusunda herhangi bir bilgiyi araştırması ve bu beceri/bilgiyi ilişkili olduğu bağlam çerçevesinde öğrenmesidir. Yaşam boyu öğrenme kavramı “*var olanı anlamaya çalışmak*” felsefesi ile betimlenebilir. Buradan hareketle “*anlama*” eylemi merak edilen her çeşit bilgiyi kapsar ve bu sebeple merak yaşam boyu öğrenmenin ilham veren güç kaynağı olarak tanımlanabilir (Coşkun, 2009).

Bir şeyi anlamak veya öğrenmek için duyulan istek ayrıca bir şeyi edinme, yapma herhangi bir şeyle uğraşma isteği merak olarak adlandırılmaktadır (TDK, 2019). İnsan yaratılış gereği düşünme, sorgulama, eleştirme, yargılama, tartışma gibi eylemler içerisinde var olmaktadır. Bu nedenle de pek çok şeyi merak ederek araştırıp öğrenmek ister. Merak kavramının sonradan kazanılan bir özellik mi yoksa doğuştan olan bir güdü olarak mı insanın varlığında olup olmadığına yönelik çeşitli düşünceler söz konusudur. Psikoloji literatürüne bakıldığında genel olarak insanın doğuştan merak güdüsünü barındırdığı kabul görülmektedir. Piaget (1952) merakı bilginin çoğalması için bir gereklilik olarak görmüştür. Bruner (1966) merakı, insanlarla birlikte türlerin de yaşamda var olabilmesi için önem taşıyan zorunlu bir özellik olarak tanımlamıştır. Freud (1915) merakı bilgiye susamışlık, Hebb (1955) canlıların bilişsel süreçlere ilişkin doğal bir eğilimi, Maslow (1970) ise bireyin psikolojik gelişiminde önemli bir etken olarak açıklamıştır.

Merak kavramı, hem bilişsel hem de duyuşsal alanları kapsadığı için, bu kavramın tanımlanması, özelliklerinin belirlenmesi ve farklı kavramlarla ilişkisinin açıklanması gerekçesiyle geçmişten günümüze değin çeşitli araştırmacılar tarafından farklı bakış açılarıyla ele alınmıştır. Felsefe alanındaki düşünürler merak kavramı üzerine yıllarca yoğunlaşmışlardır. Merakın üç çeşit yolu olduğunu belirtmişlerdir. Aristo ve Cicero merakı bilgi edinmek için isteklilik duygusunun doğal olarak güdülenmesi, St. Augustine ve Hume bilgiye ulaşmanın arzulanması olarak belirtmişlerdir. Bentham ve Kant ise merakın iştah açıcı ve isteklilik uyandırıcı olması gerektiğini vurgulamışlardır (Jirout ve Klahr, 2012).

Gestalt kuramındaki düşünürler merak kavramını sistematik olarak ele almalarına rağmen Gestalt kuramının çerçevesinin tamamen kapsamı dışında olduğunu düşünmemişlerdir. Kuram düşünürleri davranışı genel olarak evrende veya bir figürde boşluğu kapatma anlamına gelen *kapatma ilkesi* ile açıklamışlardır. Böylelikle merakı bireyin yaşantısındaki boşlukları tamamlamak amacıyla faaliyete geçmesini sağlayan itici bir güç olarak belirttikleri görülmektedir (Loewenstein, 1994). Sigmund Freud'a göre merak bilgiye susamışlık ve cinsellik dürtüsünün bilgiye yönelik yansımasıdır. Freud (1906), psiko-analitik kuramında merakı oral-sadistik, anal-kalıcılık, anal-agresif ve sözlü-işbirliği güdülerinin bileşenleri olarak betimlemektedir. Bu bilgiler ışığında, merakın genel bir bakış açısıyla ele alındığı ve genel anlamda algılama, bilgi ilişkili ve tek boyutlu bir yapı olarak tanımlandığı söylenebilir (Özsaray, 2016).

Merak güdüsü ile ilgili dikkat çeken araştırmaları gerçekleştiren Berlyne (1960) ise merak kavramını özel bir davranış türünü ve bu davranış türünü meydana getiren kuramsal yapıyı açıklamak için kullanmıştır (Coşkun, 2009). Berlyne (1954), algısal merak ve bilgiye yönelik merak başlıkları ile merak kavramını iki türde açıklamıştır. Bilinmeyen veya karmaşık nesnelere hakkında bilgi edinmek için görme, işitme, görsele dayalı gözlem yapma gibi davranışları kapsayan ve canlıların hem görsel hem de işitsel ve dokunmaya yönelik uyaranlarla harekete geçirilen merakı algısal merak olarak tanımlamıştır (Özsaray, 2016). Bir başka ifade ile organizmaların kendilerini, bilgiyi elde etme amacıyla çevrelerinde gerçekleşen değişikliklere yönelik bilişsel olarak düzenleme süreçlerini gerçekleştirmeleri olarak açıklanabilir. Bilgiye yönelik merak karmaşık fikir ve belirsizlikler, algılanması zor ve çözümü tam olarak bilinmeyen problemler tarafınca harekete geçirilen ve buna benzer konulara yönelik kuvvetli bir bilgi elde etme isteğini ifade

etmektedir. Bireyin bilmek istedikleri ile bildikleri arasındaki eksiklikler nedeniyle farklı ve yeni sorunlar, çözüme ulaşılmamış problemler ve net olmayan söylemler bu merak türünün itici güçleri olarak vurgulanmaktadır (Berlyne, 1954;1960).

Bilgiye yönelik ve algısal merak arasında ilişkili olmakla birlikte bir takım farklar söz konudur. Algısal merak organizmanın çevreden gelen uyarıcılar doğrultusunda bilinmeyi anlamasını içererek bilişsel olarak alt düzey merak türüne karşılık gelirken, bilgiye yönelik merak bilinmeyi bilmeye, anlaşılamayanı anlamaya yönelik düşünme, eleştirel ve farklı bakış açılarıyla yorumlama gibi üst düzey bilişsel davranışlarla, daha üst düzeydeki merak türüne karşılık gelmektedir (Özsaray, 2016). Bu sebeple bilgiye yönelik merak, eğitim ve öğrenme ortamlarında motivasyon ve başarı gibi önemli faktörlerle dikkat çekici düzeyde ilişkili potansiyele sahip merak türü olarak nitelendirilmektedir (Litman, 2008; Eren, 2009; 2011).

Merak kavramı yakın geçmişe doğru bilişsel bir kavram olarak değerlendirilmeye başlanmıştır. Malone (1981), merak için kişilerin bilişsel yapılarına daha iyi şekil verme ihtiyacı ile birlikte üst düzey yapıların değiştirilmesi olarak vurgulamıştır. Hebb (1955) ve Nissen (1954) merakı, beynin yapısı gereği algılama ve bilme eğilimlerinin neticesinde var olan bütün bilişsel süreçlerin görünümü olarak tanımlamışlardır. Örneğin bireyin çevresindeki bir ses dikkatini çekebilir ve onu sesin kaynağını araştırmaya yöneltebilir. Yani merak, dikkatin odağını meydana getiren konuya ilişkin öğrenme isteğini ortaya çıkaran bir güdü olarak ifade edilebilir. Bu açıklamaların bilişsel ve nörofizyolojik alanlar doğrultusunda yapılmalarına karşın, merak uyarıcı-tepki ilişkisi bağlamında ve yüzeysel olarak merakın uyarılmasında, önce dikkatin uyarılması gerektiği ve bunun da sırasıyla öğrenmeye ilişkin davranışlarla bağlantılı olduğu düşünülmektedir (Özsaray, 2016).

Berlyne (1954), merakın varlığının kuvvetle hissedilen doğal bir dürtü olduğunu açlık, susuzluk gibi olayları örnek göstererek açıklamaktadır. Bu yüzden de merakın başka fiziksel dürtüler gibi isteğe bağlı olarak üretilmemesi, gizleyememesi, tatmin edilmesi açısından güçlü bir istek oluşturma gibi özelliklere sahip olduğunu ifade etmiştir (Berlyne, 1954;1960). Berlyne başka bir deyişle merakı motivasyonel bir durum olarak tanımlamış, öğrencisi Day (1971) kişilik özelliği olarak ele almış ve merak düzeyi yüksek olan bireylerin bazı şartlarda daha

meraklı ve daha hızlı meraklandığını ayrıca bu durumu uzun süre devam ettirme eğilimlerini gösterdiğini belirtmiştir (Loewenstein, 1994).

Keller (1983), algısal merakın uyarılmasının bilgiye yönelik merakın uyarılmasından daha kolay olduğunu, beklenmedik uyarılara karşı duyarlılık ve tepkiselliğin önemli olduğunu, anlamlı öğrenmenin gerçekleşebilmesi için meraka ihtiyaç olduğunu ve merakın sürekliliğini sağlayabilmek için öğretmenin de kendi güçlerinin sınanmasını bunun gerçekleşmesi için de öğretmenin bilgiye yönelik merakının olmasını vurgulamıştır (Köymen, 2002).

Dewey (1910) merak hakkında, düşünmenin yaşam kadar önemli olan bir bileşen olduğunu belirtip merakı fiziksel merak, sosyal merak ve entelektüel merak olmak üzere üç farklı türde nitelendirmiştir. Dewey fiziksel merakı, bireyin çevresinde yer alan nesnelere tarafınca yeni olan özelliklerini keşfetme isteğinin oluşturduğu huzursuzluk duygusu olarak tanımlamıştır. Ayrıca fiziksel merak ile gerçekleştirilen faaliyetlerin entelektüel etkinlikler için gerekli olduğunu belirtmiştir. Sosyal uyarıcılar tarafından harekete geçirilen merakı sosyal merak olarak adlandırmıştır. Bu merakı çocukların, yetişkin ve ebeveynlerine sosyal olay ve olgulara yönelik sıkça sordukları *neden?* sorularıyla örneklendirmektedir. Çoğunlukla karmaşık bilgiyi anlamlı hale getirirken veya problem çözerken hissedilen, kişilerin bilgi edinme isteğinin bir neticesi olarak ortaya çıkan merakı ise entelektüel merak olarak tanımlamıştır (Özsaray, 2016).

Loewenstein'in (1994) bu konuyla ilgili ortaya koymuş olduğu *fark teorisi* kuramı öğrenme bağlamında bulunan konu veya nesnelere ilgili belirsiz olan bilgilerin azlığını ifade etmektedir. Başka bir ifadeyle bireyin bilmek istedikleri ve bildikleri arasındaki fark, bilgiye ulaşma hissiyatını vermesi sonucu ile merakı oluşturmaktadır (Loewenstein, 1994). Bilgiler ışığında bireylerin çevrelerindeki nesnelere, olaylara, kavramlara ve çeşitli uyarıcılara yönelik doğal bir ilgi ve açıklık hissetme durumu ve bu durumlarla birlikte farklı his ve duyguların da varlığı merak kavramının doğası gereği gerçekleşmektedir denilebilir.

Merak kavramına yönelik Maw ve Mav (1961) gerçekleştirmiş oldukları çalışmalar sonucu merakın tanımlanmasında gözlemlenebilir davranışlardan faydalanmışlardır. Söz konusu çalışmalarda davranışa ait olan kapsam ve durum göz ardı edilerek merak tüm bağlantılar çerçevesinde incelenememiştir. Çalışmalarda çocukları oyun ortamlarında gözlemlemiş ve merak eğiliminin hangi

davranışlarla meydana geldiğini tespit etmeye çalışmışlardır. Bu doğrultuda Maw ve Maw (1968) meraklı bireyin özelliklerini aşağıdaki gibi sıralamıştır:

- Çevresindeki yeni, farklı, gizemli ve karmaşık uygulamalara olumlu tepki verir ve onları etkiler, beceriyle kullanır.
- Çevresi ve kendisi hakkında daha çok şey öğrenme eğilimini sıkça gösterir.
- Yeni öğrenme yaşantılarına girişir ve çevresini çok iyi inceler.
- Herhangi bir konuyu araştırır ve incelerken ısrarcıdır (Köymen, 2002).

Merak eğilimi eşliğinde başlayan öğrenme sürecinde birey kişisel gelişim ve olumlu öğrenme yaşantıları için bir yol kazanmaktadır. Kişi herhangi bir şeyi incelerken dikkatin eşit dağılmasındaki artış, farklı ve yeni uyarıcılara kendisini yönlendirme, yararlı etkinlik ve uyarıcılar sayesinde sorumluluk kazanması, hem bilişsel hem de davranışsal öğrenme süreçlerinde ödüle yönelik uyarınları fark etmenin yanı sıra benimseme ve uyum sayesinde yeni deneyimler elde etmesi gibi kişisel gelişim sağlar (Altunışık, 2016).

Akkoyunlu (2008) yaşam boyu öğrenen bireylerin özelliklerini incelediğinde meraklı olmalarına da ayrıca dikkat çekmiştir. Buradan hareketle yaşam boyu öğrenme eğilimindeki birey çevresindeki yaşantılara, yeniliklere, değişimlere ve olaylara yönelik meraklı ve ilgili olma özelliğine sahiptir. Bireyin farklılık ve yenilikleri özümsemesi yüksek oranda meraklı olma ve yenilikçilik özelliği ile ilgilidir.

2.6.4. Öğrenmeyi Öğrenme

Yaşam boyu öğrenen bireylerin gösterdikleri bir diğer eğilim öğrenmeyi düzenlemedir (Aydın, 2018). Öğrenmeyi düzenleme, öğrenen bireylerin kendi düşünce ve davranışlarıyla elde ettiği bilgi, beceri ve donanımlarını kontrol edebilmesi ve yaşam boyu öğrenme için alt yapı oluşturmalarıdır. Ayrıca öğrenmeyi düzenleme becerilerine sahip kişilerde bireysel eleştiri yapabilme becerilerinin göstergesi olarak, kendilerine gerekli dönütleri verebilmeleri ve bu dönütlere yönelik düzenlemeleri yapabilmeleri söz konusudur (Ozan, Çelik ve Kınca, 2014).

Öğrenen bireylerin kendi öğrenmelerini düzenleme ve yönlendirmeleri için bazı kavramlar söz konusudur. Bu kavramlardan sık kullanılanları öz düzenlemeli

öğrenme ve öz yönlendirmeli öğrenmelerdir (Coşkun, 2009). Öz yönlendirmeli öğrenme genel olarak formal eğitim ortamlarında öğrenme sürecinde etkin olan yetişkin eğitimi için kullanılır. Öz düzenlemeli öğrenme ise örgün eğitimde etkin olan bireylerin öğrenme şekillerini betimlemede kullanılmaktadır (Smith, 2001).

Öz düzenleme bireyin kendi davranışlarını gözlemleyip, kendi ölçütleri ile kıyaslayarak yargıda bulunması ve gerekli olduğu durumlarda davranışlarını ölçütlerine uygun biçimde düzenlemesi olarak bilinmektedir. Bir başka ifade ile kişinin kendi davranışlarını yönlendirmesi, kontrol etmesi ve etkilemesidir (Senemoğlu, 2001).

Yaşam boyu öğrenen birey, öğrenme etkinliklerini ve öğrenme süreçlerini kendi sorumlulukları olarak görür. Bu kişiler öğrenme etkinliklerini bireysel hedeflerine uygun bir şekilde düzenleme yetisine sahiptir.

2.7. Yaşam Boyu Öğrenmede Öğretmenin Rolü

Eğitimin bir zorunluluk ve ihtiyaç olarak var olduğu dünyada kültürler arası paylaşım ve aktarımın sonucu olarak ve de sosyal yaşantının gerekliliği olarak öğretmenlik mesleği büyük önem taşımaktadır. Öğretmen, bir ulusun yarınını oluşturan geleceğin çocuklarını milli duyguları, vatan sevgisini, geçmiş tarihini ve geleceğinin şartlarını yordayabilen bireyler olarak yetiştirerek eğitim sisteminin önemli bir paydaşı ve mimarıdır (Ataünal, 2003).

Yaşam boyu öğrenme hayatın içerisinde, iç içe olan bütün öğrenme imkânlarından faydalanmayı sağlayan ve bireyi sürekli geliştiren bir süreçtir (Demirel, 2011). Eğitim hizmetlerinde önemli bir etkiye sahip öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme sürecinde de rol modeli olduğu bilinmektedir.

Yaşanan teknolojik gelişmeler ve dünyanın hızlı değişim döngüsünde olması öğretmenlik mesleğinin karakterini de etkilemektedir. Öğretmen artık eğitim-öğretim sürecinde bilgiyi alan, aktaran, paylaşan, bilgiyi öğretme ve bilgiye ulaşma yollarını gösteren rehber konumundadır. Bu süreçte öğretmenlerin, öğrenciler üzerinde yadsınamaz etkileri söz konusudur. Bu bağlamda yaşadığımız çağın gerekliliği olarak yaşam boyu öğrenen bireylerin yetişmelerini sağlamak için öğretmenlerin de kendilerinin yaşam boyu öğrenen birey olarak yetiştirmeleri ve değişimleri takip etmeleri bir ön koşul olarak değerlendirilebilir. Değişimleri takip etmenin yanı sıra bilgiyi özümsemeleri, uygulamada tecrübe kazanmaları ve bu

tecrübeleri sınıf ortamında etkin kılmayı alışkanlık haline getirmeleri gerekmektedir (Tatlisu, 2016).

Geleceği oluşturacak öğrencilerin yetişmesinde büyük öneme sahip öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme olgusunu kendileri de benimseyerek model olmaları ve ayrıca bu kavramın toplum çapında da kabul görmesine katkı sağlamaları beklenmektedir. Öğretmenlerin bilgiye açlık düzeylerinin ve öğrenmeye yönelik merak düzeylerinin yüksek olması gerekmektedir (Tanatar, 2017). Özellikle 21.yy bilgi toplumlarındaki bireylerin öğrenmeyi öğrenmelerini ve bilgiye ulaşma yollarını kısaca yaşam boyu öğrenme becerilerini kazandıracak öğretmenlere ihtiyaç duyulmaktadır (Selçuk, 2016).

Buradan hareketle toplumsal değişimin önemli paydaşı olan öğretmenlerin, okuldaki, sınıf içerisindeki ve toplumdaki öğretmenlik mesleğinin statüsü gereği, kendilerini sürekli güncel tutmaları gerekmektedir. Nitekim öğretmenlerin mesleki ve alan bilgisini yaşantılar yoluyla aktarabilen, çoklu okuryazarlıklara hâkim, yaşam boyu öğrenme ve 21. yy öğretmen yeterliklerine sahip ayrıca ömür boyu öğrenmeye eğilimli ve eğitim sisteminin çalıştırıcı ögesi olarak görevini başarıyla yerine getirmeleri beklenmektedir.

2.8. Yaşam Boyu Öğrenme ve Geleneksel Öğrenme Farkı

Yaşam boyu öğrenme ve geleneksel öğrenme anlayışı, sürekli değişim halinde olan dünyanın siyasi, ekonomik ve teknolojik değişim ve dönüşümlerine eş doğrultuda içerikler kazanmıştır. Bu açıklama doğrultusunda yaşam boyu öğrenme anlayışını geleneksel öğrenmenin alternatifi olarak algılamak yerine, geleneksel öğrenmenin çağdaş olanı yaşam boyu öğrenmedir şeklinde nitelendirmek daha doğru olacaktır (Toprak ve Erdoğan , 2012).

Bologna süreci ile birlikte yaşam boyu öğrenme yükseköğretimin sürekli bir parçası olması gerektiği vurgulanmış ve üniversiteler için önemli bir dönüm noktası söz konusu olmuştur. İlk olarak 1999'da 29 Avrupa ülkesinin bakanları Bologna Üniversitesi'nde bir araya gelerek ortak bir bildiri sunmuşlardır. 2003 yılında Berlin Konferansı'nda üniversitelere esnek öğrenme ortamları ile öğrenci merkezli öğrenme ortamları sorumlulukları belirtilmiştir. Pek çok üniversite kredili-kredisiz programlar geliştirip, yetişkin ve sürekli eğitim, uzaktan öğrenim birimleri ve

mesleki uzmanlık öğrenim okul birimleri etkinleştirmiştir (Selçuk ve Uzunboylu, 2016).

