



T.C.
NIĞDE ÖMER HALİSDEMİR ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

**KADROSUZ USTA ÖĞRETİCİLERİN YAŞAM BOYU ÖĞRENME
EĞİLİMLERİ İLE HAYAT ÇAPINDA ÖĞRENME ALIŞKANLIKLARI
ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ (NEVŞEHİR İLİ ÖRNEĞİ)**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hazırlayan

Mehmet YILDIRIM

Niğde

Haziran, 2020



T.C.
NIĞDE ÖMER HALİSDEMİR ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

**KADROSUZ USTA ÖĞRETİCİLERİN YAŞAM BOYU ÖĞRENME
EĞİLİMLERİ İLE HAYAT ÇAPINDA ÖĞRENME ALIŞKANLIKLARI
ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ (NEVŞEHİR İLİ ÖRNEĞİ)**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Mehmet YILDIRIM

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Buket ASLANDAĞ

Niğde

Haziran, 2020

YEMİN METNİ

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum “Kadrosuz Usta Öğreticilerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ile Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Nevşehir İli Örneği)” başlıklı bu çalışmamın, bilimsel ve akademik kurallar çerçevesinde tez yazım kılavuzuna uygun olarak tarafımdan yazıldığını, yararlandığım eserlerin tamamının kaynaklarda gösterildiğini ve çalışmamın içinde kullanıldıkları her yerde bunlara atıf yapıldığını belirtir ve bunu onurumla doğrularım./.../...(Tarih)

Mehmet YILDIRIM

ÖZET

YÜKSEK LİSANS TEZİ

KADROSUZ USTA ÖĞRETİCİLERİN YAŞAM BOYU ÖĞRENME EĞİLİMLERİ İLE HAYAT ÇAPINDA ÖĞRENME ALIŞKANLIKLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ (NEVŞEHİR İLİ ÖRNEĞİ)

YILDIRIM, Mehmet

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Buket ASLANDAĞ

Haziran 2020, 123 sayfa

Yaşam boyu öğrenme, bireylerin beşikten mezara kadar süren öğrenme çabasını, hayat çapında öğrenme ise çeşitlendirilmiş faaliyetlerle bireylerin, zengin öğrenme ortamlarında kendini keşfetme çalışmalarını kapsar.

Bu araştırmada kadrosuz usta öğreticilerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile hayat çapında öğrenme alışkanlıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya 191 kadrosuz usta öğretici katılmıştır. Verilerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile hayat çapında öğrenme alışkanlıkları ölçeği kullanılarak toplandığı araştırmada, ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

Elde edilen verilerin analizinde normallik dağılımlarını belirlemek amacıyla Kolmogorov- Smirnov Testi, istatistikler için Mann- Whitney U testi, Kruskal Wallis testi ve Spearman Rho kullanılmıştır.

Analizler sonucunda, kadrosuz usta öğreticilerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri yüksek derecede, hayat çapında öğrenme alışkanlıkları yüksek derecede ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile hayat çapında öğrenme alışkanlıklarının ilişkisi anlamlı ve orta derece bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Yaşam boyu öğrenme, hayat çapında öğrenme, kadrosuz usta öğretici.

ABSTRACT

MASTER THESIS

THE INVESTIGATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN LIFE-LONG LEARNING TENDENCIES AND LIFE-WIDE LEARNING HABITS OF NON- STAFF MASTER TRAINERS (NEVŞEHİR PROVINCE EXAMPLE)

YILDIRIM, Mehmet

Department of Educational Sciences

Thesis Advisor: Dr. Öğr. Üyesi Buket ASLANDAĞ

June 2020, 123 Pages

Lifelong learning involves individuals' learning effort from the cradle to the grave, while life-long learning covers diverse activities and individuals' self-discovery activities in rich learning environments.

In this study, it was aimed to examine the relationship between the life-long learning tendencies of non-staff master teachers and lifelong learning habits. Our research have 191 non-staff master teachers. In the research in which data was collected using lifelong learning trends and life-wide learning habits scale, the relational screening model was used.

In the analysis of the data obtained, the Kolmogorov-Smirnov Test was used to determine the normality distributions, while the Mann-Whitney U test, Kruskal Wallis test and Spearman Rho were used for statistics.

As a result of the analysis, it has been observed that lifelong learning trends and life-wide learning habits of non-staff master teachers are highly. On the other hand, the relationship between their lifelong learning tendencies and life-wide learning habits was found to be significant and moderate.

Key Words: Lifelong learning, Life wide learning, non-staff master teachers.

ÖNSÖZ

Hızla gelişen ve sürekli değişen şartlarda bireylerin tek çaresi sürekli öğrenmektir. Öğrenmeyi, gelişmeyi, araştırmayı bırakan bireyler dünyanın hızına yetişemeyip, atıl durumda kalacaktır. Daha zengin öğrenme olanaklarının olduğu bu şartlarda, fırsatları kullanmaya çalışmak, teknolojiyi yakalamak, nefes aldıkça öğrenmek herkesin temel hedefi olmalıdır.

“Kadrosuz Usta Öğreticilerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ile Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Nevşehir İli Örneği) ” adını taşıyan tezimin araştırma, inceleme ve sonuçlandırma aşamalarında her türlü desteğini esirgemeyen danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Buket ASLANDAĞ’a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Tez süresince desteklerini esirgemeyen Dr. Öğr. Üyesi İlker Türkmen ve BTR Öğretmeni Özden ALTUN’a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Aynı havayı soluduğumuz her ortamda, enerjimi sürekli yenilenmesi sağlayan değerli eşim Ayşegül YILDIRIM, çocuklarım Muhammed Ali ve Fatma Zeynep’e teşekkür ederim. İyi ki varsınız...

İÇİNDEKİLER

YEMİN METNİ	i
JÜRİ ONAY SAYFASI ÖRNEĞİ.....	Hata! Yer işareti tanımlanmamış.
ÖZET	iii
ABSTRACT	iv
ÖNSÖZ	v
TABLolar LİSTESİ.....	viii
KISALTMALAR LİSTESİ.....	x
EKLER LİSTESİ	xi
1. BÖLÜM	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	1
1.2.1. Alt Amaçlar	2
1.3. Araştırmanın Önemi.....	3
1.4. Sayıtlılar	3
1.5. Sınırlılıklar.....	4
1.6. Tanımlar	4
2. BÖLÜM	5
2.1. Eğitim ve öğretim	5
2.1.1. Eğitimin Genel Amaçları.....	6
2.1.2. Eğitim Türleri	6
2.2. Halk Eğitimi Merkezleri.....	12
2.2.1. Halk Eğitiminin Tanımı	12
2.2.2. Türkiye’de Halk Eğitimi Merkezlerinin Kuruluşu ve Faaliyetleri.....	13
2.3. Kadrosuz Usta Öğreticiler	16
2.3.1. Usta Öğretici İhtiyacının Sebepleri ve Usta Öğreticilerin Özellikleri.....	16
2.3.2. Usta Öğreticilerin Ücretleri ve Sosyal Güvenlik Hakları.....	17
2.4. Yetişkin Eğitimi	18
2.4.1. Yetişkin ve Yetişkin Eğitimi	18
2.4.2. Yetişkin Eğitiminin Özellikleri ve Varsayımlar	19
2.4.3. Yetişkin Eğitiminin Amaçları ve Verilen Eğitimlerin İçeriği.....	22
2.4.4. Yetişkin Eğitiminin Türkiye’de ve Dünya’da Tarihsel Gelişimi	23
2.4.5. Androgoji Kavramı	25
2.5. Yaşam Boyu Öğrenme	27
2.5.1. Yaşam Boyu Öğrenme Kavramı.....	27
2.5.2. Yaşam Boyu Eğitimden Yaşam Boyu Öğrenmeye Geçiş	31
2.5.3. Yaşam Boyu Öğrenmenin Stratejisi İlkeleri ve Hedefleri.....	33
2.5.4. Yaşam Boyu Öğrenen Bireylerin Özellikleri.....	35
2.5.5. Avrupa Birliği’nde Yaşam Boyu Öğrenme	37
2.5.6. Bologna Sürecinin Tarihiçesi	41
2.5.7. Türkiye’de Yaşam Boyu Öğrenme	43
2.6. Hayat Çapında Öğrenme	44
2.6.1. Hayat Çapında Öğrenme Kavramı ve Özellikleri	44
3. BÖLÜM	48
YÖNTEM.....	48
3.1. Araştırmanın Deseni	48
3.2. Katılımcılar.....	48
3.3. Verilerin Toplanması	52
3.3.1. Veri Toplama Araçları	52
3.4. Verilerin Analizi	54
4. BÖLÜM	55
4.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular	55