Yaşam boyu öğrenme ve geleneksel öğrenme anlayışının karşılaştırılması Dünya Bankası tarafından aşağıdaki gibi maddelendirilmiştir:

GELENEKSEL ÖĞRENME ANLAYIŞI

- Öğretmenin rolü bilgiye kaynak olmaktır.
- Öğrenenler bilgiyi öğretmenden direkt alır.
- Öğrenenler kendi başlarına çalışırlar.
- Öğrenenler bir dizi becerileri bütünüyle kazanana değin testlere tabi tutulur ve bir sonraki öğrenme erişim fırsatları kısıtlıdır.
- Öğrenme sürecindeki tüm bireyler aynı şeyi yapar.
- Eğitici ve öğreticiler hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim alırlar.
- Öğrenenler arasında “iyi” olanlar belirlenerek onlara daha iyi eğitim alma olanağı verilir.

YAŞAM BOYU ÖĞRENME ANLAYIŞI

- Eğitici ve öğreticiler bilgi kaynağı için rehberdir.
- Bireyler yaparak öğrenirler.
- Bireyler grup içerisinde etkileşime öğrenirler.
- Değerlendirme süreci öğrenme stratejilerine rehberlik etmek ve ilerideki öğrenme yollarını belirtmek amacıyla kullanılır.
- Eğitici ve öğreticiler bireyselleştirilmiş öğrenme planları geliştirir.
- Eğiticiler yaşam boyu öğrenendir. Başta alınan eğitim ile her türlü mesleki uzmanlık öğrenmeleri bir bütündür.
- Bireyler, yaşamları süresince öğrenme fırsatlarına erişim olanağına sahiptir.

Şekil 1: Yaşam Boyu Öğrenme ve Geleneksel Öğrenme Arasındaki Farklılıklar (World Bank, 2003).

2.9. Yaşam Boyu Öğrenme ve Küreselleşme

1990'lı yıllardan itibaren günümüze değin küreselleşme kavramı modern dünyanın ekonomik, siyasal, toplumsal ve kültürel yapısını farklı düzeylerde etkilemesi neticesiyle ekonomik, siyasal ve kültürel alanlarda yaşanan değişimler okul ve eğitim sistemini önemli ölçüde etkilemiştir (Sayılan, 2013). Bu değişimler neticesinde yeni beceriler edinmek zorunlu hale gelmiştir. Aksi durumda birey ülkelerin yaşamış olduğu bu değişim-dönüşüm sürecinde işsiz kalma ve istihdam sağlayamama tehlikesi ile yüz yüze gelmektedir.

Çağdaş dünyanın yaşamış olduğu küreselleşme, bilgi ve teknolojik gelişmelerle birlikte öğrenmeye yüklenen anlamda da değişimler yaşanmasına neden olmuştur. Dolayısıyla yaşam boyu öğrenme anlayışı, farklı coğrafyalardaki bütün ülke ve toplumların küreselleşmeye yanıtı olarak algılanmaktadır. Emek ve işe dayalı gücün bilgi, yetenek ve yeterliklerin devamı ve güncelliğini koruması gerçekte yeni bir fikir konusu keşif oldu. Bugün bilgi ekonomisinin dominant konusu kazanmak için öğrenmek anlayışına bürünmüştür (Hake, 2006). Küresel ekonomilerin istihdam edilebilirliğini değerlendirebilme fırsatı azaldıkça kişilerin iş bulma şansını artırabilmeleri adına yaşam boyu öğrenme olgusunun bir parçası halinde var olmaları zorunlu hale gelmiştir (Selçuk ve Uzunboylu, 2016).

2.10. Yaşam Boyu Öğrenme Programları

Yaşam boyu öğrenme anlayışını hayatın tüm evrelerinde ve Avrupa'da yayabilmek için Avrupa Birliği tarafından çeşitli programlar tasarlanmıştır. Hazırlanan bu programlar, eğitimin her düzeyini kapsayan ve yetişkinleri, mesleki eğitim güdüsünde bulunan stajyerleri, yükseköğretim düzeyinde öğrenim gören öğrencileri ve hatta eğitimcileri de ilgilendirecek şekilde hazırlanıp, temel becerilerle donanmak isteyen toplumun her kesimine ekonomik ve eğitsel destek sağlayarak eğitimin niteliğini artırmaktadır (Abbak, 2018).

Yaşam boyu öğrenme programları için Avrupa Komisyonu 2007-2013 yıllarını kapsayan önemli miktarda bütçe ayırmıştır. Bu programlar sadece öğrenenler değil eğitsel etkinliklerde bulunan herkese yöneliktir. Yaşam boyu öğrenme programı Comenius (okul), Erasmus (yükseköğretim), Leonardo da Vinci

(mesleki eğitim) ve Grundtvig (yetişkin eğitimi) olmak üzere dört kategori şeklinde ifade edilmektedir.

Comenius Programı: Avrupa'nın yaşam boyu öğrenme adına başlattığı ilk programdır. Programın genel amacı okullardaki eğitimin kalite düzeyini yükseltmektir. Ayrıca öğrencilerin ve eğitimcilerin Avrupa kültürü ve dil çeşitliliği konusunda ortak bir anlayış oluşturmak ve bireysel gelişim adına gerekli temel becerileri edinmelerini sağlamaya yönelik anlayış üzerinedir (Toygür, 2012).

Erasmus Programı: Hem öğrencilere hem de öğretim elemanlarına yönelik olarak gerçekleştirilen, yükseköğretim kurumlarında ortak çalışma olgusu oluşturmaya yönelik bir programdır. Yükseköğretimlerin iş birliği ile üreteceği ortak projeler ve kısa vadeli öğrenci ve personel değişimlerinde mali desteği sağlamayı hedeflemektedir (Ulusal Ajans, 2012).

Leonardo da Vinci Programı: Bu program ülkeler arası iş ortaklığını geliştirerek mesleki eğitim sürecinde kaliteyi artırmayı amaçlamaktadır. Program sadece mesleki eğitime destek sağlamak adına kurulmuştur. Avrupa'da iş birliği oluşturulması ve yeni yöntem ve uygulamaların paylaşılması ile çalışanların uzmanlık alanlarına destek olmaktadır (Selçuk, 2016).

Grundtvig Programı: Bilginin sürekli kendini yenilemesi neticesiyle oluşan ihtiyaçları karşılamak, toplumların istihdam edilebilirliğini artırmak ayrıca bilgi ve deneyimlerini geliştirmeye yönelik imkânları artırmayı yetişkin eğitimi merkeze alarak amaçlamaktadır (Ulusal Ajans, 2012).

2.11. Türkiye'de Yaşam Boyu Öğrenme Programı

Yaşam boyu öğrenme kavramı dünyada olduğu gibi Türkiye'de de köklü bir geçmişe sahip olduğu Cumhuriyet'in öncesinde ve sonrasında var olan eğitim kurumları ile ilgili bilgiler incelendiğinde anlaşılmaktadır (Duman, 2006; Tanır, 2006; Şirin, 2008). Cumhuriyet'in ilan edilmesinden önce Osmanlı Devleti zamanında kişisel ve ahlaki olarak kendilerini geliştirebildikleri, tekke ve zaviyeler, Türk ocakları, ordu eğitim kurumları, medreseler, Enderun okulları, lonca ve ahilik teşkilatları, kıraathaneler ve çeşitli gönüllü kuruluşlar faaliyet göstermektedir. Cumhuriyet sonrası dönemde ise halk mektepleri, halkevleri, halk derslikleri köy eğitim kursları ve köy enstitüleri yaşam boyu öğrenme anlayışına sahip kuruluşlar olarak kabul edilmektedir (Sağlam, 2003).

UNESCO tarafından Türkiye'ye eğitim uzmanı olarak gelen Dickerman, 1951'de hazırlamış olduğu raporda Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı olmak üzere halk eğitimi kapsamında yaygın eğitimlere yönelik faaliyetleri işe koşacak bir "Halk Eğitim Dairesi" nin kurulmasını belirtmiştir. Belirtilen bu rapor eşliğinde gerekli çalışmalar yapılmış ve 1960'da Milli Eğitim Bakanlığı kapsamında "Halk Eğitim Genel Müdürlüğü" faaliyete geçmiştir. Bu bilgi doğrultusunda dönemde gerçekleşen faaliyetlerin daha sistemli hale geldiği ifade edilebilir. 1973'de 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu yürürlüğe girmiş ve eğitim örgün ve yaygın olmak üzere iki ana bölüm ile tasarlanmıştır (Haseski, 2015). 1982'de Yaygın Yükseköğretim Kurumu, Anadolu Üniversitesi'ne dahil edilerek Açık Öğretim Fakültesi olarak sistemli bir yapıya bürünmüştür (Akyüz, 2012). 1983 ve 2011 dönemlerinde yapı ve işleyişi ile ilgili düzenlemelerini gerçekleştiren Yaygın Eğitim ve Çıraklık Genel Müdürlüğü adını Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü olarak değiştirmiştir (MEB,2011).

Türkiye'de 2000'li yıllardan itibaren yaşam boyu öğrenmeye yönelik çalışmalar hız kazanmıştır. Yapılan çalışmalar kamu kurumları, özel kuruluşlar, sosyal paydaşlar, sivil toplum kuruluşları, üniversiteler, Milli Eğitim Bakanlığı'nın Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü' ne bağlı Halk Eğitim Merkezleri tarafınca yürütülmektedir. Düzenlenen etkinliklerde farklı sebeplerden dolayı var olan sürecin yönetimi ve işleyişi gibi eksiklikler söz konusudur. Bu sebeple *2023 Eğitim Vizyonu* Hayat Boyu Öğrenme başlığı altında; yaşam boyu öğrenme ile ilgili faaliyetler düzenleyen kurum ve kuruluşları içeren Ulusal Hayat Boyu Öğrenme İzleme Sistemi kurulacağı, sürece yönelik toplumsal farkındalığın artırılacağı, eğitim programlarının güçlendirileceği ve temel beceriler korunarak programların sadeleştirileceği ve 21. yy becerileri olan çoklu okuryazarlıklara yönelik eğitim faaliyetleri düzenleneceği yer almaktadır (MEB, 2018).

Türkiye' de yetişkin eğitim veren kamu kurumlarından örnekler aşağıda belirtilmektedir (Selçuk ve Uzunboylu, 2016):

- **Mesleki Eğitim merkezleri:** Çıraklık ve usta eğitimi gibi işler için gerekli bilgi ve becerileri, ilkokul eğitimini tamamlamış fakat sonraki eğitim seviyelerine geçememiş bireylere kazandıran kurslardır.
- **Halk Eğitim Merkezleri:** Farklı yaş ve farklı eğitim düzeylerindeki bireyleri kapsayarak yaygın eğitim vermektedir. Burada verilen eğitim;

meslek kursları, dil kursları, temel okuma-yazma kursları, sosyal-kültürel kursları, öğretmen ve talep uygunluğuna göre bireylere sunmaktadır.

- **Kız Teknik Eğitim-Olgunlaşma Enstitüleri:** İlkokul eğitimlerini tamamladıktan sonra, devam eden eğitim düzeyine başlayamamış kadın bireyleri kapsamaktadır.
- **Turizm Eğitim Merkezleri:** Buradaki bireylere teorik ve uygulama ders saatlerini içeren toplam 30 haftalık bir eğitim verilmektedir. Bu eğitimlerin içeriği; aşçılık ve mutfak işleri becerileri, gıda içecek, turizm ve konaklama ayrıca seyahat becerileridir. Eğitim süreci bittikten sonra adaylar stajyer olarak turizm şirketlerine yerleştirilmektedir.

2.12. Yaşam Boyu Öğrenme ile İlgili Yapılan Araştırmalar

Aşağıda öğretmenlik mesleğini konu olarak alan yaşam boyu öğrenme ile ilgili yurt içi ve yurt dışında yapılan araştırmalar yer almaktadır.

Altın (2018), “Ortaöğretim öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi” başlıklı, tarama modeli kullanarak gerçekleştirmiş olduğu çalışmada 221 öğretmenle çalışmıştır. Araştırmada Coşkun (2009) tarafından geliştirilen “Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği” kullanılmış ve öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Ortaöğretim öğretmenlerinin lisansüstü eğitim yapma isteği değişkeni ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında anlamlı farklılık belirlenmişken belirtilen diğer değişkenler ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında anlamlı farklılık görülmemiştir (Altın, 2018).

Ayaz (2016), “Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi (Mardin İli Örneği)” adlı çalışmasında okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve lisede görev yapan 1483 öğretmenle çalışmıştır. Araştırmada Coşkun (2009) tarafından geliştirilen “Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği” kullanılmış ve öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin lisansüstü eğitim yapma isteği, kişisel ve mesleki gelişim ile ilgili kurs, seminer, sempozyum gibi çalışmalara katılma isteği değişkenine göre yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde anlamlı farklılık olduğu görülmektedir (Ayaz, 2016).

Horuz ve Şahan'ın (2016) Mesleki Eğitim Merkezlerine devam etmekte olan öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini belirlemek amacıyla gerçekleştirmiş olduğu çalışmada, öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada yer alan öğrencilerin cinsiyetleri ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki anlamlı farklılığın erkek öğrencilerin lehine olduğu tespit edilmiştir. Benzer bir şekilde öğrencilerin yaş düzeyleri, eğitim durumları ve bölüm değişkenleri ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında anlamlı bir farklılık bulunduğu görülmüştür (Horuz ve Şahin, 2016).

Selçuk (2016), doktora tezinde öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme anlayışına ilişkin yeterlik algıları ve öz-yeterlik inançlarını öğretmen yetiştirme programı çerçevesinde ele almıştır. Yaşam boyu öğrenme anlayışında, cinsiyete göre kişisel teşebbüs ve girişimcilik yeterlik algıları alt boyutunda kadın öğretmen adaylarının ortalamaya göre, öğrenmeyi öğrenme yeterlik algıları boyutunda ortalaması 3.01-3.50 aralığında olan öğretmen adaylarının ve öğretim türü değişkenine göre iletişim yeterlik algıları, teknolojik ve dijital yeterlik algıları ve genel olarak yaşam boyu öğrenme yeterlik algıları arasında ikinci öğretimde öğrenim gören öğretmen adaylarının lehine anlamlı bir farklılık bulmuştur. Öğretmen adaylarının öğretmen yetiştirme programı kapsamında yaşam boyu öğrenme yaklaşımına yönelik yeterlik algıları ile öz-yeterlik inançları arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki olduğunu belirtmiştir (Selçuk, 2016).

Ayra ve Kösterelioğlu (2015), öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile mesleki öz-yeterlik algıları arasındaki ilişkiyi ortaya koymuşlardır. Çalışmada Diker Coşkun'un (2009) geliştirmiş olduğu geliştirdiği "Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği" ve Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005) tarafından geliştirilen "Öğretmen Öz-Yeterlik Algı Ölçeği" kullanılmıştır. Verilerin analizinde ise öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile mesleki öz-yeterlik algılarının iyi düzeyde olduğu saptanmıştır. Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme ve mesleki öz-yeterlik algıları arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur (Ayra ve Kösterelioğlu, 2015).

Haseski (2015) "Öğretim elemanlarına göre yaşam boyu öğrenmenin özelliklerini etkileyen faktörler: Anadolu Üniversitesi Örneği" başlıklı doktora çalışmasını keşfedici sıralı karma desen ile modellemiştir. Araştırmanın nitel çalışma grubu Anadolu Üniversitesi'nin farklı 17 fakültesinde görev yapmakta olan

65 öğretim elemanı, nicel çalışma grubunu ise Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde görev yapmakta olan 235 öğretim elemanı oluşturmaktadır. Çalışmanın nitel sonuçları; öğretim elemanlarının yaşam boyu öğrenme kapsamındaki mesleki etkinliklere, sosyal ve kişisel gelişim etkinliklerine katılım sağladıkları şeklindedir. Öğretim elemanları katılım sürecinde toplumsal, kurumsal, mesleki, akademik sistemin yapısı, teknolojik ve bürokrasi kaynaklı sorunlarla karşılaştıklarını ve yaşam boyu öğrenme özelliklerinin bireysel ve çevresel kaynaklı faktörlerden etkilendiğini belirtmişlerdir. Araştırmanın nicel sonuçları ise öğretim elemanlarının yaşam boyu öğrenme anketinden aldıkları puanların; öğretim elemanlarının bölümlerine, anabilim dallarına, mesleki kıdemlerine, yaş düzeylerine, akademik unvanlarına ve cinsiyetlerine göre farklılık gösterdiği şeklindedir (Haseski, 2015).

Sarıgöz (2015) doktora çalışmasında farklı program ve düzeydeki meslek yüksekokulu öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme yaklaşımına ilişkin görüş ve farkındalıklarını belirleyebilmek amacıyla çalışmasını gerçekleştirmiştir. Bu çalışmada meslek yüksekokulu öğrencileri yaşam boyu öğrenmenin amacını bilgi edinmek, sosyal gelişimi, kişisel gelişimi ve ekonomik gelişimi artırmak, teknolojiyi kullanmak, fırsatları değerlendirebilmek ve eğitimi genişletmek gibi anlamlara gelmektedir. Ayrıca meslek yüksekokulunda okuyan ve araştırmaya katılan öğrencilere göre yaşam boyu öğrenmenin bileşenleri eğitim, öğrenme, kültür, motivasyon, kişisel ve mesleki gelişim, ekonomi ve sosyal gelişim, tecrübe ve yeterlik gibi beceri ve kavramlarından meydana gelmektedir (Sarıgöz, 2015).

Yavuz Konokman ve Yanpar Yelken'nin (2014) gerçekleştirmiş olduğu çalışmada 255 öğretim elemanının yaşam boyu öğrenme yeterliklerine yönelik algısı çeşitli değişkenlere göre incelenmiştir. Araştırma verileri "Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlik Algısı Ölçeği" kullanılarak ve yaşam boyu öğrenme yeterlik algılarına yönelik bir metafor oluşturmaları istenerek elde edilmiştir. Araştırma doğrultusunda öğretim elemanlarının yaşam boyu öğrenme yeterlik algılarının yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Yaşam boyu öğrenme yeterlik algıları yabancı dil seviyesi, teknolojiyi kullanma düzeyi ve cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermektedir. Öğretim elemanlarının yapmış oldukları metaforlarda ise genel olarak öğrenmenin devamlılığı algısına vurgu yapıldığı görülmektedir (Konokman ve Yelken, 2014).

Hondson ve Spours (2013) tarafından yapılan “Three Versions of Localism: Implications for Upper Secondary Education and Lifelong Learning in the UK (yerelleşmenin üç örneği: Birleşik Krallık’ta üst ortaokul ve yaşam boyu öğrenme uygulamaları)” araştırmada, İngiltere’de yönetime gelen iktidarların yaşam boyu öğrenme konusu ile ilgili izlediği politikalar ve yaptırımlar eleştirilmiştir. Mesleki eğitime ve çeşitlendirme üzerinde vurgu yapılarak yükseköğretim ve ortaöğretimin yaşam boyu etkinlikleri ile zenginleştirilmesi belirtilmiştir. Araştırma bulgularında yaşam boyu öğrenmeye ayrılan bütçenin yetersiz olduğu, on altı yaşından sonraki eğitim dönemlerine devamlılığın sağlanması, boş zaman etkinliklerinin kişisel gelişmeye odaklı olması ve ulusal büyüme için performans ölçümlerinin yapılması gerektiği sonuçlarına ulaşılmıştır (Hondson ve Spours, 2013).