4.1.2. Kadrosuz Usta Öğreticilerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına Ait Bulgular	60
4.1.3. Kadrosuz Usta Öğreticilerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Medeni Durum Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına Ait Bulgular	62
4.1.4. Kadrosuz Usta Öğreticilerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Görev Yaptıkları Süre Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına Ait Bulgular.....	63
4.1.5. Kadrosuz Usta Öğreticilerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Yaş Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına Ait Bulgular	64
4.1.6. Kadrosuz Usta Öğreticilerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Branşlarına Göre Karşılaştırılmasına Ait Bulgular	66
4.1.7. Kadrosuz Usta Öğreticilerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Eğitim Durumları Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına Ait Bulgular	69
4.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular	70
4.2.1. Kadrosuz Usta Öğreticilerin Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıklarına İlişkin Bulgular	70
4.2.2. Kadrosuz Usta Öğreticilerin Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıklarının Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına Ait Bulgular	74
4.2.3. Kadrosuz Usta Öğreticilerin Medeni Durum Değişkenine Göre Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıklarının Karşılaştırılmasına Ait Bulgular.....	76
4.2.4. Kadrosuz Usta Öğreticilerin Görev Yaptıkları Süre Değişkenine Göre Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıklarının Karşılaştırılmasına Ait Bulgular	77
4.2.5. Kadrosuz Usta Öğreticilerin Yaş Değişkenine Göre Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıklarının Karşılaştırılmasına Ait Bulgular	79
4.2.6. Branşlarına Göre Usta Öğreticilerin Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıklarının Karşılaştırılmasına Ait Bulgular.....	81
4.2.7. Kadrosuz Usta Öğreticilerin Eğitim Durumlarına Göre Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıklarının Karşılaştırılmasına Ait Bulgular	85
4.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular	87
5. BÖLÜM	91
SONUÇLAR, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	91
5.1. Sonuçlar ve Tartışma.....	91
5.2. Öneriler	105
KAYNAKÇA	106
EK 2: YAŞAM BOYU ÖĞRENME EĞİLİMLERİ ÖLÇEĞİ.....	114
YAŞAM BOYU ÖĞRENME EĞİLİMLERİ ÖLÇEĞİ.....	115
HAYAT ÇAPINDA ÖĞRENME ALIŞKANLIKLARI ÖLÇEĞİ	117
ÖZGEÇMİŞ.....	123

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1: 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanununa Göre Örgün Eğitim Basamaklarının Amaçları.....	7
Tablo 2: Formal, Non- Formal ve Algın Öğrenmenin Karşılaştırılması	11
Tablo 3: Avrupa Konseyi'nin Hayat Boyu Öğrenme Bildirgesi.....	38
Tablo 4: Avrupa Birliği Eğitim Programları	39
Tablo 5: Araştırmaya Katılan Kadrosuz Usta Öğreticilerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı	49
Tablo 6: Araştırmaya Katılan Kadrosuz Usta Öğreticilerin Yaşlarına Göre Dağılımı.....	49
Tablo 7: Araştırmaya Katılan Kadrosuz Usta Öğreticilerin Görev Yaptığı Halk Eğitimi Merkezlerine Göre Dağılımı.....	50
Tablo 8: Araştırmaya Katılan Kadrosuz Usta Öğreticilerin Medeni Durumlarına Göre Dağılımı	50
Tablo 9: Araştırmaya Katılan Kadrosuz Usta Öğreticilerin Eğitim Durumlarına Göre Dağılımı	51
Tablo 10: Araştırmaya Katılan Kadrosuz Usta Öğreticilerin Halk Eğitimi Merkezlerinde Çalışma Sürelerine Göre Dağılımı.....	51
Tablo 11: Araştırmaya Katılan Kadrosuz Usta Öğreticilerin Branşlarına Göre Dağılımı.....	51
Tablo 12: Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği Maddeleri	53
Tablo 13: Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıkları Ölçeği İfadeleri.....	53
Tablo 14: Normal Dağılımın İncelenmesi	54
Tablo 15: Kadrosuz Usta Öğreticilerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Nasıldır?	55
Tablo 16: Kadrosuz Usta Öğreticilerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Alt Boyutlarda Nasıldır?	59
Tablo 17: Kadrosuz Usta Öğreticilerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Cinsiyetlerine Göre Farklılık Göstermekte Midir?	60
Tablo 18: Kadrosuz Usta Öğreticilerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Medeni Durumlarına Göre Farklılık Göstermekte Midir?	62
Tablo 19: Kadrosuz Usta Öğreticilerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Görev Yaptıkları Süreye Göre Farklılık Göstermekte Midir?	63
Tablo 20: Kadrosuz Usta Öğreticilerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Yaşlarına Göre Farklılık Göstermekte Midir?	64

Tablo 21: Kadrosuz Usta Öğreticilerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Branşlarına Göre Farklılık Göstermekte Midir?	66
Tablo 22: Kadrosuz Usta Öğreticilerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Eğitim Durumlarına Göre Farklılık Göstermekte Midir?	69
Tablo 23: Kadrosuz Usta Öğreticilerin Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıkları Nasıldır?....	70
Tablo 24: Kadrosuz Usta Öğreticilerin Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıkları Alt Boyutlarda Nasıldır?	73
Tablo 25: Kadrosuz Usta Öğreticilerin Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıkları Cinsiyetlerine Göre Farklılık Göstermekte midir?	74
Tablo 26: Kadrosuz Usta Öğreticilerin Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıkları Medeni Durumlarına Göre Farklılık Göstermekte midir?	76
Tablo 27: Kadrosuz Usta Öğreticilerin Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıkları Görev Yaptıkları Süreye Göre Farklılık Göstermekte midir?	78
Tablo 28: Kadrosuz Usta Öğreticilerin Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıkları Yaşlarına Göre Farklılık Göstermekte midir?	79
Tablo 29: Kadrosuz Usta Öğreticilerin Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıkları Branşlarına Göre Farklılık Göstermekte midir?	81
Tablo 30: Kadrosuz Usta Öğreticilerin Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıkları Eğitim Durumlarına Göre Farklılık Göstermekte midir?	85
Tablo 31: Kadrosuz Usta Öğreticilerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ile Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıkları Arasındaki İlişki Nasıldır?	87

KISALTMALAR LİSTESİ

- SPSS : Statical Package for Social Sciences
Rho : Spearman'ın Sıralama Korelasyon Katsayısı
Ss : Standart Sapma
n : Frekans
% : Yüzde
a : Alfa Değeri
Akt. : Aktaran
vb. : ve benzeri
vd. : ve diğerleri
p : Anlamlılık Değeri

EKLER LİSTESİ

Ek 1: Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği

Ek 2: Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıkları Ölçeği

Ek 3: Araştırma İzin Belgeleri

Ek 4: Özgeçmiş



1. BÖLÜM

GİRİŞ

Bu bölümde; “Problem Durumu”, “Araştırmanın Amacı”, “Araştırmanın Önemi”, “Sınırlılıklar” ve “Tanımlar” alt başlıkları ele alınmıştır.