Hürsen’in (2011) “Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yaklaşımına yönelik görüş-tutum ve yeterlik algılarının değerlendirilmesi” adlı doktora çalışmasında farklı öğretim kademelerindeki öğretmenlerle çalıştığı görülmektedir. Araştırma genel tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığının, öğretmen yetiştiren kurumların, alan uzmanlarının ve öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme becerilerinin geliştirilmesi konusunda ortak çalışmalar yapması gerektiği, maddi yetersizliğin öğretmenlerin yaşam boyu öğrenen olmalarında en önemli etken olduğu, öğretmenlerin cinsiyet değişkeninin motivasyonlarını etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin kurslarda aktif katılım göstermelerinin, teknolojiyi aktif kullanan olmalarının, bireysel hedeflerle özdenetimlerini sağlamalarının ve öğrenmeye merak duymalarının bilgi değişimine uyum sağlayabilmelerinde yardımcı olacağı sonuçları elde edilmiştir (Hürsen, 2011).

Mitkovska ve Hristovska (2011), “Contemporary teacher and core competences for lifelong learning” başlıklı araştırmada eğitim fakültesi 4. Sınıf öğrencilerinin, aday öğretmenlerin, anaokulu öğretmenlerinin öğretmenlik yeterlikleri, akademik yeterlikleri bağlamında yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ve mesleki gelişim algıları ortaya koyulmaya çalışılmıştır. Bu amaçla yaşam boyu öğrenmenin sekiz yeterliği ile ilgili veriler toplanmıştır. Analiz sonuçlarında aday öğretmenlerin üst bilişsel beceriler, problem çözme, güncel bilgi, özgüven, iletişim teknolojileri, matematik ve teknoloji okuryazarlığı uygulamaları ile deneysel araştırma becerileri öne çıkan yaşam boyu öğrenme becerileri olarak saptanmıştır (Mitkovska ve Hristovska, 2011).

Uzunboylu ve Hürsen (2011) öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterliklerine ilişkin ölçek geliştirmiş ve ölçeğin geçerlik ve güvenirlik yapısını belirlemişlerdir. Çalışma grubu Kuzey Kıbrıs'taki ortaokullarda görev yapmakta olan 300 öğretmenden oluşmaktadır. Ölçeğin faktör analizi yapılarak yapı geçerliliği tespit edilmiştir. Analiz sonucunda ölçeğin 6 boyut ile 51 maddeden oluştuğu belirlenmiştir. Bu alt boyutlar sırasıyla; “öz yönetim yeterlikleri, öğrenmeyi öğrenme yeterlikleri, inisiyatif ve girişimcilik yeterlikleri, bilgiyi elde etme yeterlikleri, dijital yeterlikler ve karar verme yeterlikleridir” (Uzunboylu ve Hürsen, 2011).

Coşkun (2009), doktora tezinde üniversite öğrencilerini yaşam boyu öğrenme eğilimlerini üniversite, sınıf düzeyi, fakülte, cinsiyet, üniversiteye giriş puan türü, öğrenim dili, akademik başarı algıları, lisansüstü çalışma yapma istekleri, gelecekteki iş başarısına ilişkin inançları gibi çeşitli değişkenlere göre incelemiştir. Üniversite öğrencilerini yaşam boyu öğrenme eğilimleri düşük düzeyde bulunup, sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık gözlemlenmemiştir. Kadınların puan ortalamaları erkeklere göre, lisansüstü çalışma yapmak isteyen öğrencilerin ölçekteki ortalamaları diğerlerine göre, öğrenim dili Türkçe olan öğrencilerin ortalamaları diğer dillere göre ve gelecekteki iş yaşamında başarılı olacaklarına inanan öğrencilerin puan ortalamaları diğerlerine kıyasla daha yüksek bulunmuştur (Coşkun, 2009).

Brahmi'nin (2007), gerçekleştirmiş olduğu doktora tez çalışmasında, Indiana Üniversitesi tıp fakültesi öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme algıları incelenmiştir. Araştırma yarı yapılandırılmış görüşme formu ile gerçekleştirilmiştir. Bulgular incelendiğinde; öğrencilerin yaşam boyu öğrenmeye ilişkin algıları klinik öncesi ve klinik olmak üzere iki dönemde farklılık görülmektedir. Klinik öncesi döneme ait öğrencilerin yaşam boyu öğrenme ve eğitime yansımaları üzerinde yoğunlaşırken, klinik dönem öğrencileri bu kavramın tıp uygulamalarıyla ilişkisi üzerinde durmuşlardır. İnternetin bilgiye ulaşmada önemli ancak bilgilerin güvenirliği açısından sınırlı olduğunu belirtmişlerdir (Brahmi, 2007).

Odabaşı ve Kabakçı (2007), yapmış oldukları araştırmada yaşam boyu öğrenme olgusunun önemli noktası olan bilgi ve iletişim teknolojileri ile mesleki gelişim konularını incelemişlerdir. Öğretmenlerin yenilikleri ve gelişmelerin zorunlu olarak gerektirdiği bilgi ve becerileri kazanmalarını sağlayan bilgi ve

iletişim teknolojilerinin mesleki gelişim faaliyetlerinde verimi artırdığını vurgulamışlardır (Odabaşı ve Kabakçı, 2007).

Hojat vd. (2003) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, sağlık biliminde çalışan fizik tedavi doktorlarının yaşam boyu öğrenme özellikleri belirlenmiştir. Bu amaçla konuyla ilgili literatür taraması ve iki pilot uygulama yaparak 4'lü likert tipinde 19 maddeden oluşan “Jefferson Fizikçiler için Yaşam Boyu ğrenme leği” (Jefferson Scale of Physician Lifelong Learning) (JSPLL) geliştirilmiştir. Verilerin bulguları incelendiğinde; kadın ve erkek doktorların ölçek puanları arasında anlamlı bir farklılık gözlemlenmemiştir. Araştırma çabası boyutunda erkek doktorların ölçek puanları daha manidar bulunmuştur. Ayrıca yayın ve araştırmalar yapıp, mesleki toplantılara katılan doktorların ölçek puanları diğer meslektaşlarının ölçek puanları anlamlı farklılık göstermektedir (Hojat vd., 2003).

Konu ile ilgili literatürde yer alan araştırmalar incelendiğinde yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile ilgili ağırlıklı olarak ğretmen adayları ve öğrenciler üzerinde çalışmalar gerçekleştirildiği tespit edilmiştir. Buradan hareketle temel eğitimde önemli rolleri olan sınıf ğretmenlerinin yaşam boyu öğrenmeye yönelik eğilimlerinin daha iyi anlaşılması amacıyla konuya ilişkin görüşlerin ve yaşam boyu öğrenme eğilimlerine etki eden faktörlerin detaylı olarak incelenmesine yönelik araştırmalar yapılmasının gerekli olduğu düşünölmektedir.

BÖLÜM-III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın; modeli, evren ve örnekleme, veri toplama aracı, kişisel bilgi formu ve verilerin analizi hakkında istatistik bilgileri yer almaktadır.

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada, sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini belirlemek amacıyla çalışma grubu hakkında genel bir yargıya varma olanağı sağlayan modellerden “genel tarama modeli” esas alınmıştır. Genel tarama modelleri, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacıyla evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da çalışma grubu üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir (Creswell,2012). Tarama modellerinde var olan durumlar ve şartlar aynen ortaya koyulmaya çalışılır (Karasar, 2014).

3.2. Evren ve Örneklem

Bu çalışmanın evrenini, 2018-2019 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Manisa İli Demirci ilçesinde devlet okullarına bağlı ilköğretim kurumlarında görev yapan toplam 131 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma belirtilen evren üzerinde gerçekleştirilmiş olup, örneklem alma yoluna gidilmemiştir. İstatistiksel analizler; belirtilen bağlamdaki sınıf öğretmenlerinin 1 tanesinin sağlık problemlerinden dolayı raporlu olması gerekmesiyle toplamda 130 ölçek üzerinden gerçekleştirilmiştir.

Türkiye’deki üniversitelerden Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi, Sakarya Üniversitesi Hendek Eğitim Fakültesi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Çayeli Eğitim Fakültesi ve Manisa Celal Bayar Üniversitesi Demirci Eğitim Fakültesi gibi fakültelerin merkez kampüs yerleşkesinden ayrı olduğu bilinmektedir. Manisa Celal Bayar Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nin de merkezden 163 km uzaklıkta olması ile Demirci ilçesinde bulunması dezavantaj olarak görülürken, temel eğitimin başlangıcı olan sınıf öğretmenleri için fakültede

düzenlenen yaşam boyu öğrenme faaliyetlerine katılım göstermeleri adına avantaj olarak kabul edilmektedir. Buradan hareketle araştırmanın örneklemini Manisa İli Demirci ilçesinde devlet okullarına bağlı görev yapan sınıf öğretmenleri olarak belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin cinsiyete göre dağılımı Tablo 1’de sunulmaktadır.

Tablo 1: Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımı

Cinsiyet	<i>f</i>	%
Kadın	63	48.50
Erkek	67	51.50
Toplam	130	100.0

Tablo 1’deki veriler incelendiğinde araştırmaya katılan 130 sınıf öğretmenin 63’ü (% 48.50) kadın ve 67’sinin (%51.50) erkek olduğu belirlenmiştir. Cinsiyet değişkenine göre en fazla katılımın 67 (%51.50) kişi ile erkeklerden oluştuğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin yaş değişkenine göre dağılımı Tablo 2’de sunulmaktadır.

Tablo 2: Sınıf Öğretmenlerinin Yaş Değişkenine Göre Dağılımı

Yaş	<i>f</i>	%
22-25	7	5.40
25-28	8	6.20
28-31	12	9.20
31-34	9	6.90
34-37	16	12.30
37 ve üzeri	78	60.00
Toplam	130	100.0

Tablo 2’deki veriler incelendiğinde, 130 sınıf öğretmenin 7’sinin (% 5.40) 22-25 yaş aralığında, 8’inin (% 6.20) 25-28 yaş aralığında, 12’sinin (% 9.20) 28-

31yaş aralığında, 9'unun (% 6.90) 31-34 yaş aralığında, 16'sının (% 12.30) 34-37 yaş aralığında ve 78'inin (% 60.00) 37 yaş ve üzeri olduğu görülmektedir. Çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerinin yaş değişkenine göre en fazla katılımın 78 (% 60.00) kişilik bir sayıyla 37 yaş ve üzeri olduğu belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin meslekte çalışma süresi değişkenine göre dağılımı Tablo 3'te sunulmaktadır.

Tablo 3: Sınıf Öğretmenlerinin Meslekte Çalışma Süresi Değişkenine Göre Dağılımı

Meslekte Çalışma Süresi	<i>f</i>	%
0-5 Yıl	18	13.80
5-10 Yıl	17	13.10
10-15 Yıl	23	17.70
15-20 Yıl	14	10.80
20 ve üzeri	58	44.60
Toplam	130	100.0

Tablo 3'e göre araştırmaya katılan 130 sınıf öğretmenin; 18'i (% 13.80) 0-5 yıl, 17'si (% 13.10) 5-10 yıl, 23'ü (% 17.70) 10-15 yıl, 14'ü (% 10.80) 15-20 yıl ve 58'i (% 44.60) 20 yıl ve üzeri meslekte çalışma süresine sahip olduğu görülmektedir. Çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerinin meslekte çalışma süresi değişkenine göre en fazla katılımın 58 (% 44.60) kişilik bir sayıyla 20 yıl ve üzeri olduğu belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin mezun oldukları üniversite değişkenine göre dağılımı Tablo 4'te sunulmaktadır.

Tablo 4: Sınıf Öğretmenlerinin Mezun Olunan Üniversite Değişkenine Göre Dağılımı

Mezun Olunan Üniversite	f	%	Mezun Olunan Üniversite	f	%
Manisa Celal Bayar Üniversitesi	79	60.77	Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi	2	1.54
Dokuz Eylül Üniversitesi	15	11.54	Dumlupınar Üniversitesi	2	1.54
Anadolu Üniversitesi	7	5.38	Afyon Kocatepe Üniversitesi	1	0.77
Atatürk Üniversitesi	3	2.31	Sinop Üniversitesi	1	0.77
Gazi Üniversitesi	3	2.31	Ege Üniversitesi	1	0.77
Pamukkale Üniversitesi	3	2.31	Yıldız Teknik Üniversitesi	1	0.77
Dicle Üniversitesi	2	1.54	Uşak Üniversitesi	1	0.77
Uludağ Üniversitesi	2	1.54	Kafkas Üniversitesi	1	0.77
Ankara Üniversitesi	2	1.54	Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi	1	0.77
Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi	2	1.54	Adnan Menderes Üniversitesi	1	0.77
Toplam	130				100.0

Tablo 4'teki veriler incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin 79'u (% 60.77) Manisa Celal Bayar Üniversitesi, 7'si (% 5.38) Anadolu Üniversitesi, 15'i (% 11.54) Dokuz Eylül Üniversitesi, aynı frekans ve yüzdelerine sahip her bir üniversitede 3 (% 2.31) kişi olmak üzere Atatürk Üniversitesi, Gazi Üniversitesi ve Pamukkale Üniversitesi mezunu oldukları görülmektedir. Benzer bir şekilde araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin mezun oldukları üniversite dağılımına bakıldığında, aynı frekans ve yüzdelerine sahip ayrıca her bir üniversitede 2'ser (% 1.54) kişi olmak üzere Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Dumlupınar Üniversitesi, Uludağ Üniversitesi, Ankara Üniversitesi, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi ve Dicle Üniversitesi mezunu oldukları belirlenmiştir. Son olarak aynı frekans ve yüzdelerine sahip ayrıca her bir üniversitede 1'er (% 0.77) kişi olmak üzere Kafkas Üniversitesi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sinop Üniversitesi, Ege Üniversitesi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Uşak Üniversitesi, Bolu Abant İzzet

Baysal Üniversitesi ve Adnan Menderes Üniversitesi mezunu oldukları tabloda görülmektedir. Çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerinin mezun olunan üniversite değişkenine göre en fazla katılımın 79 (% 60.77) kişilik bir sayıyla Manisa Celal Bayar Üniversitesi'nden olduğu belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitim durumu değişkenine göre dağılımı Tablo 5'te sunulmaktadır.

Tablo 5: Sınıf Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitim Durumu Değişkenine Göre Dağılımı

Hizmet İçi Eğitim Durumu	<i>f</i>	%
Evet Aldım	118	90.80
Hayır Almadım	12	9.20
Toplam	130	100.0

Tablo 5'teki veriler doğrultusunda sınıf öğretmenlerinin 118'inin (% 90.80) hizmet içi eğitim aldığı ve 12'sinin (% 9.20) hizmet içi eğitim almadığı görülmektedir.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin aldıkları hizmet içi eğitimlerin dağılımı Tablo 6'da sunulmaktadır.

Tablo 6: Sınıf Öğretmenlerinin Aldıkları Hizmet İçi Eğitimlere Göre Dağılımı

Hizmet İçi Eğitim	<i>f</i>	%	Hizmet İçi Eğitim	<i>f</i>	%
Çalışanların Temel İş Sağlığı ve Güvenliği	61	51.69	Beden Dili Kullanımı ve Etkili İletişim	3	2.54
Özel Eğitim Uygulamaları	37	31.36	Okul Tabanlı Beslenme	3	2.54
Fatih Projesi Kapsamında	30	25.42	Stratejik Yönetim ve Planlama	2	1.69
Okul Sağlığı	17	14.41	İlköğretim Kurumları Standartları	2	1.69
Usta Öğretici Oryantasyon	16	13.56	Bitişik Yazı	2	1.69
Yangın Eğitimi	15	12.71	Ekolojik Okuryazarlık	2	1.69
Akıllı Tahta Kullanımı	14	11.86	Öğrenen Lider Öğretmen	2	1.69

Tablo 6, Devamı

Hizmet İçi Eğitim	f	%	Hizmet İçi Eğitim	f	%
Öğretmenlik Uygulaması Danışmanlığı Eğitici Eğitim	14	11.86	Etkili Sınıf Yönetimi	2	1.69
Intel Öğretmen Programı	10	8.47	Temel Eğitim ve Hazırlayıcı Eğitim	2	1.69
Doküman Yönetimi Sistemi	8	6.78	Mali Mevzuat Eğitimi	1	0.85
Eğitim Yönetimi	8	6.78	Donatım Ödenekleri	1	0.85
Proje Hazırlama Teknikleri	7	5.93	İlkokullarda Yetiştirme Programı	1	0.85
Bilişim Teknolojileri ve İnternetin Bilinçli ve Güvenli Kullanımı	6	5.08	E-Yatırım Sistemi	1	0.85
Aday Öğretmen Yetiştirme	5	4.24	Etik Eğitimi	1	0.85
Fen Bilimleri Dersi Araç ve Gereç Kullanımı	5	4.24	Okula Bağlı Bütçe Uygulamaları	1	0.85
Kapsayıcı Eğitim Öğretmen Eğitimi	4	3.39	Okuma Yazma Eğitimi	1	0.85
İnceleme ve Soruşturma Teknikleri	4	3.39	Aktif Öğrenme Semineri	1	0.85
Öğrenmeyi Öğrenme	4	3.39	Okul Yöneticiliğine Uyum ve Okul Mevzuatı	1	0.85
Ölçme Değerlendirme	3	2.54			

Tablo 6'daki veriler incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin 37'sinin (% 31.36) Özel Eğitim Uygulamaları, 61'inin (% 51.69) Çalışanların Temel İş Sağlığı ve Güvenliği, 17'sinin (% 14.41) Okul Sağlığı, 8'inin (% 6.78) Doküman Yönetim Sistemi, 15'inin (% 12.71) Yangın Eğitimi, 4'ünün (% 3.39) İnceleme ve Soruşturma Teknikleri, 5'inin (% 4.24) Fen Bilimleri Dersi Araç ve Gereç Kullanımı, 3'ünün (% 2.54) Beden Dili Kullanımı ve Etkili İletişim, 6'sının (%

5.08) Bilişim Teknolojileri ve İnternetin Bilinçli ve Güvenli Kullanımı, 8'inin (% 6.78) Eğitim Yönetimi, 3'ünün (% 2.54) Okul Tabanlı Beslenme, 14'ünün (% 11.86) Akıllı Tahta Kullanımı, 30'unun (% 25.42) Fatih Projesi Seminerleri, 5'inin (% 4.24) Aday Öğretmen Yetiştirme, 14'ünün (%11.86) Öğretmenlik Uygulaması Danışmanlığı Eğitici Eğitimi, 4'ünün (%3.39) Kapsayıcı Eğitim Öğretmen Eğitimi, 3'ünün (% 2.54) Ölçme Değerlendirme, 16'sının (% 13.56) Usta Öğretici Oryantasyon, 7'sinin (% 5.93) Proje Hazırlama Teknikleri, 10'unun (% 8.47) Intel Öğretmen Programı ve 4'ünün (% 3.39) Öğrenmeyi Öğrenme adlı hizmet içi eğitimlerini aldığı görülmektedir.

Benzer bir biçimde araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin almış oldukları hizmet içi eğitimlerin dağılımına bakıldığında, aynı frekans ve yüzdelere sahip ayrıca her bir eğitimde 2'sher (% 1.69) kişi olmak üzere Stratejik Yönetim ve Planlama, İlköğretim Kurumları Standartları, Bitişik Yazı, Öğrenen Lider Öğretmen, Etkili Sınıf Yönetimi, Ekolojik Okuryazarlık ve Temel ve Hazırlayıcı Eğitim adlı seminerlerin alındığı belirlenmiştir.

Son olarak aynı frekans ve yüzdelere sahip ayrıca her bir eğitimde 1'er (% 0.85) kişi olmak üzere Donatım Ödenekleri, Mali Mevzuat Eğitimi, İlkokullarda Yetiştirme Programı, Etik Eğitimi, E-Yatırım Sistemi, Okula Bağlı Bütçe Uygulamaları, Okul Yöneticiliğine Uyum ve Okul Mevzuatı, Okuma Yazma ve Aktif Öğrenme adlı seminerlere katılım sağlandığı saptanmıştır.