1.1. Problem Durumu

Hızla değişen ve gelişen Dünya’da her yaş grubundan insanın, bu değişim ve gelişime uyum sağlaması önemli bir sorundur. İnsanoğlunun, öğrenebilme becerisi bu konudaki en büyük yardımcısı ve gücüdür. Halk eğitimi merkezleri, kuruluşundan itibaren okuma yazma, bilgisayar, el sanatları, meslek edindirme alanlarında sürekli çalışmalar yapmaktadır. Ancak bunca açılan kurs için gerekli olan öğretmenlerin sadece bir bölümü kadroludur. Kalan kısmı ise kadrosuz usta öğretici olarak temin edilmektedir. Birçok kadrosuz usta öğreticinin, eğitim durumu, yeterliliği ve gelişim çabası verim düzeyini artırmada çok önemlidir. Şüphesiz tamamen kadrolu öğretmenlerin görevlendirilememesinin ekonomik bir boyutu da vardır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı, halk eğitimi merkezlerinde görev yapan kadrosuz usta öğreticilerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin nasıl olduğunu, halk eğitimi merkezlerinde görev yapan kadrosuz usta öğreticilerin hayat çapında öğrenme alışkanlıklarının nasıl olduğunu, halk eğitimi merkezlerinde görev yapan kadrosuz usta öğreticilerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile hayat çapında öğrenme alışkanlıkları arasında bir ilişkinin olup olmadığını ortaya koymaktır. Problem cümlesi bu amaçlara göre şu şekilde oluşturulmuştur: “ Kadrosuz usta öğreticilerin, yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile hayat çapında öğrenme alışkanlıkları nasıldır ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile hayat çapında öğrenme alışkanlıkları arasındaki ilişki nasıldır?” Amaca ve problem cümlesine bağlı olarak aşağıdaki alt amaçlar oluşturulmuştur.

1.2.1. Alt Amaçlar

Araştırmanın problem cümlesine bağlı olarak, kadrosuz usta öğretmenlerin, yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile hayat çapında öğrenme alışkanlıklarının çeşitli değişkenlere göre (cinsiyet, medeni durum, görev süresi, yaş, branş, eğitim durumu) farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymayı amaçlayan aşağıdaki alt amaçlar oluşturulmuştur:

1. Kadrosuz usta öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri nasıldır ve çeşitli değişkenlere göre farklılık göstermekte midir?
 - Kadrosuz usta öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri nasıldır?
 - Kadrosuz usta öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri cinsiyetlerine göre farklılık göstermekte midir?
 - Kadrosuz usta öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri medeni durumlarına göre farklılık göstermekte midir?
 - Kadrosuz usta öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri görev yaptıkları süreye göre farklılık göstermekte midir?
 - Kadrosuz usta öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri yaşlarına göre farklılık göstermekte midir?
 - Kadrosuz usta öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri, branşlarına göre farklılık göstermekte midir?
 - Kadrosuz usta öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri, eğitim durumlarına göre farklılık göstermekte midir?
2. Kadrosuz usta öğretmenlerin, hayat çapında öğrenme alışkanlıkları nasıldır ve çeşitli değişkenlere göre farklılık göstermekte midir?
 - Kadrosuz usta öğretmenlerin, hayat çapında öğrenme alışkanlıkları nasıldır?
 - Kadrosuz usta öğretmenlerin, hayat çapında öğrenme alışkanlıkları cinsiyetlerine göre farklılık göstermekte midir?
 - Kadrosuz usta öğretmenlerin, hayat çapında öğrenme alışkanlıkları medeni durumlarına göre farklılık göstermekte midir?
 - Kadrosuz usta öğretmenlerin, hayat çapında öğrenme alışkanlıkları görev yaptıkları süreye göre farklılık göstermekte midir?
 - Kadrosuz usta öğretmenlerin, hayat çapında öğrenme alışkanlıkları yaşlarına göre farklılık göstermekte midir?
 - Kadrosuz usta öğretmenlerin, hayat çapında öğrenme alışkanlıkları branşlarına göre farklılık göstermekte midir?

- Kadrosuz usta öğreticilerin, hayat çapında öğrenme alışkanlıkları eğitim durumlarına göre farklılık göstermekte midir?

3. Kadrosuz usta öğreticilerin, yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile hayat çapında öğrenme alışkanlıkları arasındaki ilişki nasıldır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Bu araştırma, halk eğitimi merkezlerinde ek ders ücreti karşılığı görev yapan kadrosuz usta öğreticilerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile hayat çapında öğrenme alışkanlıklarını ortaya koyacağından, kadrosuz usta öğreticilerin yaşam boyu öğrenmeye bakış açılarını ve motivasyonlarını geliştirme amacıyla çalışmalar yapılmasına temel oluşturabilir. Kadrosuz usta öğretici ödemelerinde, kaynakların daha verimli kullanılması amacıyla değerlendirilebilir.

Bu araştırma ile kadrosuz usta öğreticilerin, yaşam boyu öğrenme ile hayat çapında öğrenme kavramlarına bakış açılarına dair içinde buldukları durumu değerlendirmelerini sağlamaları, yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile hayat çapında öğrenme alışkanlıklarını güçlendirmeleri için bir adım atılmış olacaktır. Ayrıca, kadrosuz usta öğreticilerin gelişen bilim ve teknolojiye uyum sağlanmasına yönelik adımlar özgün adımlar atılmasına vesile olabilir. Halk eğitimi merkezlerinde usta öğretici alımlarında, genel bir kriter olarak değerlendirilebilir.

1.4. Sayıtlar

Araştırmanın varsayımları şöyle sıralanabilir:

- Araştırmada kullanılan veri toplama araçları istatistiksel olarak geçerli ve güvenilirlerdir.
- Araştırmaya, kadrosuz usta öğreticiler gönüllü ve istekli olarak katılmışlardır.
- Katılımcıların, ölçek maddelerine tarafsız ve samimi cevaplar verdiği varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

Araştırmanın sınırlılıkları şöyle sıralanabilir:

- Araştırma, 2019- 2020 eğitim öğretim yılı ile sınırlıdır.
- Araştırma, yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği ile hayat çapında öğrenme alışkanlıkları ölçeği ve bu ölçekteki maddeler ile sınırlıdır.
- Bazı branşlarda ve bazı eğitim durumlarında kadrosuz usta öğretici sayısı azdır.
- Araştırma, Nevşehir il merkezi ve Ürgüp, Avanos, Derinkuyu, Acıgöl, Gülşehir, Kozaklı, Hacıbektaş Halk Eğitimi Merkezi'nde görev yapan kadrosuz usta öğretmenler ile sınırlı tutulmuştur.

1.6. Tanımlar

- HEM: Halk Eğitimi Merkezi
- MEB: Milli Eğitim Bakanlığı
- YBÖ: Yaşam Boyu Öğrenme
- HÇÖ: Hayat Çapında Öğrenme

2. BÖLÜM

2.1. Eğitim ve öğretim

Eğitim, insanların hayatında kişisel, sosyal gelişimlerini sağlayabilmeleri, topluma değer katabilmeleri için önemli bir yer tutar. Eğitime her toplumda değer verilmesine rağmen, asıl önemli olan eğitime nitelik kazandırma ve eğitim faaliyetlerini çeşitlendirme açısından tüm bireylere ulaşmaktır. Topluma değiştirmek, toplumu dönüştürmek, geleceğe şekil vermek ancak eğitim ile mümkün olmaktadır.

Eğitim, bireylerin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla, kasıtlı olarak yapılan, kalıcı izli, istendik değişimler oluşturma sürecidir (Ertürk, 1972: 12). Eğitim, bireylerin kendi yaşantıları yoluyla istendik ve hedeflenen davranışları kazanmaları için, eğitim ortamlarında meydana gelen bir süreçtir (Sönmez, 2005: 147). Akyüz'e (2001: 2) göre eğitim, bireylerin karakter, zihin, bilgi, anlayış yönünden birtakım amaçlara yönelik davranışları, yetenekleri, becerileri kendi yaşantıları yoluyla kazanabilmeleri amacıyla yapılan çalışmalardır.

Yapılan tanımlardan, eğitimin, bireylerin kendi yaşantıları yoluyla, istendik şekilde meydana gelmesi ve süreç olması ortak nokta olarak gözükmektedir. Eğitim insanlık tarihi ile beraber başlamıştır. İnsanlık tarihinin ilk dönemlerinden itibaren insanoğlu, sürekli bilgi ve beceriler edinmek ve sosyal bir varlık olarak bunları hem çevresindekilerle paylaşmak hem de gelecek kuşaklara aktarmak istemiştir. Bu paylaşım ve aktarım ilk başlarda çok yalın bir biçimde gerçekleşmiştir (Yazar, 2012: 21).

Eğitim, bireylerin topluma kazandırılmasında önemli bir yere sahiptir ve toplumların niteliğini ile gelişmişlik düzeyini artırabilmek için çok önemli bir araçtır. Toplumların eğitime verdiği önem gün geçtikçe artmaktadır (Ünal, 2012: 7). Öğrenme, bireyin çevresi ile etkileşimi neticesinde oluşan, bilişsel, duyuşsal ve davranışsal değişiklikleri kapsayan çok boyutlu bir kavramdır (Aksoy, 2013: 25).

Öğretim, sadece okullarda düzenlenen örgün eğitim faaliyetleri ile sınırlı değildir. Örgün eğitimin dışında kalmış bireylerin sosyal hayatta ihtiyaç duydukları bilgi, beceri ve yeterlikleri kazandırmak amacıyla, yaygın eğitim faaliyetleri kapsamında da belirli bir plan ve program dâhilinde, belirlenen hedeflere yönelik programlarla okul dışında da sürdürülebilmektedir (Köksal, 2017: 3-4). Bazı insanlar iş bulmak, bazıları işinde yükselmek, bazıları boş zamanları değerlendirmek için bazıları da gelirlerini artırmak için yeni bir şeyler öğrenmek ister. Bu gibi durumlarda

öğrenmeyi kendi kendine yapamayan insanlar, yetişkin eğitimi veren kurumlarda uygun bir etkinliğe katılırlar. Yaş, ekonomik durum, cinsiyet, meslek, eğitim düzeyi gibi durumlar da bu etkinliklere katılımı etkiler. Bireyler bu etkinliklere gönüllü olarak bilerek ve isteyerek katıldıkları için devam oranları da o oranda yüksek olmaktadır (Okçabol, 2006: 28-33).

Öğretim, eğitime göre zaman ve mekân yönünden daha dar kapsamlı, süreli ve kesintilidir. Eğitim ise daha kapsamlı, çok boyutlu, yaşam boyu süren, rastlantısal da olabilen bir süreçtir.

2.1.1. Eğitimin Genel Amaçları

Altunya'ya (2013: 317) göre, insan davranışlarının istemli ve düzenli olarak geliştirilmesi demek olan eğitimin genel amaçları;

- Demokrasi ve demokratik vatandaşlık bilinci kazandırma
- Çocuk ve gençler için bakma ve koruma
- Çeşitli yetenekleri ve becerileri geliştirme
- Hayat ve meslek ile ilgili beceriler kazandırma
- Doğal, toplumsal ve kültürel çevreye dinamik uyum sağlamaya yardımcı olma
- Teknolojik gelişmeleri ve bilimsel bilgiyi tanıtır, bunlara uyumu sağlama
- Hak ve özgürlüklere saygıyı güçlendirme
- Yeni bilgilere ulaşma yol ve yöntemlerini öğretme

olarak sıralanabilir.

Eğitimi toplumsal dönüşümün kaynağı olarak gören Freire'ye göre, eğitim bir bilinçlenme sürecidir. Bu bilinçlenme sürecinin sonucu da toplumsal dönüşümü sağlamaktır. Brezilyalı eğitimciye göre, bilgiyi eyleme geçirmek, eğitimin en önemli amacıdır ve bu sayede insanlar dünyayı değiştirip, yeniden insancıl bir şekilde yaşayabilecektir. Freire de bu doğrultuda halkı özgürleştirmeyi amaçlayan bir okuma yazma yöntemi ile Latin Amerika'da özgürleşme hareketine kaynak olmuştur (Knowles, Holton ve Swanson, 2014: 157).

2.1.2. Eğitim Türleri

Eğitim, doğumdan ölüme kadar hayatımızın her alanında yüz yüze geldiğimiz bir süreçtir. 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nda 18. maddeye göre, Türk milli eğitim sisteminin kurulduğu iki ana bölüm, örgün ve yaygın eğitimidir.

Okullarda gerçekleşen planlı, programlı eğitim etkinliklerine örgün eğitim denirken, herhangi bir zamanda, herhangi bir yerde ve herhangi bir şekilde gerçekleşen eğitimlere de yaygın eğitim denir (Tortop 2010: 12).

Örgün ve yaygın eğitim gibi planlı eğitimlerin dışında, hayatın akışına göre, sıklıkla karşı karşıya geldiğimiz öğrenme türüne informal öğrenme denmektedir. Plansız, kasıtsız, olumlu ve olumsuz sonuçlar içerebilen informal öğrenme, otobüste, iş yerinde, komşu ve akraba ziyaretlerinde, televizyon izlerken, yolda yürürken kısaca her zaman her yerde gerçekleşebilmektedir.

2.1.2.1. Örgün Eğitim

Belirli bir plan dâhilinde, belirli yaş gruplarına, eğitim ve öğretim kurumlarında verilen, eğitim sonunda başarılı olanların diploma aldığı eğitime örgün eğitim denir (Özkorkmaz, 2016: 13).

Örgün eğitim, eğitim okul öncesi eğitimden başlayarak, ilköğretim, orta öğretim, yükseköğretim ve lisansüstü eğitimi kapsar. Günümüzde örgün eğitimin dışında kalan bireyler, açık öğretim okulları ve uzaktan öğretim yoluyla eksiklerini tamamlayarak yeniden örgün eğitim sistemine geçiş yapabilmektedirler (Köksal, 2017: 4).

Tablo 1: 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanununa Göre Örgün Eğitim Basamaklarının Amaçları

Örgün Eğitim Basamakları	Örgün Eğitim Basamağının Temel Amaçları
Okul öncesi eğitimi	Madde 20 – Okul öncesi eğitiminin amaç ve görevleri, milli eğitimin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak, 1. Çocukların beden, zihin ve duygu gelişmesini ve iyi alışkanlıklar kazanmasını sağlamak; 2. Onları ilköğretime hazırlamak; 3. Şartları elverişsiz çevrelerden ve ailelerden gelen çocuklar için ortak bir yetişme ortamı yaratmak; 4. Çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarını sağlamaktır.