Hizmet içi eğitime katıldıklarını belirten her bir sınıf öğretmeni için eğitimlerin adlarını belirtirken, birden fazla eğitim yazdıkları tespit edilerek alınan hizmet içi eğitimlerin dağılım sayısının (n=295) hizmet içi alma durumu sayısından (n=118) fazla olduğu belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin kişisel ve mesleki gelişim ile ilgili faaliyetlere katılım değişkenine göre dağılımı Tablo 7'de sunulmaktadır.

Tablo 7: Sınıf Öğretmenlerinin Kişisel ve Mesleki Gelişim ile İlgili Faaliyetlere Katılım Değişkenine Göre Dağılımı

Kişisel ve Mesleki Gelişim ile İlgili Faaliyetlere Katılma	<i>f</i>	%
Evet Katıldım	104	80.00
Hayır Katılmadım	26	20.00
Toplam	130	100.0

Tablo 7'deki veriler doğrultusunda sınıf öğretmenlerinin 104'ünün (%80.00) kişisel ve mesleki gelişim ile ilgili etkinliklere katıldığı ve 26'sının (% 20.00) kişisel ve mesleki gelişim ile ilgili etkinliklere katılmadığı görülmektedir.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin katıldıkları kişisel ve mesleki gelişim ile ilgili faaliyetlerin dağılımı Tablo 8'de sunulmaktadır.

Tablo 8: Sınıf Öğretmenlerinin Kişisel ve Mesleki Gelişim İle İlgili Faaliyetlere Katılım Dağılımı

Kişisel ve Mesleki Gelişim Faaliyeti	<i>f</i>	%	Kişisel ve Mesleki Gelişim Faaliyeti	<i>f</i>	%
Bilgisayar Kursu	35	33.65	NLP	2	1.92
İlk Yardım Eğitimi	25	24.04	Yabancılara Türkçe Öğretimi	2	1.92
Hızlı Okuma	25	24.04	Bağlama Kursu	2	1.92
Halk Oyunları	10	9.62	İzci Kampları ve Lider Eğitimi	1	0.96
Diksiyon	8	7.69	Dama Antrenörlüğü	1	0.96
İngilizce Kursu	6	5.77	Rehberlik Eğitimi	1	0.96
Web Tasarımı Kursu	5	4.81	Arapça Kursu	1	0.96
Yaratıcı Drama Liderliği	5	4.81	Akıl ve Zekâ Oyunları	1	0.96
Satranç Kursu	3	2.88	Model Uçak Kursu	1	0.96
Satranç Antrenörlüğü	3	2.88	El İşleri	1	0.96
Özel Eğitim	3	2.88	Resim	1	0.96
Hafıza Teknikleri	2	1.92	Dama Antrenörlüğü	1	0.96
Ney Kursu	2	1.92	Zihinsel Engelliler Öğretmenliği Sertifika Kursu	1	0.96

Tablo 8'e göre sınıf öğretmenlerinin 35'inin (% 33.65) Bilgisayar Kursuna, 6'sının (% 5.77) İngilizce Kursuna, 25'inin (% 24.04) İlk Yardım Kursuna, 3'ünün (% 2.88) Satranç Kursuna, 3'ünün (% 2.88) Satranç Antrenörlüğü Kursuna, 25'inin (% 24.04) Hızlı Okuma Kursuna, 5'inin (% 4.81) Web Tasarımı Kursuna, 10'unun (% 9.62) Halk Oyunları Kursuna, 5'inin (% 4.81) Yaratıcı Drama Liderliği Kursuna, 8'inin (% 7.69) Diksiyon Kursuna ve 3'ünün (% 2.88) Özel Eğitim Kursuna katıldıkları görülmektedir. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin katıldıklarını

belirtmiş oldukları kişisel ve mesleki gelişim faaliyetlerine bakıldığında aynı frekans ve yüzdelere sahip ayrıca her bir eğitimde 1'er (% 0.96) kişi olmak üzere Model Uçak Kursu, Rehberlik Eğitimi, Arapça Kursu, Dama Antrenörlüğü, İzci Kampları ve Lider Eğitimi, El İşleri, Akıl ve Zekâ Oyunları, Resim Kursu ve Zihinsel Engelliler Öğretmenliği Sertifika gibi kurslara da katılım sağladıkları gözlemlenmiştir.

Tablodaki veriler doğrultusunda aynı frekans ve yüzdelere sahip ayrıca her bir eğitimde 2'şer (% 1.92) kişi olmak üzere; Yabancılara Türkçe Öğretimi, Bağlama Kursu, Hafıza Teknikleri, NLP Eğitimi ve Ney Kursu gibi faaliyetlere de katılım gösterdikleri belirlenmiştir.

Kişisel ve mesleki gelişim ile ilgili faaliyetlere katıldığını belirten her bir sınıf öğretmeni için faaliyetlerin adlarını belirtirken, birden fazla faaliyet yazdıkları tespit edilerek katılmış oldukları kişisel ve mesleki gelişim ile ilgili faaliyetler katılım durumu sayısının (n=147) kişisel ve mesleki gelişim ile ilgili faaliyetlere katılım değişkeni sayısından (n=104) fazla olduğu belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin sosyal paylaşım ağlarını kullanma değişkenine göre dağılımı Tablo 9'da sunulmaktadır.

Tablo 9: Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Paylaşım Ağlarını Kullanma Değişkenine Göre Dağılımı

Sosyal Paylaşım Ağlarını Kullanma	<i>f</i>	%
Evet Kullanıyorum	120	92.30
Hayır Kullanmıyorum	10	7.70
Toplam	130	100.0

Tablo 9'daki veriler incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin 120'sini (% 92.30) sosyal paylaşım ağlarını kullandığı ve 10'unun (% 7.70) sosyal paylaşım ağlarını kullanmadığı görülmektedir.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin kullandıkları sosyal paylaşım ağlarının dağılımı Tablo 10'da sunulmaktadır.

Tablo 10: Sınıf Öğretmenlerinin Kullandıkları Sosyal Paylaşım Ağlarının Dağılımı

Sosyal Paylaşım Ağı	<i>f</i>	%
Facebook	112	93.33
Instagram	78	65.00
WhatsApp	58	48.33
Twitter	32	26.67
YouTube	4	3.33
Pinterest	3	2.50

Tablo 10 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin 112'sinin (% 93.33) Facebook, 78'inin (% 65.00) Instagram, 58'inin (% 48.33) WhatsApp, 32'sinin (% 26.67) Twitter, 4'ünün (% 3.33) YouTube ve 3'ünün (% 2.50) Pinterest kullandığı belirlenmiştir.

Sosyal paylaşım ağlarını kullandığını belirten her bir sınıf öğretmeni için kullandıkları sosyal ağların adlarını belirtirken, birden fazla sosyal paylaşım ağı yazdıkları tespit edilerek kullanılan sosyal paylaşım ağlarının dağılımı sayısının (n=287) sosyal paylaşım ağlarını kullanma değişkeni sayısından (n=120) fazla olduğu belirlenmiştir.

3.3. Veri Toplama Aracı

Sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin ne düzeyde olduğunu belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmada veriler, iki bölümden oluşan veri toplama aracı ile toplanmıştır. Veri toplama aracının ilk bölümünde demografik değişkenlerin yer aldığı kişisel bilgi formu, ikinci bölümde ise Coşkun (2009) tarafından geliştirilen sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini ortaya çıkartacak “Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği” yer almaktadır.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Çalışma kapsamında araştırmacı tarafından “kişisel bilgi formu” geliştirilmiştir. Geliştirilen bu formda sınıf öğretmenlerinin; cinsiyet, yaş, meslekte çalışma süresi, mezun olunan üniversite, hizmet içi eğitim durumu, kişisel ve

mesleki gelişim ile ilgili faaliyetlere katılma ve sosyal paylaşım ağlarını kullanma ile ilgili demografik değişkenler yer almaktadır.

3.3.2. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği

Sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini ortaya çıkarmayı amaçlayan çalışmada, Coşkun (2009) tarafından geliştirilen “Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek, “Çok uyuyor, kısmen uyuyor, çok az uyuyor, çok az uymuyor, kısmen uymuyor, hiç uymuyor” şeklinde 6’lı likert tipinde, 4 boyutta ve toplamda 27 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin 4 alt boyutu motivasyon, sebat, öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk ve merak yoksunluğudur. Boyutların ölçekte dağılımı; 1,2,3,4,5,6. maddeler motivasyon boyutunu, 7,8,9,10,11,12. maddeler sebat boyutunu, 13,14,15,16,17,18. maddeler öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk boyutunu ve 19,20,21,22,23,24,25,26,27. maddeler merak yoksunluğu boyutunu oluşturmaktadır.

Coşkun’un (2009) gerçekleştirilmiş olduğu çalışmada ölçeğin Cronbach alpha güvenilirlik katsayısı .89 olarak hesaplanmıştır. Bu çalışmada ise ölçeğin Cronbach alpha güvenilirlik katsayısı .77 olarak tespit edilmiştir. Ölçeği oluşturan alt boyutların Cronbach alpha güvenilirlik kat sayısı ise motivasyon alt boyutu için .88, sebat alt boyutu için .84, öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk alt boyutu için .83 ve merak yoksunluğu alt boyutu için .86 olduğu belirlenmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları Tablo 11’de sunulan ölçütlere göre yorumlanmıştır.

Tablo 11: Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeğinden Alınan Puan Ortalamaları Ölçütleri

Ölçeğin Likert Derecesi	Belirtilen Ölçüt
Hiç uymuyor	(1.00-1.83)
Kısmen Uymuyor	(1.84-2.66)
Çok az uymuyor	(2.67-3.49)
Çok Az Uyuyor	(3.50-4.32)
Kısmen Uyuyor	(4.33-5.15)
Çok Uyuyor	(5.16-6.00)

3.4. Veri Toplama Süreci

Araştırma için gerekli olan verilerin toplanmasından önce ölçek sahibi ile gerekli mail yazışmaları yapılarak ölçek izni alınmıştır (EK-1). Akabinde Manisa Celal Bayar Üniversitesi Etik Kurulu (EK-4) ve Demirci İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'ne gerekli dilekçeler yazılarak (EK-2) ölçek uygulama izinleri alınmıştır (EK-3). Araştırmacı tarafından 2018-2019 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Manisa İli Demirci ilçesinde devlet okullarına bağlı ilköğretim kurumlarında görev yapan toplam 131 sınıf öğretmenine gönüllülük esasına dayalı uygulanan veri toplama aracı vasıtasıyla veriler toplanmıştır.

Belirtilen bağlamdaki sınıf öğretmenlerinin 1 tanesinin sağlık problemlerinden dolayı raporlu olması gerekçesiyle toplamda 130 veri toplama aracı elde edilmiştir. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinden toplanan veriler, araştırmacı tarafından tek tek incelenerek elde edilen 130 veri toplama aracının tamamının yönergelere uygun olarak eksiksiz doldurulduğu belirlenmiştir. Sınıf öğretmenlerine dağıtılan veri toplama aracının tamamının uygun biçimde eksiksiz olarak toplanmasında, araştırmacının katılımcılarla bire bir görüşerek uygulamayı gerçekleştirmesinin etkili olduğu düşünülmektedir.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında kullanılan ölçme aracı 130 sınıf öğretmenine uygulanmış ve elde edilen verilerin bilgisayar ortamına girişi yapılmıştır. Daha sonra verilerin uygun istatistiksel teknikler kullanılarak analizi gerçekleştirilmiştir. Analizi gerçekleştirilen verilerin tabloları oluşturularak yorumlanmış ve alanyazındaki diğer çalışmaların bulguları ile desteklenmiştir. Veri toplama aracı ile elde edilen verilerin analizi yapılırken istatistiksel paket programı kullanılmıştır.

Araştırmada elde edilen verilerin analizinde frekans (f), yüzdelik (%), aritmetik ortalama (\bar{x}), standart sapma (SS), en düşük ve en yüksek değerler kullanılmıştır. Veri toplama aracına ilişkin yanıtlar 1= "Hiç uymuyor", 2= "Kısmen Uymuyor", 3= "Çok Az Uymuyor", 4= "Çok Az Uyuyor", 5= "Kısmen Uyuyor" ve 6= "Çok Uyuyor" olarak likert tipinde değerlendirilmiştir. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin ve alt boyutların bağımsız değişkenlere göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla

öncelikli olarak verilerin normal dağılım durumu incelenmiştir. Bu bağlamda veri toplama aracı olarak kullanılan yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği ve ölçeği oluşturan alt boyutlar, veri sayısının 50 ve üzerinde olduğu için Kolmogorov-Smirnov normallik test sonuçlarına bakılarak incelenmiştir (Büyüköztürk , 2005, s. 42). Verilerin yorumlanmasında anlamlılık düzeyi ($p < 0.05$) olarak kabul edilmiş ve veriler bu anlamlılık düzeyine göre yorumlanmıştır.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeğine ilişkin Kolmogorov-Smirnov testi analiz sonuçları Tablo 12’de sunulmaktadır.

Tablo 12: Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeğine İlişkin Kolmogorov-Smirnov Testi Analiz Sonuçları

Ölçek Maddeleri	Z puanı	n	p	Test Maddeleri	Z puanı	n	p
M1	-7.00		.00	M15	-0.88		.00
M2	-7.75		.00	M16	-0.90		.00
M3	-8.26		.00	M17	-1.06		.00
M4	-7.76		.00	M18	-1.06		.00
M5	-7.40		.00	M19	-1.23		.00
M6	-5.02		.00	M20	-1.71		.00
M7	-5.60	130	.00	M21	-1.24	130	.00
M8	-6.57		.00	M22	-1.17		.00
M9	-6.53		.00	M23	-0.91		.00
M10	-6.06		.00	M24	-0.87		.00
M11	-4.61		.00	M25	-1.41		.00
M12	-6.53		.00	M26	-1.38		.00
M13	-1.08		.00	M27	-1.03		.00
M14	-1.11		.00				

Tablo 12’deki veriler incelendiğinde, yaşam boyu öğrenme eğilimi ölçeği maddelerine ilişkin Kolmogorov-Smirnov test sonuçlarına göre maddelerin normal dağılım göstermediği belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeğine ilişkin Kolmogorov-Smirnov Normallik testi bulguları Tablo 13’te sunulmaktadır.

Tablo 13: Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeğine İlişkin Kolmogorov-Smirnov Normallik Testi Bulguları

Boyut	Z Puanı	n	p
Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri	-7.25	130	.00
Motivasyon	-9.71	130	.00
Sebat	-8.14	130	.00
Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk	-1.53	130	.00
Merak Yoksunluğu	-1.99	130	.00

Tablo 13'te sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin Kolmogorov-Smirnov test sonuçlarına göre normal dağılım göstermediği görülmektedir ($p < 0.05$).

Araştırma kapsamında elde edilen verilerin analizine ilişkin bilgiler Şekil 2'de sunulmaktadır.

Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma

1. Sınıf öğretmenlerinin, yaşam boyu öğrenme eğilimleri ne düzeydedir?

Mann-Whitney U Testi

2. Sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

6. Sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri hizmet içi eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

7. Sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri kişisel ve mesleki gelişim ile ilgili faaliyetlere katılma değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

8. Sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri sosyal paylaşım ağlarını kullanma değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Kruskall Wallis-H Testi

3. Sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

4. Sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri mezun olunan üniversite değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

5. Sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri meslekte çalışma süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Şekil 2: Araştırma Sorularına Yanıt Aramada Kullanılan Analizler

Şekil 2'deki bilgilere göre, sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ilişkin puanlarının cinsiyet, hizmet içi eğitim durumu, kişisel ve mesleki gelişim ile ilgili faaliyetlere katılma ve sosyal paylaşım ağlarını kullanma değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla bağımsız iki değişken olduğundan ve gruplar normal dağılım göstermediğinden non-parametrik testlerden Mann Whitney U-Testi ile analiz yapıldığı tespit edilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ilişkin puanlarının yaş ve meslekte çalışma süresi değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla bağımsız üç

ve daha fazla kategori bulunduğu için ve gruplar normal dağılım göstermediğinden non-parametrik testlerden Kruskal Wallis H-Testi kullanılarak analiz yapılmıştır. Yapılan karşılaştırmalar neticesinde anlamlı bir farklılık çıkması sonucunda farkın kaynağı non-parametrik analizlerden Mann Whitney U Testi kullanılarak tespit edilmiştir.



BÖLÜM-IV

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde araştırmanın alt problemlerine ilişkin gerçekleştirilmiş analizler sonucunda elde edilen bulgular ve bu bulgular doğrultusunda yapılan yorumlar yer almaktadır.

4.1. Sınıf Öğretmenlerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Düzeyine İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi “*Sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ne düzeydedir?*” şeklindedir. Sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilim düzeyine ilişkin bulgular Tablo 14’te sunulmaktadır.

Tablo 14: Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerine İlişkin Betimsel İstatistikler

Boyut	n	\bar{x}	Ss.
Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri	130	3.52	.47
Motivasyon	130	5.49	.55
Sebat	130	5.16	.62
Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk	130	1.95	1.14
Merak Yoksunluğu	130	2.15	1.01

Tablo 14 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerini yaşam boyu öğrenme eğilimleri ortalamasının “*çok az uyuyor*” aralığında olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin alt boyutlarına ilişkin değerler incelendiğinde ise motivasyon ($\bar{x}=5.49$) ve sebat ($\bar{x}=5.16$) alt boyutları için “*çok uyuyor*”, öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk ve merak yoksunluğu ($\bar{x}=2.15$) alt boyutlarında ise “*kısmen uyumuyor*” aralığında olduğu görülmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeğinde motivasyon alt boyutuna verdikleri cevapların dağılımı Tablo 15’te sunulmaktadır.

Tablo 15: Sınıf Öğretmenlerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeğinde Motivasyon**Alt Boyutuna Verdikleri Cevapların Dağılımı**

Maddeler	Hiç uymuyor		Kısmen uymuyor		Çok az uymuyor		Çok az uyuyor		Kısmen uyuyor		Çok uyuyor		\bar{x}	Ss.
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
M1	2	1.15	0	0	0	0	0	0	45	34.60	83	63.80	5.58	.75
M1	1	.80	1	.80	0	0	0	0	31	23.80	97	74.60	5.69	.68
M	0	0	1	.80	0	0	3	2.30	54	41.50	72	55.40	5.51	.63
M	1	.80	0	0	0	0	4	3.10	36	27.70	89	68.50	5.62	.67
M	0	0	1	.80	0	0	9	6.90	56	43.10	64	49.20	5.40	.69
M	2	1.50	1	.80	4	3.10	15	11.50	58	44.60	50	38.50	5.12	.96
Toplam													5.49	.55

Tablo 15'teki bulgulara göre, sınıf öğretmenlerinin motivasyon boyutunda genel olarak yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin ($\bar{x}=5.49$) değeri ile “çok uyuyor” aralığında olduğu söylenebilir. Motivasyon boyutunda en yüksek eğilim ikinci madde olan “*Kişisel gelişimimi sağlayacağına inanırsam her türlü bilgiyi kolaylıkla öğrenebilirim.*” maddesinde ($\bar{x}=5.69$) görülürken, en düşük eğilim altıncı madde olan “*Yeni bilgi ve beceriler öğrenme konusunda arkadaşlarımdan daha istekliyim.*” maddesinde ($\bar{x}=5.12$) eğilimin “kısmen uyuyor” aralığında olduğu görülmüştür.

Sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeğinde sebat alt boyutuna verdikleri cevapların dağılımı Tablo 16'da sunulmaktadır.

Tablo 16: Sınıf Öğretmenlerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeğinde Sebat Alt Boyutuna Verdikleri Cevapların Dağılımı

Maddeler	Hiç uymuyor		Kısmen uyuyor		Çok az uyuyor		Çok az uymuyor		Kısmen uymuyor		Çok uyuyor		\bar{x}	Ss.
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
Madde7	0	0	2	1.50	5	3.80	19	14.60	71	54.60	33	25.40	4.98	.84
Madde8	0	0	0	0	4	3.10	17	13.10	72	55.40	37	28.50	5.09	.73
Madde9	0	0	0	0	3	2.30	21	16.20	68	52.30	38	29.20	5.08	.74
Madde10	1	.80	1	.80	2	1.50	9	6.90	61	46.90	56	43.10	5.28	.83
Madde11	3	2.30	2	1.50	2	1.50	18	13.80	60	46.20	45	34.60	5.04	1.03
Madde12	1	.80	1	.80	1	.80	5	3.80	43	33.10	79	60.80	5.50	.79
Toplam													5.16	.62

Tablo 16 incelendiğinde; sınıf öğretmenlerinin sebat boyutunda genel olarak yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin ($\bar{x}=5.16$) değeri ile “*çok uyuyor*” aralığında olduğu görülmektedir. Sebat boyutunda “*çok uyuyor*” aralığında en yüksek eğilim “*Öğrendiğim konu zor ve karmaşık olsa da onu en iyi biçimde öğrenmek için çabalarım*” maddesinde ($\bar{x}=5.50$) görülürken, en düşük eğilim “*Zamanımın büyük bir kısmını öğrenmek amacıyla araştırma yapmaya harcamak hoşuma gider.*” maddesinde ($\bar{x}=4.98$) eğilimin “*kısmen uyuyor*” aralığında olduğu görülmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeğinde öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk alt boyutuna verdikleri cevapların dağılımı Tablo 17’de sunulmaktadır.

Tablo 17: Sınıf Öğretmenlerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeğinde Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk Alt Boyutuna Verdikleri Cevapların Dağılımı

Maddeler	Hiç uymuyor		Kısmen uyuyor		Çok az uyuyor		Çok az uymuyor		Kısmen uymuyor		Çok uyuyor		\bar{x}	Ss.
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
Madde13	76	58.50	12	9.20	2	1.50	12	9.20	17	13.10	11	8.50	2.35	1.85
Madde14	73	56.20	17	13.10	5	3.80	14	10.80	10	7.70	11	8.50	2.26	1.74
Madde15	97	74.60	8	6.20	3	2.30	8	6.20	8	6.20	6	4.60	1.77	1.51
Madde16	98	75.40	12	9.20	5	3.80	6	4.60	5	3.80	4	3.10	1.62	1.30
Madde17	83	63.80	16	12.30	5	3.80	15	11.50	7	5.40	4	3.10	1.92	1.46
Madde18	84	64.60	22	16.90	4	3.10	11	8.50	5	3.80	4	3.10	1.79	1.35
Toplam													1.95	1.14

Tablo 17’deki bulgular incelendiğinde; sınıf öğretmenlerinin öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk boyutunda genel olarak yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin ($\bar{x}=1.95$) değeri ile “*kısmen uymuyor*” aralığında olduğu belirlenmiştir. Öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk boyutunda “*kısmen uymuyor*” aralığında en yüksek eğilim “*Mesleğimle ilgili olmayan konularda yeni bilgi ve beceriler kazanmanın bana yararı olacağına inanmam*” maddesinde ($\bar{x}=2.35$) görülürken, en düşük eğilim “*Zorunlu hâller dışında mesleğimle ilgili bilgi kaynaklarını (kitap, internet vb.) kullanmam.*” maddesinde ($\bar{x}=1.62$) eğilimin “*hiç uymuyor*” aralığında olduğu belirlenmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeğinde merak yoksunluğu alt boyutuna verdikleri cevapların dağılımı Tablo 18’de sunulmaktadır.

Tablo 18: Sınıf Öğretmenlerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeğinde Merak Yoksunluğu Alt Boyutuna Verdikleri Cevapların Dağılımı

Maddeler	Hiç uymuyor		Kısmen uyuyor		Çok az uyuyor		Çok az uymuyor		Kısmen uymuyor		Çok uyuyor		\bar{x}	Ss.
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
Madde19	71	54.60	20	15.40	10	7.70	19	14.60	8	6.20	2	1.50	2.05	1.42
Madde20	33	25.40	27	20.80	8	6.20	26	20.00	27	20.80	9	6.90	3.11	1.70
Madde21	65	50.00	31	23.80	8	6.20	9	6.90	13	10.00	4	3.10	2.12	1.49
Madde22	72	55.40	21	16.20	8	6.20	16	12.30	8	6.20	5	3.80	2.09	1.51
Madde23	96	73.80	10	7.70	4	3.10	5	3.80	12	9.20	3	2.30	1.74	1.44
Madde24	101	77.70	6	4.60	7	5.40	5	3.80	7	5.40	4	3.10	1.64	1.36
Madde25	50	38.50	36	27.70	10	7.70	16	12.30	15	11.50	3	2.30	2.38	1.50
Madde26	54	41.50	29	22.30	10	7.70	17	13.10	16	12.30	4	3.10	2.42	1.57
Madde27	87	66.90	20	15.40	7	5.40	2	1.50	13	10.00	1	.80	1.75	1.33
Toplam													2.15	1.01

Tablo 18’deki bulgular incelendiğinde; sınıf öğretmenlerinin merak yoksunluğu genel olarak yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin ($\bar{x}=2.15$) değeri ile “kısmen uymuyor” aralığında olduğu söylenebilir. Merak yoksunluğu alt boyutunda “çok az uymuyor” aralığında en yüksek eğilim “*Kişisel gelişimim için harcayacağım zamanı sevdiğilerimle birlikte geçirmeyi tercih ederim*” maddesinde ($\bar{x}=3.11$) görülürken, en düşük eğilim “*Kütüphanelerin sıkıcı yerler olduğunu düşünürüm.*” maddesinde ($\bar{x}=1.64$) eğilimin “hiç uymuyor” aralığında olduğu belirlenmiştir.

4.2. Cinsiyet Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi “*Sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?*” şeklindedir. Sınıf öğretmenlerinin cinsiyet değişkenine göre yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ilişkin bulgular Tablo 19’da sunulmaktadır.

Tablo 19: Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Mann-Whitney U Testi Analiz Sonuçları

Boyut	Cinsiyet	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	P
Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri	Kadın	63	63.52	4001.50	1985.50	.56
	Erkek	67	67.37	4513.00		
Motivasyon	Kadın	63	64.90	4089.00	2073.00	.86
	Erkek	67	66.06	4426.00		
Sebat	Kadın	63	64.94	4091.50	2075.50	.87
	Erkek	67	66.02	4423.50		
Öğrenme Düzeyinde Yoksunluk	Kadın	63	67.59	4258.00	1979.00	.54
	Erkek	67	63.54	4257.00		
Merak Yoksunluğu	Kadın	63	64.87	4086.50	2070.50	.85
	Erkek	67	66.10	4428.50		

Tablo 19'daki veriler incelendiğinde, kadın ve erkek sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemektedir (U=1985.50 p>.05). Ayrıca sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini oluşturan alt boyutlar cinsiyet değişkeni bağlamında incelendiğinde ise; motivasyon alt boyutu (U=2073.00 p>.05), sebat alt boyutu (U=2075.50 p>.05), öğrenme düzeyinde yoksunluk alt boyutu (U=1979.00 p>.05) ve merak yoksunluğu alt boyutu için (U=2070.50 p>.05) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

4.3. Yaş Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi “*Sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?*” şeklindedir. Sınıf öğretmenlerinin yaş değişkenine göre yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ilişkin bulgular Tablo 20’de sunulmaktadır.

Tablo 20: Sınıf Öğretmenlerinin Yaş Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Analiz Sonuçları

Boyut	Yaş	n	Sıra Ortalaması	Sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri	22-25	7	46.21	5	3.864	.56	-
	25-28	8	55.44				
	28-31	12	60.25				
	31-34	9	62.06				
	34-37	16	63.19				
	37 ve üzeri	78	69.94				
Motivasyon	22-25	7	52.50	5	5.036	.41	-
	25-28	8	88.69				
	28-31	12	69.29				
	31-34	9	56.72				
	34-37	16	70.16				
	37 ve üzeri	78	63.76				
Sebat	22-25	7	48.86	5	9.339	.09	-
	25-28	8	97.06				
	28-31	12	49.83				
	31-34	9	61.50				
	34-37	16	65.72				
	37 ve üzeri	78	66.58				
Öğrenme Düzeyinde Yoksunluk	22-25	7	57.93	5	7.456	.18	-
	25-28	8	37.38				
	28-31	12	58.17				
	31-34	9	62.28				
	34-37	16	61.59				
	37 ve üzeri	78	71.37				
Merak Yoksunluğu	22-25	7	57.36	5	2.137	.83	-
	25-28	8	49.25				
	28-31	12	66.04				
	31-34	9	65.89				
	34-37	16	65.03				
	37 ve üzeri	78	67.87				

Tablo 20'deki veriler incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin yaş değişkenine göre yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık ile karşılaşılmamıştır ($\chi^2_{(5)} = 3.864$; $p > .05$). Yaşam boyu öğrenme eğilimlerini

oluşturan alt boyutlar sınıf öğretmenlerinin yaş değişkenine göre karşılaştırıldıklarında; motivasyon boyutunda ($\chi^2_{(5)}=5.036$; $p>.05$), sebat boyutunda ($\chi^2_{(5)}=9.339$; $p>.05$), öğrenme düzeyinde yoksunluk boyutunda ($\chi^2_{(5)}=7.456$; $p>.05$) ve son olarak merak yoksunluğu boyutunda ($\chi^2_{(5)}=2.137$; $p>.05$) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir.

4.4. Mezun Olunan Üniversite Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi “*Sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri mezun olunan üniversite değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?*” şeklindedir. Sınıf öğretmenlerinin mezun olunan üniversite değişkenine göre yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ilişkin bulgular Tablo 21’de sunulmaktadır.

Tablo 21: Sınıf Öğretmenlerinin Mezun Olunan Üniversite Değişkenine Göre Kruskal-Wallis Testi Analiz Sonuçları

Boyut	Mezun Olunan Üniversite	n	Sıra Ort.	Sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi	Manisa Celal Bayar	79	66.07				
	Dokuz Eylül	15	61.43	3	1.11	.77	-
	Anadolu	7	73.07				
Motivasyon	Diğer	29	61.02				
	Manisa Celal Bayar	79	59.50				
	Dokuz Eylül	15	86.79	3	6.12	.10	-
Sebat	Anadolu	7	73.60				
	Diğer	29	72.52				
	Manisa Celal Bayar	79	60.68				
	Dokuz Eylül	15	89.21	3	4.87	.18	-
	Anadolu	7	70.03				
	Diğer	29	70.57				

Tablo 21, Devamı

Boyut	Mezun Olunan Üniversite	n	Sıra Ort.	Sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk	Manisa Celal Bayar	79	67.24				
	Dokuz Eylül	15	56.64	3	1.44	.69	-
	Anadolu	7	70.73				
	Diğer	29	60.19				
Merak Yoksunluğu	Manisa Celal Bayar	79	69.98				
	Dokuz Eylül	15	67.57	3	5.13	.16	-
	Anadolu	7	41.71				
	Diğer	29	57.97				

Tablo 21'deki veriler incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin mezun olunan üniversite değişkenine göre yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık ile karşılaşılmemiştir ($\chi^2_{(3)}=1.11$; $p>.05$). Yaşam boyu öğrenme eğilimlerini oluşturan alt boyutlar sınıf öğretmenlerinin yaş değişkenine göre karşılaştırıldıklarında; motivasyon boyutunda ($\chi^2_{(3)}= 6.12$; $p>.05$), sebat boyutunda ($\chi^2_{(3)}=4,87$; $p>.05$), öğrenme düzeyinde yoksunluk boyutunda ($\chi^2_{(3)}=1,44$; $p>.05$) ve merak yoksunluğu boyutunda ($\chi^2_{(3)}=5.13$; $p>.05$), istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir.

4.5. Meslekte Çalışma Süresi Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemi “*Sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri meslekte çalışma süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?*” şeklindedir.

Sınıf öğretmenlerinin meslekte çalışma süresi değişkenine göre yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ilişkin bulgular Tablo 22'de sunulmaktadır.

Tablo 22: Sınıf Öğretmenlerinin Meslekte Çalışma Süresi Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Analiz Sonuçları

Boyut	Meslekte Çalışma Süresi	n	Sıra Ortalaması	Sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri	0-5 yıl	18	51.83	4	6.984	.13	-
	5-10 yıl	17	59.68				
	10-15 yıl	23	62.02				
	15-20 yıl	14	57.89				
	20 yıl ve üzeri	58	74.66				
Motivasyon	0-5 yıl	18	67.97	4	10.721	.03	*0-5yıl ile 15-20yıl
	5-10 yıl	17	64.76				*5-10yıl ile 15-20yıl
	10-15 yıl	23	68.46				*10-15yıl ile 15-20yıl
	15-20 yıl	14	35.43				*15-20yıl ile 20yıl ve üzeri
	20 yıl ve üzeri	58	71.03				
Sebat	0-5 yıl	18	70.64	4	11.232	.02	*5-10 yıl ile 20yıl ve üzeri
	5-10 yıl	17	52.97				
	10-15 yıl	23	65.87				*10-15yıl ile 15-20yıl
	15-20 yıl	14	40.32				
	20 yıl ve üzeri	58	73.51				*15-20yıl ile 20yıl ve üzeri

Tablo 22, Devamı

Boyut	Meslekte Çalışma Süresi	n	Sıra Ortalaması	Sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk	0-5 yıl	18	53.08	4	7.563	.10	-
	5-10 yıl	17	53.24				
	10-15 yıl	23	63.70				
	15-20 yıl	14	61.29				
	20 yıl ve üzeri	58	74.68				
Merak Yoksunluğu	0-5 yıl	18	52.72	4	4.403	.35	-
	5-10 yıl	17	68.56				
	10-15 yıl	23	63.04				
	15-20 yıl	14	80.07				
	20 yıl ve üzeri	58	66.03				

*p<.05

Tablo 22'deki veriler incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin meslekte çalışma süresi değişkenine göre yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemiştir ($\chi^2_{(4)}=6.984$; $p>.05$). Yaşam boyu öğrenme eğilimlerini oluşturan alt boyutlar sınıf öğretmenlerinin meslekte çalışma süresi değişkenine göre karşılaştırıldıklarında öğrenme düzeyinde yoksunluk ($\chi^2_{(4)}=7.563$; $p>.05$) ve merak yoksunluğu boyutunda ($\chi^2_{(4)}=4.403$; $p>.05$) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmezken motivasyon alt boyutunda ($\chi^2_{(4)}=10.721$; $p<.05$) ve sebat alt boyutunda ($\chi^2_{(4)}=11.232$; $p<.05$) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık belirlenmiştir. Anlamlı farkın hangi grup veya gruplardan kaynaklandığını anlamak için Bonferroni düzeltilmesi yapılarak Mann-Whitney U testi uygulanmıştır.

Yaşam boyu öğrenme eğilimlerini oluşturan motivasyon alt boyutunda meslekte çalışma süresi 0-5 yıl olan ile 15-20 yıl ($U=66.50$; $p=.02$) olan sınıf öğretmenlerinin; meslekte çalışma süresi 5-10 yıl olan ile 15-20 yıl ($U=56.00$; $p=.01$) olan sınıf öğretmenlerinin; meslekte çalışma süresi 10-15 yıl olan ile 15-20 yıl ($U=79.00$; $p=.02$) olan sınıf öğretmenlerinin ve meslekte çalışma süresi 15-20 yıl olan ile 20 yıl ve üzeri ($U=189.50$; $p=.02$) olan sınıf öğretmenlerinin arasında

istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur. Bu fark meslekte çalışma süresi 0-5 yıl ile 15-20 yıl arasında; 0-5 yıl lehine, meslekte çalışma süresi 5-10 yıl ile 15-20 yıl arasında; 5-10 yıl lehine, meslekte çalışma süresi 10-15 yıl ile 15-20 yıl arasında; 10-15 yıl lehine ve meslekte çalışma süresi 15-20 yıl ile 20 yıl ve üzeri arasında; 20 yıl ve üzeri lehinedir.

Yaşam boyu öğrenme eğilimlerini oluşturan sebat alt boyutunda meslekte çalışma süresi 5-10 yıl olan ile 20 ve üzeri yıl ($U=332.50$; $p=.04$) olan sınıf öğretmenlerinin; meslekte çalışma süresi 10-15 yıl olan ile 15-20 yıl ($U=96.50$; $p=.04$) olan sınıf öğretmenlerinin; meslekte çalışma süresi 15-20 yıl olan ile 20 ve üzeri yıl ($U=192.00$ $p=.02$) olan sınıf öğretmenlerinin arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur. Meslekte çalışma süresi 20 yıl ve üzeri olan sınıf öğretmenleri meslekte çalışma süresi 5-10 yıl ve 15-20 yıl olan sınıf öğretmenlerine göre daha yüksek sıra ortalamasına sahiptir. Benzer bir şekilde meslekte çalışma süresi 10-15 yıl olan sınıf öğretmenleri meslekte çalışma süresi 15-20 yıl olan sınıf öğretmenlerine kıyasla daha yüksek sıra ortalamasına sahiptir.

4.6. Hizmet İçi Eğitim Durumu Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın altıncı alt problemi “*Sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri hizmet içi eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?*” şeklindedir. Sınıf öğretmenlerinin hizmet içi durumu değişkenine göre yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ilişkin bulgular Tablo 23’te sunulmaktadır.

Tablo 23: Sınıf Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitim Durumu Değişkenine Göre Mann-Whitney U Testi Analiz Sonuçları

Boyut	Hizmet İçi Eğitim Durumu	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri	Evet Aldım	118	65.70	7752.50	684.50	.85
	Hayır Almadım	12	63.54	762.50		
Motivasyon	Evet Aldım	118	65.19	7692.50	671.50	.76
	Hayır Almadım	12	68.54	822.50		
Sebat	Evet Aldım	118	65.35	7711.00	690.00	.88
	Hayır Almadım	12	67.00	804.00		
Öğrenme Düzeyinde Yoksunluk	Evet Aldım	118	65.22	7696.50	675.50	.79
	Hayır Almadım	12	68.21	818.50		
Merak Yoksunluğu	Evet Aldım	118	65.98	7785.50	651.50	.64
	Hayır Almadım	12	60.79	729.50		

Tablo 23'teki veriler incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitim durumu değişkenine göre yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemektedir ($U=684.50$ $p>.05$). Ayrıca sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini oluşturan alt boyutlar hizmet içi eğitim alma değişkeni bağlamında incelendiğinde ise; motivasyon alt boyutu ($U=671.50$ $p>.05$), sebat alt boyutu ($U=690.00$ $p>.05$), öğrenme düzeyinde yoksunluk alt boyutu ($U=675.50$ $p>.05$) ve merak yoksunluğu alt boyutu için ($U=651.50$ $p>.05$) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

4.7. Kişisel ve Mesleki Gelişim ile İlgili Faaliyetlere Katılma Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın yedinci alt problemi “*Sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri kişisel ve mesleki gelişim ile ilgili faaliyetlere katılma değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?*” şeklindedir. Sınıf öğretmenlerinin kişisel ve mesleki gelişim ile ilgili faaliyetlere katılma değişkenine

göre yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ilişkin bulgular Tablo 24’te gösterilmektedir.