	<p>Madde 23 – İlköğretimin amaç ve görevleri, milli eğitimin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak,</p>
İlköğretim	<p>1. Her Türk çocuğuna iyi bir vatandaş olmak için gerekli temel bilgi, beceri, davranış ve alışkanlıkları kazandırmak; onu milli ahlak anlayışına uygun olarak yetiştirmek;</p> <p>2. Her Türk çocuğunu ilgi, istidat ve kabiliyetleri yönünden yetiştirerek hayata ve üst öğrenime hazırlamaktır.</p> <p>3. (Ek: 16/8/1997 - 4306/4 md.) İlköğretimin son ders yılının ikinci yarısında öğrencilere, ortaöğretimde devam edilebilecek okul ve programların hangi mesleklerin yolunu açabileceği ve bu mesleklerin kendilerine sağlayacağı yaşam standardı konusunda tanıtıcı bilgiler vermek üzere rehberlik servislerince gerekli çalışmalar yapılır.</p>
Orta öğretim	<p>1. Bütün öğrencilere ortaöğretim seviyesinde asgari ortak bir genel kültür vermek suretiyle onlara kişi ve toplum sorunlarını tanımak, çözüm yolları aramak ve yurdun iktisadi sosyal ve kültürel kalkınmasına katkıda bulunmak bilincini ve gücünü kazandırmak,</p> <p>2. Öğrencileri, çeşitli program ve okullarla ilgi, istidat ve kabiliyetleri ölçüsünde ve doğrultusunda yükseköğretime veya hem mesleğe hem de yükseköğretime veya hayata ve iş alanlarına hazırlamaktır.</p>
Yüksek öğretim	<p>1. Öğrencileri ilgi, istidat ve kabiliyetleri ölçüsünde ve doğrultusunda yurdumuzun bilim politikasına ve toplumun yüksek seviyede ve çeşitli kademelerdeki insan gücü ihtiyaçlarına göre yetiştirmek;</p> <p>2. Çeşitli kademelerde bilimsel öğretim yapmak;</p> <p>3. Yurdumuzu ilgilendirenler başta olmak üzere, bütün bilimsel, teknik ve kültürel sorunları çözmek için bilimleri genişletip derinleştirecek inceleme ve araştırmalarda bulunmak;</p> <p>4. Yurdumuzun türlü yönde ilerleme ve gelişmesini ilgilendiren bütün sorunları, Hükümet ve kurumlarla da elbirliği etmek suretiyle öğretim ve araştırma konusu yaparak sonuçlarını toplumun yararlanmasına sunmak ve Hükümetçe istenecek inceleme ve araştırmaları sonuçlandırarak düşüncelerini bildirmek;</p> <p>5. Araştırma ve incelemelerinin sonuçlarını gösteren, bilim ve tekniğin ilerlemesini sağlayan her türlü yayınları yapmak;</p> <p>6. Türk toplumunun genel seviyesini yükseltici ve kamuoyunu aydınlatıcı bilim verilerini sözle, yazı ile halka yaymak ve yaygın eğitim hizmetlerinde bulunmaktır.</p>

2.1.2.2. Yaygın Eğitim:

Yaygın eğitim, örgün eğitimin tamamlayıcısı ve destekleyicisi konumunda, eğitimi ve öğrenmeyi tüm hayata yaymayı hedefleyen bir eğitim türüdür.

Yaygın Eğitimle Öğrenme (non-formal learning), örgün eğitimi tamamlayıcı şekilde veya genel eğitim ve öğretim ile birlikte kısa ya da uzun süreli, müzik, spor, sanat gibi dallarda ya da mesleki eğitim gibi farklı alanlarda yapılabilen, sonucunda sertifikalı ya da sertifikasız olan eğitimidir. Yaygın eğitim, iş yerinde veya sivil toplum

örgütlerinde siyasi partilerin, gençlik örgütlerinin etkinlikleri yoluyla da verilebilir (Özkorkmaz, 2016: 13).

Bilim ve teknoloji alanında yaşanan hızlı değişimler ve gelişmeler, hayatın her alanında farklı talepler ortaya çıkarmaktadır. Örgün eğitimde öğrenilen bilgiler, bu değişim ve gelişime ayak uydurmada yetersiz kaldığından, bireylerin hayat boyu devam eden öğrenme isteklerini karşılamak için yaygın eğitime zorunlu olarak ihtiyaç duyulmaktadır. Yaygın eğitime duyulan ihtiyacın, ekonomik, sosyal, kültürel ve siyasi nedenleri vardır (Bahat, 2013: 18).

Yaygın eğitim, zorunlu eğitimden geçmemiş yetişkinlerin bu eğitimi almalarını sağlamayı amaçlar. Ayrıca, zorunlu eğitimi tamamlamış kişilerin, değişen teknolojik gelişmelere uyum, sağlıklı yaşam, demokrasi, töre, namus cinayetleri ve çok kültürlülük gibi demokratik kültür kazanmalarına yardımcı olacak konularda çalışmalar yapmak amacıyla yaygın eğitim insan hayatının kalite düzeyine, toplumun niteliğinin artmasına ve modernleşmesine katkı sağlar. Yaygın eğitimin bu hedeflerine ulaşması için başta Milli Eğitim Bakanlığı, üniversiteler, belediye gibi kuruluşların sorumluluk alması gerekmektedir (Okçabol, 2013: 307).

1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 40.maddesine göre, yaygın eğitimin taşıdığı özel amaç, örgün eğitim sistemine dâhil olmamış ya da örgün eğitim sisteminde eğitimine devam eden ve ya örgün eğitim sisteminden ayrılmış vatandaşlara, milli eğitimin genel amaçlarına temel ilkelerine uygun olarak örgün eğitimle beraber veya örgün eğitim haricinde,

- Okuma yazma öğretme çalışmaları yapmak, bu konuda eksik kalmış eğitimleri tamamlamak için devamlı çalışmalar yapmak,
- Sürekli gelişen bilimsel, teknolojik, iktisadi ve kültürel gelişmelere karşı, toplumun uyum sağlamasına yönelik eğitim olanakları oluşturmak,
- Milli değerlerimizi ve kültürel değerlerimizi koruyucu, tanıtıcı, geliştirici ve benimsetici nitelikte eğitimler yapmak,
- Topluma birlikte yaşama, yardımlaşma, dayanışma ile örgütlenme anlayışı ve alışkanlıklarını kazandırmak,
- Ülkenin ekonomik gücünün artırılması için, beslenme şekillerini ve sağlıklı yaşama kurallarını halka benimsetmek,
- Eğitimden arta kalan zamanları etkili bir şekilde değerlendirme ve bu zamanları olumlu kullanma alışkanlığı kazandırmak,

- Ülkemizin istihdam politikalarına uygun olarak, kısa süreli ya da kademeli eğitimlerle, bireylerin meslek edinmelerini sağlayacak olanaklar ve eğitim imkânları hazırlamak,
- Herhangi bir meslekte çalışan kişilerin, meslekleriyle ilgili gelişimlerini sağlamak için hizmet içi eğitimler yoluyla gerekli bilgi ve becerileri kazandırmaktır.

Ayrıca, insanların örgün eğitimin ötesindeki diğer deneyimsel bağlamlar yoluyla öğrenme ve düşük eğitim seviyelerini telafi etmeleri veya ikame etmeleri de mümkündür (Desjardins, 2003: 210).