Tablo 24: Sınıf Öğretmenlerinin Kişisel ve Mesleki Gelişim ile İlgili Faaliyetlere Katılma Değişkenine Göre Mann-Whitney U Testi Analiz Sonuçları

Boyut	Kişisel ve Mesleki Gelişim ile İlgili Faaliyetlere Katılma	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri	Evet Katıldım	104	65.53	6815.50	1348.50	.98
	Hayır Katılmadım	26	65.37	1699.50		
Motivasyon	Evet Katıldım	104	67.93	7065.00	1099.00	.13
	Hayır Katılmadım	26	55.77	1450.00		
Sebat	Evet Katıldım	104	67.01	6969.50	1194.50	.35
	Hayır Katılmadım	26	59.44	1545.50		
Öğrenme Düzeyinde Yoksunluk	Evet Katıldım	104	65.91	6855.00	1309.00	.80
	Hayır Katılmadım	26	63.85	1660.00		
Merak Yoksunluğu	Evet Katıldım	104	63.79	6634.50	1174.50	.30
	Hayır Katılmadım	26	72.33	1880.50		

Tablo 24’teki veriler incelendiğinde kişisel ve mesleki gelişim ile ilgili faaliyetlere katılma değişkenine göre sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlemlenmemiştir ($U=1348.50$ $p>.05$). Ayrıca sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini oluşturan alt boyutlar kişisel ve mesleki gelişim faaliyetlerine katılma değişkeni bağlamında incelendiğinde ise; motivasyon alt boyutu ($U=1099.00$ $p>.05$), sebat alt boyutu ($U=1194.50$ $p>.05$), öğrenme düzeyinde yoksunluk alt boyutu ($U=1309.00$ $p>.05$) ve merak yoksunluğu alt boyutu için ($U=1174.50$ $p>.05$) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

4.8. Sosyal Paylaşım Ağlarını Kullanma Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın sekizinci alt problemi “Sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri sosyal paylaşım ağlarını kullanma değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” şeklindedir. Sınıf öğretmenlerinin sosyal paylaşım ağlarını kullanma değişkenine göre yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ilişkin bulgular Tablo 25’te gösterilmektedir.

Tablo 25: Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Paylaşım Ağlarını Kullanma Değişkenine Göre Mann-Whitney U Testi Analiz Sonuçları

Boyut	Sosyal Paylaşım Ağlarını Kullanma	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri	Evet Kullanıyorum	120	66.17	7940.50	519.5	.48
	Hayır Kullanmıyorum	10	57.45	574.50		
Motivasyon	Evet Kullanıyorum	120	65.74	7889.00	571.0	.79
	Hayır Kullanmıyorum	10	62.60	626.00		
Sebat	Evet Kullanıyorum	120	64.78	7774.00	514.0	.45
	Hayır Kullanmıyorum	10	74.10	741.00		
Öğrenme Düzeyinde Yoksunluk	Evet Kullanıyorum	120	66.04	7924.50	535.5	.57
	Hayır Kullanmıyorum	10	59.05	590.50		
Merak Yoksunluğu	Evet Kullanıyorum	120	65.82	7898.50	561.5	.73
	Hayır Kullanmıyorum	10	61.65	616.50		

Tablo 25’teki bulgular incelendiğinde sosyal paylaşım ağlarını kullanma değişkenine göre sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlemlenmemiştir (U=519.50 p>.05). Ayrıca sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini oluşturan alt boyutlar sosyal paylaşım ağlarını kullanma değişkeni bağlamında incelendiğinde ise; motivasyon alt boyutu (U=571.00 p>.05), sebat alt boyutu (U=514.00 p>.05), öğrenme düzeyinde yoksunluk alt boyutu (U=535.50 p>.05) ve merak yoksunluğu

alt boyutu için ($U=561.50$ $p>.05$) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma sonucunda elde edilen bulgulara yönelik sonuçlar ve bu sonuçlara ilişkin öneriler yer almaktadır.

Sonuçlar

Bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilim düzeyleri ve bu eğilim düzeyleri çeşitli değişkenlere göre belirlemek amaçlanmıştır. Elde edilen bulgular doğrultusunda; sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin “çok az uyuyor” aralığında olması neticesiyle iyi düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç neticesinde sınıf öğretmenlerinin yeni bilgi ve beceriler kazanarak kendilerini güncel kılmaları aynı zamanda öğrenme faaliyetlerine katılmada istekli ve sosyal değişime uyum sağlayarak bu süreci öğrenme yaşantılarına katkı sağlayacak biçimde organize edebildikleri söylenebilir. Yaşam boyu öğrenme eğilimlerini oluşturan motivasyon ve sebat alt boyutunda “çok uyuyor”, öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk ve merak yoksunluğu boyutundaki ortalamaları ise sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin “kısmen uymuyor” aralığında olduğu sonucunu göstermektedir. Araştırmadan elde edilen bu sonuçlara göre, sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme arzusu, yaşam boyu öğrenme ile ilgili kişisel ve mesleki gelişim kurslarına ayrıca hizmet içi eğitimlere katılma konusunda istekli oldukları görülmektedir. Yaşam boyu öğrenmenin önemli boyutu olan motivasyonun ve sebatkârlığın önemli bileşenleri olan azim, fedakârlık, inanç ve bireysel çabanın da sınıf öğretmenlerinde önemli ölçüde olduğu görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk boyutunda yaşam boyu öğrenmeyle ilgili faaliyetlere katılma, öğrenme sorumluluklarını alarak kendi öğrenmelerini, zamanlarını ve imkânlarını düzenleme inancında olduklarının göstergesi olarak kabul edilebilir. Merak yoksunluğu boyutunun kısmen uymuyor aralığında olması ise sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin ve yeni bilgiler öğrenmek için araştırma ve

inceleme yapmaya istekli olduklarının göstergesi olarak kabul edilebilir. Araştırmada sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri “*çok az uyuyor*” aralığında iken alanyazında incelenen çalışmalarda (Özçiftçi, 2014; Poyraz, 2014; Yaman, 2014; Ayra ve Kösterelioğlu, 2015; Ayaz, 2016; Altın, 2018; Aydın, 2018) “*kısmen uyuyor*” şeklinde olduğu görülmektedir. Bununla birlikte Yaman’ın (2014) orta öğretim öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini belirlemek amacıyla gerçekleştirdiği çalışmada ve Özçiftçi’nin (2014) sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini tespit etmek için gerçekleştirdiği çalışmada öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilim düzeylerinin yüksek olduğu belirlenmiştir. Konokman ve Yelken’in (2014) öğretim elemanlarının yaşam boyu öğrenme yeterlik algılarını belirlemek amacıyla gerçekleştirdikleri çalışmada katılımcıların yaşam boyu öğrenme yeterlik algılarının yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Doğan ve Kavtelek’in (2015) yöneticilerin yaşam boyu öğrenmeye yönelik algılarını belirlemek için gerçekleştirdiği çalışmada yöneticilerin yaşam boyu öğrenme algı düzeylerinin yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Creasson ve Dean (2000), yetişkin olan eğitimcilerin yaşam boyu öğrenme düzeylerini belirlemek amacıyla gerçekleştirmiş olduğu çalışmada, katılımcıların yaşam boyu öğrenme düzeylerinin yüksek olduğu ve aynı zamanda yaşam boyu öğrenme anlayışına karşı olumlu tutum sergiledikleri tespit edilmiştir. Bahsedilen çalışmaların yanı sıra Diker Coşkun’un (2009) üniversite öğrencileri ile gerçekleştirdiği çalışmada ve Tunca, Şahin ve Aydın’ın (2015) öğretmen adaylarıyla gerçekleştirmiş olduğu çalışmada katılımcıların yaşam boyu eğilimlerinin düşük düzeyde olduğu görülmektedir. Araştırma sonuçları doğrultusunda öğretmenler ve diğer katılımcılarla gerçekleştirilmiş çalışmalarda yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek düzeyde olduğu ön plana çıkmıştır. Bu sonuçların belirlenmesinde bireylerin yaşam boyu öğrenmeye istekli olması ve yaşanan değişimlere uyum sağlaması etkili olmaktadır denilebilir.

Elde edilen bulgulardan bir diğeri cinsiyet değişkenine göre sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı şeklindedir. Araştırmada belirlenen bu sonucun alanyazında incelenen çalışmalarda (Oral ve Yazar, 2013; Konokman ve Yelken, 2014; Tunca, Şahin ve Aydın, 2015; Ayaz, 2016; Altın, 2018) cinsiyet faktörünün yaşam boyu öğrenme eğilimlerini etkilemediği sonucu ile desteklendiği görülmektedir. Johnstone (1965) yetişkin eğitime kapsamındaki faaliyetlere

katılımın cinsiyete göre dağılımını incelemiş ve hem erkeklerin hem de kadınların aynı oranlarda katılım gösterdiği sonucuna ulaşmıştır. Belirtilen çalışmaların aksine Diker Coşkun'un (2009) çalışmasında yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde anlamlı farklılığın kadınların lehine olduğu, Ayra'nın (2015) çalışmasında yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde anlamlı farklılığın kadınların lehine olduğu ve alanyazındaki diğer çalışmalarda (Demiralay, 2008; Gencel, 2013; Erdoğan, 2014) kadınların yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin erkeklere kıyasla daha olumlu olduğu belirtilmiştir. Bu sonuçlar doğrultusunda kadınların erkeklere kıyasla yeni bilgi ve beceri öğrenmeye daha istekli olduğu, bireysel çabalarının daha fazla ve güdülenme düzeylerinin öğrenme sürecinde daha baskın olduğu söylenebilir. Bu araştırma kapsamında cinsiyetlere göre yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında anlamlı farklılığın oluşmaması kadınların günümüzde eskiye kıyasla aile ve toplumdaki rollerinin etkisiyle akademik alanlarda, iş dünyasında ve sosyal yaşam alanlarında kendilerini sürekli öğrenen olarak etkin kılma ihtiyaçlarının etkili olduğu düşünülmektedir. Benzer bir yorumla, Jenkins (2004) bu durumu, yaşam boyu öğrenme anlayışı kadınlar tarafından ihtiyaç gereği yararlanılan bir kavram olarak belirtmiştir.

Yaş değişkenine göre sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı şeklindedir. Yaşam boyu öğrenme olgusunun doğası gereği bir başka ifadeyle öğrenmenin beşikten mezara kadar devam etmesi sebebiyle yaş değişkeni ile yaşam boyu öğrenme eğilimi arasında anlamlı farklılık olmaması tahmin edilen bir bulgudur. Atacanlı'nın (2007) gerçekleştirmiş olduğu çalışmada da benzer bir sonuç ile karşılaşılmıştır. Özçiftçi'nin (2014) çalışmasında da yaşam boyu öğrenme eğiliminde yaş faktörünün etkili olmadığı, bireyin erken ya da ilerleyen yıllardaki yaşlarında bu eğilimin farklılık göstermeyeceği açıklamasıyla vurgulanmıştır. Benzer şekilde Ayra'nın (2015) öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile mesleki öz yeterlik inançları ile ilişkisi adlı çalışmasında da yaşam boyu öğrenme eğilimi ölçeğinde ve ölçeği oluşturan alt boyutlarda yaş faktörü ile yaşam boyu öğrenme eğilimi arasında anlamlı farklılık olması araştırmanın bu alt problemini destekler niteliktedir.

Sınıf öğretmenlerinin mezun olunan üniversite durumunun yaşam boyu öğrenme eğilimlerine etki etmediği yönünde anlamlı farklılık çıkmaması olarak tespit edilmiştir. Dündar'ın (2016) sınıf öğretmeni adaylarının yaşam boyu

öğrenme eğilimlerinin incelenmesi başlıklı çalışmasında da sınıf öğretmeni adaylarının öğrenim gördükleri üniversiteye göre yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir. Yaman'ın (2014) da gerçekleştirmiş olduğu çalışmada öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde mezun oldukları üniversitenin etkili olmadığı sonucu bu çalışmanın bulgularını destekler niteliktedir. Coşkun'un (2009) çalışmasında ise Fen Edebiyat Fakültesinde öğrenim gören öğrenciler ile Eğitim Fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin ölçekteki puanlarının birbirlerine yakın oranda olduğu yönünde tespit edilmiştir. Araştırmanın örneklemini ele alındığında çoğunlukta aynı nitelik ve niceliğe sahip üniversiteden mezun oldukları ve ayrıca lisans dönemi boyunca aldıkları eğitimler kapsamında aynı bilişsel ve duyuşsal beceriler kazandıkları düşünülmektedir. Araştırma bulguları bu yorumu destekler niteliktedir.

Elde edilen bulgular sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile meslekte çalışma süresi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği şeklinde tespit edilmiştir. Ayra'nın (2015) gerçekleştirmiş olduğu çalışmada öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile mesleki deneyim arasında anlamlı farklılık göstermediği sonucu ile benzer bir çalışma olan Özçiftçi'nin (2014) çalışmasında mesleki deneyimin yaşam boyu eğilimi üzerinde etkili olmadığı, Ayaz'ın (2016) gerçekleştirdiği çalışmada mesleki kıdem ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında anlamlı farklılığın bulunmaması Tanatar'ın (2017) öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile meslekteki görev yılları arasında anlamlı farklılığın bulunmaması ve Altın'ın (2018) çalışmasında ortaöğretim öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile mesleki kıdem arasında anlamlı farklılık çıkmaması bu araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir.

Yaşam boyu öğrenme eğilimlerini oluşturan sebat alt boyutunda meslekte çalışma süresi 5-10 yıl olan ile 20 ve üzeri yıl olan sınıf öğretmenlerinin; meslekte çalışma süresi 10-15 yıl olan ile 15-20 yıl olan sınıf öğretmenlerinin; meslekte çalışma süresi 15-20 yıl olan ile 20 ve üzeri yıl olan sınıf öğretmenlerinin arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur. Meslekte çalışma süresi 20 yıl ve üzeri olan sınıf öğretmenleri meslekte çalışma süresi 5-10 yıl ve 15-20 yıl olan sınıf öğretmenlerine göre daha yüksek sıra ortalamasına sahiptir. Benzer bir şekilde meslekte çalışma süresi 10-15 yıl olan sınıf öğretmenleri meslekte çalışma süresi 15-20 yıl olan sınıf öğretmenlerine kıyasla daha yüksek sıra ortalamasına sahiptir. Yaşam boyu öğrenme eğilimlerini oluşturan motivasyon alt boyutunda meslekte

çalışma süresine göre anlamlı farklılık gözlemlenmiştir. Bu farklılık 0-5 yıl ile 15-20 yıl arasında; 0-5 yıl lehine, meslekte çalışma süresi 5-10 yıl ile 15-20 yıl arasında; 5-10 yıl lehine, meslekte çalışma süresi 10-15 yıl ile 15-20 yıl arasında; 10-15 yıl lehine ve meslekte çalışma süresi 15-20 yıl ile 20 yıl ve üzeri arasında; 20 yıl ve üzeri lehine olarak belirlenmiştir.

Ayaz'ın (2016) çalışmasında sebat boyutunda mesleki kıdeme göre anlamlı farklılığın çıkması bu araştırmanın bulgusunu destekler niteliktedir. Yaman'ın (2014) gerçekleştirdiği çalışmada ise mesleki deneyimin yaşam boyu öğrenmede etkisinin olduğu ve 6-10 yıl mesleki deneyimi olan öğretmenlerin diğerlerine kıyasla eğilimlerinin yüksek olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Yaman'ın (2014) gerçekleştirmiş olduğu çalışmada da benzer bir sonuçla karşılaşmıştır. Çalışma incelendiğinde yaşam boyu öğrenme eğilimi düzeylerinin, mesleki kıdemi 1-5 yıl olan öğretmenlerin 21+ yıl olan öğretmenlerden, 6-10 yıl olan öğretmenlerin 16-20 ile 21+ yıl olan öğretmenlerden, 11-15 yıl olan öğretmenlerin 21+ yıl olan öğretmenlerden daha fazla olduğu belirlenmiştir. Lowe (1985), bireylerin yetenek ve yeterlik düzeylerindeki gelişimde yaş ile kazanılan becerilerin ve tecrübelerin etkili olduğunu vurgulamıştır. Buradan hareketle mesleki deneyimin geçen zamanla artan bir ilişki içerisinde olduğu düşünülürse araştırmanın sonucunu destekler doğrultuda olduğu söylenebilir.

Elde edilen bulgular; sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitim alma durumunun yaşam boyu öğrenme eğilimlerine etki etmediği yönünde anlamlı farklılık çıkması olarak tespit edilmiştir. Altın'ın (2018) orta öğretim öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin kişisel ve mesleki gelişim ile ilgili kurs, seminer, sempozyum vb. katılma istekleri arasında anlamlı bir farklılık elde etmemesi çalışmayı destekler nitelikte iken (Atacanlı, 2007; Yaman, 2014; Ayaz, 2016) gerçekleştirmiş oldukları çalışmalarda hizmet içi eğitimlere katılma isteği, yaşam boyu öğrenme faaliyetlerine katılma isteği, seminer ve sempozyumlara katılma isteğinin katılımcıların yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde etkili olduğu görülmüştür. Bu çalışmada hizmet içi eğitim almayan sınıf öğretmenlerinin de olmadığı belirlenmiştir. Eğitim alan sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilim düzeylerinin farklılık göstermemesi, programlanan hizmet içi eğitimlerin öğretmenlerin ilgi ve isteklerini yeterli düzeyde karşılayamaması ve onları yaşam boyu öğrenmeye teşvik etmede yetersiz kalmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin iyi birer yaşam

boyu öğrenen olarak var olmaları için hizmet içi eğitimlerle kişisel ve mesleki gelişim düzeylerini artırmaları gerekmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin sürekli öğrenen olmaları adına gerçekleştirilen hizmet içi eğitimler onlara hitap edecek doğrultuda ilgi ve ihtiyaçlarını karşılayabilecek içeriklere sahip olmalıdır (World Bank, 2003).

Bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile kişisel ve mesleki gelişim ile ilgili faaliyetlere katılma değişkeni arasında anlamlı bir farklılığın olmaması tespit edilirken Ayaz'ın (2016) çalışmasında elde ettiği bulgular kişisel ve mesleki gelişim ile ilgili kurs, seminer, sempozyum gibi etkinliklere katılmak isteyen öğretmenlerin lehine olduğu görülmüştür. Yaman (2014) çalışmasında, öğretmenlerin kendilerini kişisel, sosyal ve mesleki alanlarda ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda öğrenmeye yönelik çeşitli faaliyetlere katıldığı sonucuna ulaşmıştır. Araştırma bulgularına eş doğrultuda Altın'ın (2018) orta öğretim öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin kişisel ve mesleki gelişim ile ilgili kurs, seminer, sempozyum vb. katılma istekleri arasında anlamlı bir farklılık elde etmemesi görülmektedir. Çalışmada ulaşılan bu sonucun, çalışma kapsamındaki sınıf öğretmenlerinin mevcut niteliklerinden veya araştırmanın sınırlıklarından kaynaklandığı düşünülmekte olup, konu ile ilgili yeni araştırmaların yapılmasına ihtiyaç duyulduğu söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile sosyal paylaşım ağlarını kullanma değişkeni arasında anlamlı bir farklılık ile karşılaşılmamış iken Dündar'ın (2016) gerçekleştirmiş olduğu çalışmada sınıf öğretmeni adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile internetten faydalanma değişkeni arasında 2 saat ve üzeri faydalanan adayların yaşam boyu öğrenme eğilimleri ortalamalarının, internetten günlük olarak 0-30 dk, 30 dk-1 saat ve 1-2 saat arası faydalananlardan anlamlı düzeyde daha düşük olduğu sonucunu belirlemiştir. Benzer olarak İzci ve Koç'un (2012) araştırmasında 1., 18. ve 21. maddelerde internetten yararlananların lehine anlamlı farklılık belirlenmiştir. Özçiftçi'nin (2014) çalışmasında ise 153 öğretmen adayının interneti günde 1 saatten az, 173 öğretmen adayının günde 1-5 saat, 10 kişinin günde 6-10 saat ve 1 kişinin de interneti günde 10 saatten fazla kullandığını belirlemiştir.