2.1.2.3. Doğal (Algın) Öğrenme:

Çeşitli etkinliklerle planlama yaptığımız hayatımızda, rutin faaliyetleri yürüttüğümüz zamanlarda da öğrenmeler gerçekleşmektedir. Bu öğrenmeler, yemek yerken, markette, ev ziyaretlerinde plansız, programsız, rastgele gerçekleşmektedir. Örgün ve yaygın eğitimden bu yönüyle ayrılan bu öğrenmelere informal ya da algın öğrenme ismi verilmektedir.

Algın öğrenme, insanın günlük hayatta yaşadığı süreçlerde, işyerinden, kütüphaneden, arkadaşlarından, akrabalarından, kitle iletişim araçlarından kısaca hayatına dâhil olan her şeyden kazandıkları tutumları, değerlerini ve bilgi becerileri edinme sürecidir. Algın öğrenme, önceden bir planlama olmadan, amaçsızca, gelişimi güzel ve doğal ortamda meydana gelen tesadüfî bir öğrenmedir. Hangi ortamlarda, hangi zamanlarda gerçekleşeceği önceden belli değildir. Kasıtlı bir öğrenme türü olmadığı için öğrenme sonucu olarak olumlu davranışlar olabileceği gibi olumsuz davranışlar da olabilir. Bu yönüyle kasıtlı ve planlı bir program içerisinde yürütülen örgün eğitimden ve yaygın eğitimden ayrılır. Toplumun kültürel özellikleri gelenekleri ve görenekleri de algın öğrenme yoluyla gelecek nesillere aktarılmaktadır (Özen, 2011: 2; Özkorkmaz, 2016: 13).

Algın öğrenmeyle elde edilen öğrenmelerin gözlenmesi, ölçülmesi oldukça güçtür. Daha önceden de eğitim literatüründe yer almasına rağmen sadece kavramsal boyutta bilinmektedir. Yani, üzerinde yeterli çalışmalar yapılmamıştır. Bireylerin her türlü deneyiminden, çevresel faktörlerden, ailesinden, günlük yaşamından, çarşıdan, pazardan, medyadan informal öğrenmelerle elde edilen öğrenmenin kalitesi, bireylerin öğrenme stili ile ilgilidir. Bireylerin öğrenme motivasyonları informal öğrenme

ortamlarında daha yüksektir. İnfomal öğrenme, formal öğrenmeye göre çok daha az maliyet içerir (Taşpınar, 2009: 18).

Algın öğrenme, alanyazında informal öğrenme olarak da tanımlanır. Diğer öğrenmelerden en önemli farkı, öğrenmenin gerçekleşeceği zaman, mekân ve süre belirli değildir. Bu konuda bir plan yapılmamıştır.

Tablo 2: Formal, Non- Formal ve Algın Öğrenmenin Karşılaştırılması

	FORMAL	FORMAL OLMAYAN (NON-FORMAL)	ALGIN
“ÖĞRENCİ ÖĞRETMEN ETKİLEŞİMİ”	Öğrenmede aşama sırası vardır.	Öğrenme sürecinde katılım ve işbirliği vardır.	Öğrenme grupla veya bireysel yapılabilir.
“ÖĞRENME ÇEVRESİ”	Sınıf ortamında yapılır.	Öğrenme bir çalışma ortamında yapılır.	Öğrenme rastlantısal olarak herhangi bir ortamda yapılabilir.
“ETKİNLİKLERİ PLANLAMA”	Etkinlikler öğrenme ortamındaki ilgili otorite tarafından planlanır.	Katılımcılar gereksinimleri doğrultusunda yapmak istedikleri etkinlikleri kendileri planlar.	Etkinliklerde planlama ve uygulamayı bireyler kendileri yapar.
“ÖĞRENME ÖĞRETME METODLARI VE MATERYALLER”	Sunuş yolu ile öğretim yapılır. Resmi test vb. materyaller kullanılır.	Bilgi aktarımı kendine has bir teknik ile yapılır. Topluma uygulanan anketler materyal olarak kullanılır.	Öğrenme- öğretmen metotlarını katılımcı belirler. Belirli bir materyal kullanılmaz

(Nonformal Education Manual, 2004: 9; akt. Özen, 2011: 4).

Ada’ya (2009: 42-43) göre, informal öğrenmenin, genel olarak eğitimsel düşünce ve uygulamadaki statüsü düşüktür. İş yerinde, sokakta, kütüphanede gerçekleşen öğrenme bir informal öğrenmedir. İnfomal öğrenme ile formal öğrenme arasında bazı kriterler açısından farklılıklar vardır. Bu farklar:

- Formal öğrenme ve hizmet içi yetiştirimde, öğretmenin kontrolünde ve kasıtlı iken, informal öğrenmede öğrenen kontrolde. Bu açıdan informal öğrenme kasıtsızdır.
- Formal öğrenme ve hizmet içi yetiştirimde de müfredat, girdiler, çıktılar planlanır, öngörülür fakat informal öğrenmede bu tip bir müfredat, öngörüler, çıktılar yoktur.
- Formal öğrenmenin ve hizmet içi yetiştirimin çıktıları tahmin edilebilir, olumlu sonuçlar doğuracak şekilde planlanır. İnfomal öğrenmede çıktılar daha az tahmin edilebilir, öngörülemeyen olumlu ve olumsuz sonuçlar da ortaya çıkabilir.
- Hem eğitim kurumlarında hem de hizmet içi yetiştirimlerde öğrenme, öğrenme konuları ve programı oldukça açıkken, informal öğrenme, genellikle üstü kapalı veya ifade edilmemiştir.
- Formal sınıflarda ve hizmet içi yetiştirimlerde, öğretilen şey ve onun yapısı üzerine vurgu yapılırken, informal öğrenmede vurgu öğrenenin tecrübeleri üzerinedir.
- Formal eğitimde ve hizmet içi yetiştirimde öğrenme, teorik bilgiler ve pratik yapılması bağlamında iken, informal öğrenme, bunun yanında, bir şeyin nasıl olduğunu bilmeye, pratik akla dayanır.
- Eğitimsel kurumlarda ve hizmet içi yetiştirimde, bilgiyi öğretmek için daha fazla zaman ve enerji harcanırken, informal öğrenme tecrübelerin yapılandırılması üzerine kurulduğundan, yetenek ve kapasite gelişimi olarak bilgi/beceri ayrımı yoluyla işlemez.

2.2. Halk Eğitimi Merkezleri

2.2.1. Halk Eğitiminin Tanımı

Toplumu oluşturan bireylerin, hayatın temposuna uyum sağlayabilmeleri, yenilenme becerilerini canlı tutabilmeleri için almaları gereken eğitimi hayatın belirli bir dönemine sığdırmaya çalışmak, şüphesiz doyurucu bir çalışma olamaz.

Halk eğitimi, yaygın eğitim ya da yetişkin eğitim adıyla adlandırılır. Örgün eğitimden yeterince faydalanamayan, örgün eğitimi yarıda bırakan ya da örgün eğitimden mezun olmuş yetişkinlerin, bilim ve teknolojideki gelişmelere uyuma sağlamak, bilgi ve becerilerini geliştirmeyi sağlamak ve meslek kazanmalarını sağlamak ya da meslekte gelişmelerini sağlamayı amaçlayan bir eğitim türüdür (Kurt,

2000: 8). Türkiye, Fransa ve birkaç küçük ülke dışında halk eğitimi terimini kullanan pek ülke yoktur. Halk eğitimi yerine genellikle yetişkin eğitimi ya da yaygın eğitim kavramları da kullanılır (Bahat, 2013: 16). Türkiye’de, her il ve ilçe merkezinde en az bir tane kurum bulundurmak suretiyle geniş bir ağa sahip olan halk eğitimi merkezleri, yaygın eğitim faaliyetlerinin öncüsü ve en büyük temsilcisidir (Özkorkmaz, 2016: 1; Kavtelek, 2014: 43).