Öneriler

Bu araştırma kapsamında elde edilen bulgulara ve ulaşılan sonuçlara dayalı olarak geliştirilen ilerideki uygulamalara, kurumlara ve araştırmacılara yönelik öneriler aşağıda belirtilmektedir.

Uygulamaya Yönelik Öneriler

1. Öğretmen yetiştiren kurumlarda bireylerin öğrenme yaşantılarını geliştirecek ilgi ve istekleri doğrultusunda etkin uygulamalar gerçekleştirilmelidir.
2. Eğitim fakültelerinde yer alan dersler arasında yaşam boyu öğrenme eğilimlerini kazandıracak derslerin eğitim programında etkili olarak yer edinmesi sağlanmalıdır.
3. Sınıf öğretmenlerinin kişisel ve mesleki gelişim ile ilgili faaliyetlere ve hizmet içi eğitimlere katılıma arzularına yönelik çalışmalar etkin bir şekilde yoğunlaştırılmalıdır.
4. Sınıf öğretmenlerine yönelik yaşam boyu öğrenme anlayışının genişlemesi için basılı ve görsel medya kurumları bilgilendirici ve teşvik edici yayınlar yapabilir.

Kurumlara ve Demirci İlçesi'ne Yönelik Öneriler

1. Araştırmanın altıncı bulgusu kapsamında sınıf öğretmenlerinin ağırlıklı olarak hizmet içi eğitimlere katıldığı belirlenmiştir. Ayrıca yedinci araştırma sorusu bulgularının sınıf öğretmenlerinin ağırlıklı olarak kişisel ve mesleki gelişim ile ilgili faaliyetlere katılım gösterdiği tespit edilmiştir. Bakanlık tarafınca onaylı olarak gerçekleştirilen hizmet içi eğitimler sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişimlerinin yanında bütünsel gelişimlerine de fayda sağlayacak şekilde düzenlenmelidir. Buradan hareketle Demirci İlçesi bağlamında alanın uzmanları tarafından farkındalık oluşturmaya yönelik çeşitli seminerler konferanslar düzenlenebilir. Basılı ve görsel materyaller tasarlanarak sınıf öğretmenlerine ulaşımı sağlanabilir.
2. Demirci İlçesi'nin merkezden uzak olması ve çeşitli çevresel faktörlerden kaynaklı problemlerin, sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme faaliyetlerine katılımlarındaki olumsuz etkilerin azaltılmasına yönelik uygulamalar

gerçekleştirilebilir. Bu bağlamda ilçede bulunan Eğitim Fakültesi ile görüşülüp bir kurul oluşturulabilir. Bu kurul mevcut yaşam boyu öğrenme etkinliklerine yönelik sorunları ve bu sorunlara yönelik çözümleri derinlemesine tartışabilir.

3. İlçe Halk Eğitim Merkezi'nde yaşam boyu öğrenme kapsamında gerçekleştirilen kişisel ve mesleki gelişim ile ilgili faaliyetler, mevcut akademisyen, öğretmen ve öğrenci kitlesinin ilgi ve istekleri doğrultusunda programlarını sunmalıdır. Bunun yanında özellikle genç sınıf öğretmenlerine yaşam boyu öğrenme faaliyetleri kapsamına yönelik oryantasyon programları uygulamaya konulabilir.

Araştırmalara Yönelik Öneriler

1. Araştırma evren ve örnekleme genişletilerek konu üzerine daha genellenebilir sonuçlar elde edilebilir.

2. Araştırmada kullanılan veri toplama aracında farklılık gösterilerek çeşitli sonuçlara ulaşılabilir.

3. Sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri derinlemesine yapılan nitel görüşme ve nicel yöntemlerle desteklenebilir.

4. Sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri farklı değişkenler ile incelenebilir.

5. Araştırmada elde edilen bulgulardan meslekte çalışma süresinin sebat ve motivasyon boyutunda anlamlı farklılık gözlemlenmesi sonucunun, ileriki çalışmalarda nedenleri detaylı bir şekilde araştırılabilir.

6. Farklı branşa ait öğretmenlerin, yöneticilerin ve akademisyenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri alt boyutlarına göre incelenebilir.

7. Farklı ülkelerde görev yapan sınıf öğretmenleri ile Türkiye'de görev yapan sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri karşılaştırılarak incelenebilir.

KAYNAKÇA

- Abbak, Y. (2018). *Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ile yenilikçilik düzeylerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Acat, M., B. (2006). *Hayat boyu öğrenme anlayışı içinde yeterliliğe dayalı okul modeli*. Eğitimde Yeni Paradigma Arayışları İçinde. Ankara: Eğitim Bir-Sen.
- Akbaş, O., ve Özdemir, S. M. (2002). Avrupa Birliğinde yaşam boyu öğrenme. *Milli Eğitim Dergisi*, 155(156), 112-126.
- Akkoyunlu, B. (2008). Bilgi okuryazarlığı ve yaşam boyu öğrenme. *In International Educational Technology Conference (IETC)* (pp. 6-8), Eskişehir.
- Akkuş, N. (2008). *Yaşam boyu öğrenme becerilerinin göstergesi olarak 2006 PISA sonuçlarının Türkiye açısından değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Aksoy, M. (2008). *Hayat boyu öğrenme ve kariyer rehberliği ilkelerinin istihdam edilebilirliğe etkileri: Otel işletmeleri üzerine bir uygulama*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akyüz, Y. (2012). *Türk eğitim tarihi M.Ö. 1000 - M.S. 2012* (22. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Aspin, D. N. & Chapman, J. D. (2007). Lifelong learning: Concepts and conceptions. D. N. Aspin (Ed.), *Philosophical perspectives on lifelong learning içinde* (s. 19-38). The Netherlands: Springer.
- Altın, S. (2018). *Ortaöğretim öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Bülent Ecevit Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Altun, S. (2005). *Öğrencilerin öz düzenlemeye dayalı öğrenme stratejilerinin ve öz yeterlik algılarının öğrenme stilleri ve cinsiyete göre matematik başarısını*

yordama gücü. Doktora Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Altunışık, S. (2016). *Ortaokul öğrencilerinin ene yönelik merak, motivasyon ve akademik başarıları arasındaki ilişkilerin incelenmesi: bir yapısal eşitlik modellemesi*. Yüksek Lisans Tezi, Uşak Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Uşak.

Atasayar, Ö. (2016). *Küreselleşme ve çok kültürlülük*. Küreselleşme ve eğitime yansımaları (ss. 55-94). Ankara: Nobel.

Ataünal, A. (2003). *Niçin ve nasıl bir öğretmen*. Ankara: Milli Eğitim Vakfı Yayınları. (118-119).

Avrupa Gençlik Portalı (2014). *Türkiye'de Eğitim Sistemindeki Kademelere Genel Bakış*. https://europa.eu/youth/tr/article/53/14176_tr adresinden 09.05.2019 tarihinde erişildi.

Avrupa Komisyonu. (2003). *Directorate-general for education and culture. Implementing Lifelong Learning Strategies In Europe: Progress Report On The Follow-Up To The Council Resolution of 2002 EU And EFTA/EEA Countries: Brussels/Belgium*: <http://ec.europa.eu/education/> 20 Mayıs 2019 tarihinde erişildi.

Avrupa Komisyonu. (2007). *What is LifeLong Learning?* Avrupa Komisyonu http://ec.europa.eu/education/policies/lll/life/what_islll_en.html 11 Nisan 2019 tarihinde erişildi.

Ayaz, C. (2016). *Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Bartın Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.

Aydın, B. (2018). *Sınıf öğretmeni adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleriyle kariyer geliştirme arzuları arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.

Aydın, R., Şahin, H., ve Topal, T. (2008). Türkiye'de ilköğretime sınıf öğretmeni yetiştirmede nitelik arayışları. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*.

- Aydın, S., Selçuk, G., & Çakmak, A. (2018). Examining Beliefs Of Preservice Teachers About Epistemology And Life-Long Learning Competency Via Canonical Correlation Analysis. *Acta Didactica Napocensia*, 11(1), 13-24.
- Ayhan, S. (2005). Düünden bugüne yaşam boyu öğrenme. *Yaşam boyu öğrenme: Sempozyum bildirileri ve tartışmalar*. (ss. 2-14). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Ayra, M. (2015). *Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin mesleki öz yeterlik inançları ile ilişkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Amasya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Amasya.
- Ayra, M., ve Kösterelioğlu, İ. (2015). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin mesleki öz yeterlik algıları ile ilişkisi. *NWSA-Education Sciences*, 10 (1), 17-28.
- Ayra, M., Kösterelioğlu, İ., ve Çelen (2016). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(1), 497-516.
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. USA: Prentice Hall.
- Berlyne, D. E. (1954,1960). A Theory of Human Curiosity. *British Journal of Psychology General Section*, 45:3 180–191.
- Beycioğlu, K., ve Konan, N. (2008). Yaşam boyu öğrenme ve Avrupa eğitim politikaları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, Bahar-2008, 7, 24, 369-382.
- Binbaşoğlu, C. (1999). *Cumhuriyet dönemi eğitim bilimleri tarihi*. (s.167). Ankara.
- Brahmi, F. (2007). *Medical student's perceptions of lifelong learning at Indiana University school of medicine*. Unpublished doctoral dissertation, Indiana University, School of Library and Information Science, USA.
- Brophy, J. (2004). *Motivating Students To Learn*. Second Edition. USA: Lawrence Erlbaum Ass. Inc. Publishers.
- Budge, D. (2000). *Motivating Students for Lifelong Learning: What Works in Innovation in Education. Education and Skills*. OECD Raporu.

- Büyükdüvenci, S. (1983). Yaşam Boyu Eğitim Felsefesi Üzerine. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 16(2), 225-242.
- Büyüköztürk, Ş. (2005). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı: İstatistik, Araştırma Deseni, SPSS Uygulamaları ve Yorum*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Can, T. (2011). *Yaşam boyu öğrenme bağlamında yabancı dil olarak İngilizce ders kitaplarında strateji kullanımı*. Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Candy, P. C. (2002). *Lifelong learning and information literacy*. Report for U.S. National Commission on Libraries and Information Science and National Forum on Information Literacy.
- Carroll, J. B. (1963). A model of school learning. *Teachers College Record*, 64(8), 723-733.
- Coşkun, Y. D. (2009). *Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Cresson, C. J., & Dean, G. J. (2000). Lifelong learning and adult educators beliefs: implications for theory and practice. *PAACE Journal of Lifelong Learning*, 9, 87-98.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research* (4. Baskı). Boston: Pearson.
- Crick, R. D., Broadfoot, P., & Claxton, G. (2004). Developing an effective lifelong learning inventory: The ELLI Project. *Assessment in Education: 11*(3), 247-272.
- Çoban, A. (2011). Sınıf Öğretmenliği Lisans Programının Değerlendirilmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16 (2011) 28-45.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, Vol. 11, 227-268.

- Dehmel, A. (2006). Making a European area of lifelong learning a reality? Some critical reflections on the European Union's lifelong learning policies. *Comparative Education*, 42(1), 49-62.
- Demiralay, R. (2008). *Öğretmen adaylarının bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanımları açısından bilgi okuryazarlığı öz-yeterlik algılarının değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Demirel, M. (2009). İlköğretim programlarına yaşam boyu öğrenme becerileri açısından eleştirel bir bakış. *1. Uluslararası eğitim araştırmaları kongresi*, 18, 1-3, Çanakkale.
- Demirel, M. (2009). Yaşam boyu öğrenme ve teknoloji. *In 9th. International Educational Technology Conference (IETC2009)*, Ankara.
- Demirel, M. (2011). Lifelong Learning and its Reflections on Turkish Elementary Education Curricula. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 1(1), 87-105.
- Demirel, M., ve Akkoyunlu, B. (2010). Öğretmen adaylarının yaşam boyu eğilimleri ve bilgi okuryazarlığı öz-yeterlik algıları. *10 th. International Educational Technology Conference, Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul. Proceedings Book*, 2, 1126-1133.
- Demirel, Ö. (2012). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Derrick, G. M. (2003). "Creating environments conducive for lifelong learning." *New Directions For Adult And Continuing Education. Wiley Periodicals* 2003(100), 5-18.
- Doğan, S., ve Kavtelek, C. (2015). Hayat boyu öğrenme kurum yöneticilerinin hayat boyu öğrenmeye ilişkin algıları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 82-104.
- DPT. (2001). *Hayat Boyu Eğitim ve Örgün Olmayan Eğitim, Özel İhtisas Komisyon Raporu*. Ankara.
- Duman, A. (2006). *Yetişkinler Eğitimi* (2. Baskı). Ankara: Ütopya Yayınevi.

- Duymuş, Y., ve Sulak, S. (2018). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri üzerinde lisans eğitimi, cinsiyet ve bölümün etkisi. *Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 3(2), 58-74.
- Dündar, H. (2016). *Sınıf öğretmeni adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Eggen, P. Kauchak. D. (2001). *Educational Psychology: Windows on classrooms*. Basım. USA. Merill Prentice Hall.
- Er, K. O., ve Gürkan, U. (2011). Öğretmen adaylarının öz-yeterlilik algıları ve kopya çekmeye ilişkin tutumları arasındaki ilişki. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(26), 1-18.
- Erdoğan, D., G. (2014). *Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerine etki eden faktörler*. Doktora Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Eren, A. (2009). Examining the relationship between epistemic curiosity and achievement goals. *Eurasian Journal of Educational Research (EJER)*, 36.
- Eren, A. (2011). Prospective teachers' general epistemic curiosity and domain-specific epistemic curiosity: The mediating role of perceived instrumentality. *Higher Education in a State of Crisis*, (163-183).
- Ersoy, A. (2009). *Yaşam boyu öğrenme ve Türkiye'de halk kütüphaneleri*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Eskici, M. (2019). Sustainable Learning Levels of High School Students. *Discourse and Communication for Sustainable Education*, 10(1), 63-80.
- European Commission (2001). *Making a European area of lifelong learning a reality*. Brussels: European Commission.
- EURYDICE (2000). *Lifelong learning: The contribution of education systems in the member states of the European Union*. Brussel: Eurydice.
- Faure, E., Herrera, F., Kaddoura, A. R., Lopes, H., Petrovsky, A. V., Rahnema, M., & Ward, F. C. (1972). *Learning to be The world of education*. Paris:

UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0000/000018/001801e.pdf> 15 Mart 2019 tarihinde erişildi.

- Gencel, İ. E. (2013). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerine yönelik algıları. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 38(170), 237-252.
- Göksan, T. S., Uzundurukan, S., ve Keskin, S. (2009). Yaşam boyu öğrenme ve Avrupa Birliği'nin yaşam boyu öğrenme programları. 1. *İnşaat Mühendisliği Eğitim Sempozyumu*, 143.
- Güner, A. (2018). *Yaşam boyu öğrenme merkezlerinde çalışan sınıf öğretmenlerinin öğrenen örgüt algısı*. Yüksek Lisans tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Güzel, H. (2017). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(10), 312-325.
- Hake, B. (2005). AB Politikaları ve Bilgi Ekonomisi: Yaşam Boyu Öğrenme İçin Stratejik Bir Yol (ss. 15-130). *Yaşam Boyu Öğrenme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Haseski, H., İ., M. (2015). *Öğretim elemanlarına göre yaşam boyu öğrenme özelliklerini etkileyen faktörler: Anadolu Üniversitesi Örneği*. Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Hojat, M., Nasca, T., Erdmann, J., Frisby, A., Veloski, J., & Gonnella, J. (2003). Development of an instrument to measure lifelong learning among physicians. *Health Policy Newsletter*, 16(4): Article 4.
- Hondson, A., ve Spours, K. (2013). Three Versions of Localism: Implications For Upper Secondary Education and Lifelong Learning in The UK. *Journal of Education Policy*, 27(2), 193-210.
- Horuz, R., O., ve Şahan, G. (2016). Mesleki eğitim merkezi öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi. *2 th World Congress on Lifelong Education-WCLE*, 442-453.
- Hoskins, B., ve Fredriksson, U. (2008). *Learning to Learn: What is it and can it be measured?* European Communities, Centre for Research on Lifelong Learning (CRELL).

- Hürsen, Ç. (2011). *Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Yaklaşımına Yönelik Görüş- Tutum ve Yeterlik Algılarının Değerlendirilmesi*. Doktora Tezi, Yakın Doğu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Lefkoşa.
- Ilgaz, G., & Eskici, M. (2019). Examination of Teacher Candidates' Lifelong Learning Competence and Basic Motivation Resources as Parts of Sustainability. *Sustainability*, 11(1), 23.
- Ilıman, A., Y.(2017). *Klasik ve entegre eğitim modeli ile öğrenim gören hemşirelik öğrencilerinde problem çözme becerisi ve yaşam boyu öğrenme eğilimi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- İleri, S. (2017). *Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve hayat boyu öğrenme faaliyetlerine katılım düzeyleri (Karşıyaka-Bayraklı Örnekleme)*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- İzci, E., ve Koç, S. (2012). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmeye ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Journal of Social Sciences/Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(9), 101-114.
- Jarvis, P. (2007). *Globalisation, lifelong learning and the learning society : Sociological perspectives* (Cilt. 2). NY: Routledge.
- Jenkins, A. (2004). *Women, lifelong learning and employment* (No. 39). Centre for the Economics of Education, London School of Economics and Political Science.
- Jirout, J., & Klahr, D. (2012). Children's scientific curiosity: In search of an operational definition of an elusive concept. *Developmental Review*, 32(2), 125-160, 128.
- Johnstone, J. W. (1965). *Volunteers for learning: a study of the educational pursuits of American adults*. http://www.norc.org/PDFs/publications/NORCRpt_89.pdf adresinden 02.03.2019 tarihinde erişildi.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

- Kaynakhan, S. (2007). *Bazı Avrupa ülkelerinde yaygın eğitim uygulamalarına ilişkin halk eğitim merkezi yönetici görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kırıkkale.
- Kılıç, H. (2015). *İlköğretim branş öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeyleri ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri (Denizli İli Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Kılıç, H., & Ayvaz Tuncel, Z. (2014). Primary subject teachers' individual innovativeness levels and lifelong learning tendencies. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 4(7), 25-37.
- Kıvrak, E. (2007). *Avrupa Birliği ve Türkiye'de yaşam boyu öğrenme politikaları ve istihdam ilişkisinin değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Knapper, C., & Cropley, A. (2000). *Higher Education and the Promotion of Lifelong Learning* (3rd ed.). London. Kogan Page.
- Knapper, C. (2006). Lifelong learning means effective and sustainable learning reasons, ideas, concrete measures. *25 th International Course on Vocational Training and Education in Agriculture*.
- Konokman, G. Y., ve Yelken, T. Y. (2014). Eğitim fakültesi öğretim elemanlarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerine ilişkin algıları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(2), 267-281.
- Köymen, Ü. (2002). Güdüleyici öğrenme. A. Şimşek (Ed.), *Sınıfta demokrasi içinde* (ss. 111-145). Ankara: Eğitim Sen Yayınları.
- Laal, M. (2013). Key necessities for lifelong learning. *2nd World Conference on Educational Technology Research*, 83, 937-941.
- Litman, J. A. (2008). Interest and deprivation factors of epistemic curiosity. *Personality and Individual Differences*, 44 (7), 1585-1595.
- Loewenstein, G. (1994). The Psychology of Curiosity: A Review and Reinterpretation. *Psychological Bulletin*, Vol. 116, No. 1.75-98.