2.2.2. Türkiye’de Halk Eğitimi Merkezlerinin Kuruluşu ve Faaliyetleri

Okçabol’a (1994: 100) göre, Cumhuriyet döneminde 1 Kasım 1928’de Latin alfabesine geçildikten sonra Halk Mektepleri, Halk Dershaneleri ve Gece Kursları Millet Mektepleri’ne dönüştürülerek, 16-45 yaşındakilerin zorunlu katılımıyla büyük çapta bir okuma yazma seferberliği başlatılmıştır (Yıldız, 2013: 358).

Cumhuriyet döneminde okuma yazma oranını yükseltme konusunda birçok çalışma yapılmış olup, seferberlikler düzenlenmiştir. Okuma- yazma seferberliklerinin asıl amaçlarından biri de devrimleri halka benimsettirmektir. Bu amaçla kurulan halk evlerinden bazıları Afyon, Ankara, Aydın, Bolu, Bursa, Çanakkale, Denizli, Diyarbakır, Eskişehir, İzmir, Konya, Malatya ve Samsun’da kurulmuştur. Bu çalışmaların amacı, okuma yazma oranlarını yükseltmenin yanında devrimleri ve Kemalist ideolojiyi de yerleştirmektir (Yıldız, 2013: 359).

Yetişkinlerin eğitimi konusunda cumhuriyet döneminden bu yana çalışmalardan en önemlisi de 1932’de kurulan Halkevleri’dir. Köy ile şehir arasındaki kültürel ve ekonomik farklılıkları gidermek, halkı bağnazlıktan ve hurafelerden arındırıp, onları çağdaş bir düşünce tarzıyla yetiştirmek amacıyla kurulan Halkevleri, aydınlanmanın önemli bir parçası olmuştur. Halkevleri yaptığı çalışmalarda hiç eğitim görmemiş kişileri, öğrenimi yarıda kalmış olanları ve düzenli eğitim görmüş olanları da eğitime görevini üstlenmiştir (Altunya, 2013: 324-325).

Bu kursların düzenlendiği zamanlarda 1929 Dünya ekonomik buhranının da yaşandığını hesaba katarsak, yaklaşık 13 yıllık bir savaş döneminin arkasından girilen okuryazarlık harekâtı, yeni Türk devletinin varlığını eğitime, bağımsız ve güçlü bireylere en önemlisi de milli iradeye dayandırdığı fikrini vermektedir.

Ülkemizin halk eğitimi faaliyetlerinin başlangıcı olarak, Halk Eğitimi Uzmanı Prof. Watson Dickerman’ın hazırladığı rapor gösterilebilir. 1951 yılında UNESCO ve dönemin hükümeti tarafından ülkemize getirilen Dickerman, Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde, Halk Eğitimi Merkezlerinin ve Halk Eğitimi Genel Müdürlüğünün ve

Halk Eğitimi Dairesi'nin kurulmasını tavsiye etmiştir. Bu rapordan 9 yıl sonra 1960 yılında da Halk Eğitimi Genel Müdürlüğü kurulmuştur (Binbaşıoğlu, 1999: 167). Halk Eğitimi Genel Müdürlüğü'nün kurulmasıyla, bu alanda uzun yıllardır sürdürülen faaliyetler bir çatı altında daha organize bir şekilde yapılmaya başlanmıştır. Bu sayede Halk Eğitimi faaliyetlerinin etkililiği artırılmıştır (Lokmanoğlu ve Gener, 1999: 542).

1964 yılında Köy İşleri Bakanlığına bağlanan HEM'ler, 1967 yılında tekrar Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlanmıştır. Gezici Köy Kadın ve Erkek kursları Teknik Öğretim Genel Müdürlüğü bünyesine, daha sonra da Ev Ekonomisi ve El Sanatları Gezici Köy Kadın ve Erkek Kursları Kız-Erkek Öğretim Genel Müdürlüğü bünyesine geçince, Halk Eğitim Genel Müdürlüğü bünyesinde sadece halk eğitim merkezleri kalmıştır (Dolanbay, 2014: 30).

Bu sayede halk eğitimi faaliyetlerinin daha organize bir şekilde, genel müdürlüğe bağlı olarak, sistemli ve planlı bir şekilde yürütülmesinin önü açılmış olmakla beraber, bu süreci teşkilat şemasında yapılan ardı ardına değişiklikler takip etmektedir.

Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde yaygın eğitim faaliyetleri yürüten üç müdürlük 1972 yılında Halk Eğitimi Genel Müdürlüğü bünyesinde birleştirildi. Daha sonra 1977 yılında ise Kız Teknik Öğretim Genel Müdürlüğüne bağlı Gezici Kadın Kursları ile Erkek Teknik Öğretim Genel Müdürlüğüne bağlı Sabit İlçe Kursları ve Köy Gezici Kursları halk eğitimi merkezleri ile birleştirilerek “Çıracılık ve Yaygın Eğitim Genel Müdürlüğü” kuruldu (Kurt, 2000: 42). Halk eğitimi merkezleri, 13/08/1984 tarih ve 2170 sayılı tebliğler dergisinde yayımlanan il ve ilçe milli eğitim müdürlükleri yönetmeliğine neticesinde ilçe milli eğitim müdürlüklerine bağlandı. 2011 yılında beri Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü kapsamında, HEM'lerin faaliyetleri sürmektedir. Cumhuriyet döneminden beri değişik adlarla anılan kurumlarla çözülmeye çalışılan okuma yazma sorunu, günümüzde halk eğitimi merkezlerinin en çok ilgilendiği konulardan biridir.

2017 yılında, halk eğitimi merkezlerinde, 195 255'i genel, 144 309'u mesleki olmak üzere 339 645 kurs açılmıştır. Bu kurslara, 2 950 841 erkek, 4 083 311 kadın olmak üzere 7 034 152 kursiyer katılmıştır. Aynı dönemde engelliler için 8 635'i genel, 8 731'i mesleki ve teknik olmak üzere 17 366 kurs açılmıştır. Bu kurslara da 27 241 erkek, 25 933 kadın olmak üzere 52 993 kursiyer katılmıştır. Halk eğitimi merkezleri en çok hizmeti, kişisel gelişim ve eğitim ile el sanatları teknolojisi alanında vermiştir (Hayat Boyu İzleme Değerlendirme Raporu, 2017: 42-43).

2018 yılında ise, halk eğitimi merkezlerinde 282 564'ü genel, 150 311'i mesleki ve teknik olmak üzere 432 875 kurs açılmıştır. Bu kurslara 3 286 454 erkek, 5 068 816 kadın olmak üzere toplam 8 355 270 kursiyer katılmıştır. Aynı dönemde engelliler için 2 545'i genel, 2 655'i özel olmak üzere 5200 kurs açılmıştır. Bu kurslara da 21 772 erkek, 22 194 kadın olmak üzere 43 866 kursiyer katılmıştır (Hayat Boyu İzleme Değerlendirme Raporu, 2018).