- Lowe, J. (1985). *Dünyada Yetişkin Eğitime Toplu Bakış. (Çev: T. Oğuzkan). Ankara: UNESCO Türkiye Milli Eğitim Komisyonu.*
- MacPhail, J. (2008). *The OECD, Neoliberalism, and the Learning City: Promoting Human Capital in the Guise of Lifelong Learning.* Mount Saint Vincent Üniversitesi Nova Scotia, Canada.
- McCombs, B. L. (1999). Motivation and life-long learning. *Educational Psychologist, 26(2)*, 117-127, 254.
- MEB. (2009). *Hayat Boyu Öğrenme Stratejisi Belgesi.* Yüksek Planlama Kurulu, Ankara.
- MEB. (2018). *2023 Eğitim Vizyonu.* Milli Eğitim Bakanlığı.
- MEB (2011). *Türk Eğitim Sisteminin Örgütlenmesi.* Ankara: MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı, https://issuu.com/betulcalatli/docs/turk_egitim_sisteminin_orgutlenmesi adresinde 01.12. 2019 tarihinde erişildi.
- Milli Eğitim Temel Kanunu. (1973). *Mevzuat. 12, 5, 5109.*
- Mitkovska, J. S., & Hristovska, D. (2011). Contemporary teacher and core competences for lifelong learning. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 28, 573-578.*
- Mülhim, A., M. (2018). *Beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin bireysel yenilikçilik düzeyleri ve yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi: Bartın Üniversitesi Örneği.* Yüksek Lisans Tezi, Bartın Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.
- Odabaşı, H. F., ve Kabakcı, I. (2007). Öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde bilgi ve iletişim teknolojileri. *Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Politikaları Ve Sorunları Sempozyumu Bildiriler Kitabı*, (ss. 39-43).
- Onay, T. (2017). *Mesleki hemşirelik bloğu kullanan hemşire ve hemşire adaylarının hayat boyu öğrenme eğilimlerinin belirlenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Koç Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, İstanbul.

- Oral, B., & Yazar, T. (2013). International perspectives on new aspects of learning in teacher education. *IPALTE 2013*. 2-4 Ekim 2013. Dicle Üniversitesi. Diyarbakır.
- Ozan, C., Çelik, N. ve Kıncal, R. (2014). Öz-düzenlemeli öğrenme öğretmen inanç ölçeğinin dilsel eşdeğerlik, geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *1. Avrasya Eğitim Araştırmaları Kongresi*, 351.
- Özçiftçi, M. (2014). *Sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile eğitim teknolojisi standartlarına yönelik özyeterliliklerinin ilişkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Amasya Üniversitesi, Amasya.
- Özdemir, S. T. (2003). Tıp eğitimi ve yetişkin öğrenmesi. *Uludağ Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 29(2), 25-28.
- Özkorkmaz, M. A. (2016). *Türkiye'de halk eğitim merkezi müdürlerinin yaşam boyu öğrenme yeterlik algıları*. Yüksek Lisans tezi, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Özsaray, A. E. (2016). *Üniversite öğrencilerinin İngilizce dersine ilişkin başarıyla ilgili duyguları, bilgiye yönelik merakları ve ders başarısı arasındaki ilişkiler*. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Polat, C., ve Odabaş, H. (2008). Bilgi toplumunda yaşam boyu öğrenmenin anahtarı: Bilgi okuryazarlığı. *Küreselleşme, Demokratikleşme ve Türkiye Uluslararası Sempozyumu Bildiri Kitabı*, ss. 596-606.
- Poyraz, H. (2013). Yaşam Boyu Öğrenmede Öğretmenler. İ. Güleç, Ö. E. Akgün, M. Bayrakçı (Ed.), *VI. Ulusal Lisansüstü Eğitim Sempozyumu Bildiriler Kitabı II* içinde (s. 128-132). Sakarya: Sakarya Üniversitesi.
- Poyraz, H. (2014). *Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenimlerini etkileyen faktörler ile kurumları tarafından desteklenme algıları arasındaki ilişki (Sakarya İli Örneği)*. Yüksek Lisans tezi, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Sağlam, V. (2003). *Köy Enstitülerinden İmam – Hatip Okullarına Eğitim ve Kültür* (1. Baskı). İstanbul: Nesil Yayınları.

- Sarıgöz, O. (2015). *Meslek yüksekokulu öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme yaklaşımına ilişkin görüş ve farkındalıklarının değerlendirilmesi*. Doktora Tezi, Yakın Doğu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, KKTC.
- Sayılan, F. (2013). Küreselleşme ve yetişkin eğitimi. A. Yıldız, ve M. Uysal içinde, *Küreselleşme ve Yetişkin Eğitimi* (s. 255-271). İstanbul: Kalkedon Yayınları.
- Selçuk, G. (2016). *Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterlik alguları ve öz-yeterlik inançlarının öğretmen yetiştirme programı kapsamında incelenmesi*. Doktora Tezi, Yakın Doğu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, KKTC.
- Selçuk, G., ve Uzunboylu, H. (2016). Yaşam boyu öğrenme, küreselleşme ve Türkiye. N. Çelebi içinde, *Küreselleşme ve Eğitime Yansımaları* (s. 273-319). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Selçuk, G., Keleş, Y., E., ve Gedik, G. (2018). Yaşam boyu öğrenme ile ilişkilendirilen kavramları içeren tezlerin incelenmesi. *IV. International Strategic Research Congress*, (ss.516-524), Antalya.
- Senemoğlu, N. (2001). *Gelişim öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya*. Ankara: Gazi Kitapevi.
- Sezgin, İ. (2002). Öğretmen Eğitiminde Gelişmeler ve Sorunlar, *Çağdaş Eğitim*, 293, 6-8.
- Smith, D. N. (2001). Collaborative research: policy and the management of knowledge creation in UK universities. *Higher Education Quarterly*, 55 (2), 131-157.
- Şahin, Ç., ve Kartal, O. Y. (2013). Sınıf öğretmeni adaylarının sınıf öğretmeni yetiştirme programı hakkındaki görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1), 164-179.
- Şirin, A. (2008). *Halk Eğitim Merkezlerinin Sanat Eğitimi Bağlamında Yetişkin Eğitimindeki Yeri ve Önemi* (Yayınlanmış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Şişman, M. (2003). *Öğretmenliğe Giriş*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- Tabak, R. S. (2005). Sağlık hizmetlerinde sürekli eğitim ve sürekli mesleki gelişim. *Türk Hij Den Biyol Derg*, 62(1, 2, 3), 59-66.
- Tanatar, E. (2017). *Öğretmenlerin iş değerleri ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Tanır, M. (2006). *Türkiye’de Halk Eğitim Hizmetlerinin Yönetimi ve Halk Eğitim Merkezlerinin Etkililiği Üzerine Alan Araştırması* (Yayınlanmış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Tatlısu, B. (2016). *Spor yapan ve yapmayan öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- TDK. (2019). *Türk Dil Kurumu*: <http://www.tdk.gov.tr> adresinden alındı.
- TEDMEM. (2015a). *Ulusal Eğitim Programı 2015-2022*. Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- Toprak, M., ve Erdoğan , A. (2012). Yaşam boyu öğrenme: Kavram, politika, araçlar ve uygulama. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 2(2), 69-91.
- Toygür, İ. (2012). Türkiye'nin katıldığı Avrupa Birliği Programları: Hayat Boyu Öğrenme Programı. *İktisadi Kalkınma Vakfı Yayınları*, Yayın No:253, Ocak 2012, İstanbul.
- Tunca, N., Şahin, S. A. ve Aydın, Ö. (2015). Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 432-446.
- Turan, S. (2005). Öğrenen Toplumlara Doğru Avrupa Birliği Eğitim Politikalarında Yaşam Boyu Öğrenme. *Ankara Avrupa Çalışmaları Dergisi*, 5(1), 87-98.
- Ulusal Ajans. (2012). *Youthpass Kılavuzu*. AB Eğitim ve Gençlik Programları Merkezi Başkanlığı, Ankara: <http://www.ua.gov.tr/docs/default-source/gen%C3%A7likprogram%C4%B1/youthpass-k%C4%B1lavuzu> adresinden alındı.
- UNESCO (1996). *Learning : The treasure within*. France: UNESCO Publishing.

- Uzunboylu, H., & Hürsen , Ç. (2011). Lifelong Learning Competence Scale (LLCS): The Study Of Validity and Reliabilty . *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 449-460.
- World Bank. (2003). Dünya Bankası, *Lifelong Learning in the Global Knowledge Economy: Challenges for Developing Countries*, Washington.
- Yaman, F. (2014). *Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi (Diyarbakır İli Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Diyarbakır Dicle Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.
- Yasa, H., Y.(2018). *Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile bilgi okuryazarlığı becerileri arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Bartın Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.
- Yavuz Konokman, G., & Yanpar Yelken, T. (2014). The Perceptions of Academicians in Education Faculties on Their Lifelong Learning Competencies. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(2), 267-281.
- Yıldırım, Z. (2015). *Sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenmeye yönelik yeterlik algıları ve görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, On Sekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Yılmaz, M. (2016). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(35), 253-262.
- Yılmaz, R. ve Beşkaya, M., Y. (2018). Eğitim yöneticilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile bireysel yenilikçilik düzeylerinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 51(1), 159-181.
- YÖK. (1998). *Eğitim Fakültesi Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları*. Ankara.
- Yurdakul, C. (2016). *Özerk öğrenme ve yaşam boyu öğrenme arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

EKLER

EK-1: YBÖE Ölçek İzni

Yanıtla Sil Arşivle Gereksiz Süpür Taşı Kategorilere Ayır

ÖLÇEK İZNİ

29.05.2018 Sal 14:11

Siz

YBÖ Ölçek Uygulama Formu_...
79 KB

Ölçek uygulama formu ektedir. İyi çalışmalar dilerim.
Assoc. Prof. Yelkin Diker Coşkun
Yeditepe University
Faculty of Education
Department of Educational Sciences

From: gamze gedik [gamzegedik.1@hotmail.com]
Sent: Tuesday, May 29, 2018 1:36 PM
To: Yelkin Diker Coskun
Subject: ÖLÇEK İZNİ

Hocam merhaba,
Sizin "Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği (YBÖEÖ)" isimli ölçeğinizi izniniz olursa yüksek lisans tezimde size atıf yaparak kullanmak istiyorum. Bu nedenle veri toplama aracını elektronik ortamda gönderebilirsiniz sevinirim.
Yoğunluğunuz arasında vakit ayırdığınız için şimdiden teşekkür eder, iyi çalışmalar dilerim.
Saygılarımla

EK-2: Milli Eğitim Uygulama İzni



T.C.
MANİSA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 46949512-605.01-E.9308590
Konu : Araştırma İzni

10.05.2019

MÜDÜRLÜK MAKAMINA

- İlgi: a) Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 22.08.2017 tarih ve 12607291 sayılı 2017 / 25 No'lu genelgesi,
b) Manisa Celal Bayar Üniversitesi Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının 03.05.2019 tarih ve 9913 sayılı yazısı.

İlgi (b) yazı ve ekinde; Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Rekreasyon Anabilim Dalı Rekreasyon yüksek lisans programı öğrencisi Gamze GEDİK'e ait "Sınıf Öğretmenlerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin İncelenmesi: Manisa Demirci İlçesi Örneği" konulu tez çalışması için Demirci İlçe Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı ilkokullarda görev yapan öğretmenlere yönelik bir araştırma yapmak istediği belirtilmektedir.

Söz konusu çalışmanın; 2018 - 2019 eğitim öğretim yılı içerisinde, eğitim öğretimi aksatmadan, yazımız ekinde bulunan onaylı formların kullanılması koşuluyla, gönüllülük esasına dayalı olarak uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Necmettin OKUMUŞ
Müdür Yardımcısı

OLUR
10.05.2019

İsmail ÇETİN
İl Millî Eğitim Müdürü

Nişancıpaşa Mh. Atatürk Blv. No:36/A Şehzadeler/MANİSA
Elektronik Aġ: www.meb.gov.tr
e-posta: strateji45@meb.gov.tr

Ayrıntılı Bilgi: AR-GE Birimi
Tel: (0 236) 231 46 08 (105)
Faks: (0 236) 231 12 51



Scan CamScanner

İmza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 3aa5-cbce-363e-bc9a-41c5 kodu ile teyit edilebilir.

EK-3: Milli Eğitim Ölçek Uygulama İzni

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN YAŞAM BOYU ÖĞRENME EĞİMLERİNİN İNCELENMESİ

Değerli Öğretmenler,

Bu çalışmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini incelemektir. Çalışmada kullanılan veri toplama aracı iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde sosyo-demografik değişkenler, ikinci bölümde ise yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği yer almaktadır. Çalışma sonuçlarının sağlıklı olabilmesi için soruları samimi ve doğru olarak yanıtlamanız gerekmektedir. Teşekkür ederiz.

Dr. Öğr. Üyesi Gülenaz SELÇUK

Gamze GEDİK

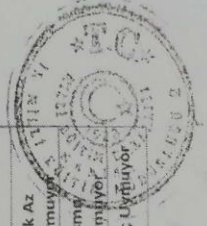
I.BÖLÜM

Cinsiyet	<input type="checkbox"/> Kadın <input type="checkbox"/> Erkek
Yaş	<input type="checkbox"/> 22- 25 <input type="checkbox"/> 25-28 <input type="checkbox"/> 28-31 <input type="checkbox"/> 31-34 <input type="checkbox"/> 34-37 <input type="checkbox"/> 37 ve üzeri
Meslekte Çalışma Süreniz	<input type="checkbox"/> 0-5 Yıl <input type="checkbox"/> 5-10 Yıl <input type="checkbox"/> 10-15 Yıl <input type="checkbox"/> 15-20 Yıl <input type="checkbox"/> 20 ve üzeri
Mezun Olunan Üniversite
Hizmet İçi Eğitim Durumu	<input type="checkbox"/> Evet Aldım Belirtiniz ; <input type="checkbox"/> Hayır Almadım
Kişisel ve Mesleki Gelişim İle İlgili Faaliyetlere Katılma	<input type="checkbox"/> Evet Katıldım Belirtiniz: <input type="checkbox"/> Hayır Katılmadım
Sosyal Paylaşım Ağlarını Kullanma	<input type="checkbox"/> Evet Kullanıyorum Belirtiniz: <input type="checkbox"/> Hayır Kullanmıyorum



Scanned with
CamScanner

II.BÖLÜM



YAŞAM BOYU ÖĞRENME EĞİMLERİ ÖLÇEĞİ	Çok Uyuyor	Kısmen Uyuyor	Çok Az Uyuyor	Çok Az Uyuyor	Kısmen Uyuyor	Hic Uyuyor
<i>Lütfen aşağıdaki ifadeleri dikkatle okuyup size ne derecede uyduğunu işaretleyiniz.</i>						
1. Kendimi geliştirmek için farklı alanlarda yeni bilgi ve beceriler geliştirmek tam bana göredir.						
2. Kişisel gelişimimi sağlayacağına inanırsam her türlü bilgiyi kolaylıkla öğrenebilirim.						
3. Hayattaki öncelikli hedeflerimden birisi de sürekli yeni bilgi ve beceriler kazanarak kişisel gelişimimi sağlamaktır.						
4. Yeterli maddî olanaklara sahip olsam da, kişisel gelişimim için yeni bilgi ve beceriler kazanmaya devam ederim.						
5. Sürekli yeni şeyler öğrenmek benim için bir tutkudur.						
6. Yeni bilgi ve beceriler öğrenme konusunda arkadaşlarımdan daha istekliyim.						
7. Zamanımın büyük bir kısmını öğrenmek amacıyla araştırma yapmaya harcamak hoşuma gider.						
8. Programım yoğun olsa bile, kendi kendime yeni bilgi ve beceriler öğrenmek için fırsatlar yaratırım.						
9. Yeni bilgi ve beceriler öğrenebilmek için özel harcamalarımın pay ayırım.						
10. Herhangi bir zorunluluk olmadan yeni bilgi ve beceriler kazanmak için kendiliğimden çabalarım.						
11. Öncelikli hedeflerimi gerçekleştirirken bunlarla ilgili olmayan yeni bilgi ve beceriler de kazanmaya çalışırım.						
12. Öğrendiğim konu zor ve karmaşık da olsa onu en iyi biçimde öğrenmek için çabalarım.						
13. Mesleğimle ilgili olmayan konularda yeni bilgi ve beceriler kazanmanın bana yararı olacağına inanmam.						
14. Sadece kişisel gelişimimi sağlamak için sürekli yeni bilgi ve beceriler kazanmak bana anlamsız gelir.						
15. Çevremdekilerin öğrenme sürecime yapacakları katkıları önemsemem.						
16. Zorunlu haller dışında mesleğimle ilgili bilgi kaynaklarını (kitap, internet vb) kullanmam.						
17. Mesleğimle ilgili yeni karşılaştığım bir bilgi veya beceriyi öğrenmekte zorlanacağımı düşünüyorum.						
18. Öğrencilerimle ilgili olarak kendi kendimi değerlendirmem yeni konuları öğrenmeme engel olur.						
19. Zorunlu değilsem (sınav, proje vb için) zamanımı araştırma yaparak kaybetmek istemem.						
20. Kişisel gelişimim için harcayacağım zamanı sevdiğilerimle birlikte geçirmeyi tercih ederim.						
21. Öğrendiğim konudan sorumlu değilsem (sınav vb. olmayacaksam) eksiklerimi tamamlamak için çaba harcamayı gerekli görmem.						
22. Zorunlu olmadıkça sadece yeni şeyler öğreneceğim diye kurs ve seminerlere katılmamın bana zaman kaybettireceğini düşünürüm.						
23. Sadece merak ediyorum diye bir konuyu öğrenmek için vakit ayırmam.						
24. Kütüphanelerin sıkıcı yerler olduğunu düşünürüm.						
25. Zorunlu haller dışında yeni şeyler öğrenmek için çaba harcamak yerine, hobilerimle ilgilenmeyi tercih ederim.						
26. Eğer beni maddî olarak sıkıntıya düşürecekse yeni bilgi ve beceriler öğrenmek için çaba harcamak istemem.						
27. Sürekli yeni bilgi ve beceriler öğrenmek zorunda hissetmek beni rahatsız eder.						

EK-4: Etik Kurul Uygulama İzni

Evrak Tarih ve Sayısı: 24/04/2019-E.34644



T.C.
MANİSA CELAL BAYAR ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği
Kurulu

Sayı : -050.01.04-
Konu : Gülenaz SELÇUK-Etik Kurul
Başvurunuz-Hk-

Sayın Dr. Öğr. Üyesi Gülenaz SELÇUK

İlgi : 01/04/2019 tarihli ve 16396 sayılı yazı.

"Üniversitemiz Sosyal Bilimler Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Gamze GEDİK'in "Sınıf Öğretmenlerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin İncelenmesi: Manisa Demirci İlçesi Örneği" konulu başvurunuz Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu'nun 15.04.2019 tarih ve 2019/03 sayılı toplantısında görüşülmüş olup, araştırmanın etik yönden uygunluğuna karar verilmiştir.

Kurulumuzda alınan karar ekte gönderilmektedir.
Bilgilerinizi rica ederim.

e-imzalıdır
Prof. Dr. Muzaffer TEPEKAYA
Kurul Başkanı

Ek: 9-Nolu Karar (1 sayfa)

Adres:Şehit Prof. Dr. İlhan Varank Yerleşkesi 45140 - Yunusemre/Manisa
Telefon:(0 236) 2011000 Faks:(0 236) 2372442
Elektronik Ağ:http://www.cbu.edu.tr

Bilgi İçin:Bülent Tekeli
Unvanı: Veri Hazırlama ve Kontrol İşletmeni



Scanned with CamScanner
Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

ÖZ GEÇMİŞ VE İLETİŞİM BİLGİLERİ

Gamze GEDİK, 1995 senesinde Kırıkkale'nin Sulakyurt ilçesinde doğdu. İlk ve orta öğretimini Sulakyurt ilçesinde, lise öğretimini Kırıkkale Atatürk Anadolu Lisesi'nde tamamladı. 2013 yılında Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği programını kazandı. 2017 yılında mezun olduktan sonra Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği programında tezli yüksek lisans eğitimine başlamıştır. Ulusal ve Uluslararası kongre ve projelerde görev almış ve bildiriler sunmuştur.

İletişim Bilgileri

E- posta: gamzegedik.1@hotmail.com

Telefon: 0539 672 69 35