2020 yılında ise 14 Şubat itibariyle 61 836 kursa kursa 1 997 152 kursiyer katılmıştır. 2020 yılında en çok açılan kurslar, Kur'an-ı Kerim (Elifba) Okuma, Kur'an-ı Kerim Tecvidli Okuma, Yoğunlaştırılmış Temel Düzey Okuma Yazma Eğitim Programı, Gıda ve Su Sektöründe Çalışanlar İçin Hijyen Eğitimi, Okullar Hayat Olsun Projesi Etkinlikleri, Bilgisayar İşletmenliği (Operatörlüğü), 37-72 Ay (3-6 yaş) Oyun Odası, Okuma Yazma 2. Kademe, Çocuklar İçin Etkinliklerle Kur'an-ı Kerim Eğitimi 1, Sosyal Uyum ve Yaşam kurslarıdır.

En çok kursiyer katılımının gerçekleştiği kurslar, Gıda ve Su Sektöründe Çalışanlar İçin Hijyen Eğitimi, Kur'an-ı Kerim (Elifba) Okuma, Kur'an-ı Kerim Tecvidli Okuma, Okullar Hayat Olsun Projesi Etkinlikleri, Bilgisayar İşletmenliği (Operatörlüğü), Sosyal Yaşam ve Uyum, Türkiye Bağımlılıkla Mücadele Eğitimi, Yoğunlaştırılmış Temel Düzey Okuma Yazma Eğitim Programı, İlk Yardım kurslarıdır (<https://e-yaygin.meb.gov.tr/Login.aspx> adresinden 26.04.2019 tarihinde alınmıştır).

Türkoğlu'nun (2011: 60) yaptığı araştırmaya göre, Türkiye'de halk eğitiminde karşılaşılan sorunlar şu başlıklar altında toplanmaktadır:

- Halk eğitimi merkezlerine ayrılan bütçenin yetersizliği
- Halk eğitimi için tahsis edilen binaların fiziki şartların yetersizliği
- Uzman ve yardımcı personel yetersizliği
- Örgün eğitim ile yaygın eğitim arasında kurulan ilişkinin yetersiz olması
- Program içeriklerinin eksikliği, hayat boyu öğrenmeden ziyade dönemlik kurslara yönelik olması
- Açılan kursların işlevsel olmaktan ziyade hobiye dönük olması

Bu sorunların oluşmasında, halk eğitiminin öneminin yeterince kavranmamış olmaması, halk eğitimi için belirli bir ödenek ayrılmaması, halk eğitim alanında lisansüstü eğitim düzeyinde eğitim görmüş yeterli personellerin olmaması temel sebeplerdir.

2.3. Kadrosuz Usta Öğreticiler

2.3.1. Usta Öğretici İhtiyacının Sebepleri ve Usta Öğreticilerin Özellikleri

Eğitimin bir devleti ayakta tutan güç olmasına rağmen ve bu gücün öneminin herkesçe bilinmesine rağmen, eğitimin maddi boyutu alınan kararlara etki etmektedir. Devletler eğitim politikalarında, ekonomik faktörlerin etkisiyle zaman zaman tam anlamıyla onaylamadıkları kararlar almak zorunda kalmışlardır.

Yeni liberal dönemde, eğitim harcamalarının en önemli kısımlarından birini oluşturan personel giderlerinin düşürülmesine çalışılmıştır. Bu kapsamda mevcut öğretmen açığı da kadrolu öğretmen ataması yerine personel giderlerinin düşürülmesi amacıyla sözleşmeli öğretmen, vekil öğretmen, ücretli öğretmen, kadrolu usta öğretici, kadrosuz usta öğretici görevlendirilmesi yoluyla kapatılmaya çalışılmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı bu yolla esnek istihdam uygulamalarını artırmıştır (Kuşaksız, 2011: 23).

11 Nisan 2018 tarihinde Milli Eğitim Bakanlığı'na yayımlanan Hayat Boyu Öğrenme Kurumları Yönetmeliği'nde usta öğreticiler, hayat boyu öğrenme kurumlarında kadrolu olarak veya ek ders ücreti karşılığında görevlendirilen öğretmenler olarak tanımlanmışlardır. Usta öğreticiler görevlendirilirken bazı şartlar aranmaktadır. Bu şartlar, görevlendirilecek usta öğreticinin Türk vatandaşı olması, 18 yaşını doldurmuş olması, kamu haklarından mahrum bulunmayacak durumda olması, askerlikle ilişkisinin bulunmaması, Türk Ceza Kanununun 53'üncü maddesinde belirtilen süreler geçmiş olsa bile, kasten işlenen bir suçtan dolayı en az bir yıl hapis cezasına ya da affa uğramış olsalar bile devletin güvenliğine karşı suç işlememiş olması, anayasal düzene ve bu düzenin işleyişine karşı suç işlememiş olması, zimmet, dolandırıcılık, hileli iflas, sahtecilik, ihaleye fesat karıştırma, kaçakçılık vb. suçlar işlememiş olması ve sağlık yönünden verilen görevi yapmasına mâni olacak bir durumunun olmaması şartları aranır. Ayrıca usta öğreticilerin, görev almak istedikleri kursun yaygın eğitim programları modüllerinde belirtilen eğitici niteliklerini taşımaları gerekir. Bu şartları taşıyan usta öğreticiler, başvurdukları alanda görev alabilmek için, aynı alanda başvuru yapan diğer usta öğreticiler ile birlikte puan sıralamasına girerler.

Yönetmelikle birlikte, usta öğretici görevlendirmelerinde eğitim durumuna, hizmet yılına ve başarılarına göre verilen puanlar, görevlendirmelerin adilane

olmasına katkıda bulunmuştur. Başvuru yaptığı alan ile ilgili, ustalık belgesi, meslek lisesi diploması veya 4. Seviye kurs bitirme belgesi için 10 puan, ön lisans mezunu olanlar 20 puan, lisans mezunu olanlar 30 puan, tezsiz yüksek lisans mezunu olanlar 35 puan, tezli yüksek mezunu olanlar 45 puan ve doktora yapanlar 60 puan almaktadır. Ayrıca, alanlarıyla ilgili daha önce çalışma yapmış olanlar, yatırılan prim günlerinin 180'e bölümü sonucunda çıkan rakam kadar da puan kazanmaktadırlar. Ayrıca usta öğreticilik belgesi için 5 puan, uluslararası yarışmalarda alınan ilk 3 derecesi için (en fazla 1 adet) 4 puan, ulusal yarışmalarda ilk 3 derecesi için (en fazla 1 adet) 3 puan, üstün başarı belgesi için 2 puan, başarı belgesi için 1 puan verilmektedir. Bu doğrultuda usta öğretici seçimlerinde artık nitelik, eğitim durumu ve tecrübe ön plana çıkmakla beraber ahbap-çavuş ilişkisini sonlandırma yolunda çok önemli bir adım atılmıştır.

2017 hayat boyu izleme ve değerlendirme raporuna göre, Türkiye'de 93 265 kadrosuz usta öğretici bulunmaktadır. Bu usta öğretmenler, 990 halk eğitimi merkezinde, 629 genel, 2687 mesleki ve teknik olmak üzere 3 316 kursta, 19 180 kadrolu öğretmen ile beraber görev almaktadır. Usta öğretmenler için belirtilen bu rakam yaygın eğitim sisteminde, kadrolu öğretmenlere göre çok daha fazla sayıda olduklarını ve bu sistemin en önemli öğelerinden biri olduklarını göstermektedir.

2.3.2. Usta Öğreticilerin Ücretleri ve Sosyal Güvenlik Hakları

Kadrosuz usta öğretmenler, 657 sayılı devlet memurları kanununa tabii olmasalar da devlet memurlarının tutum, davranışlarına uygun davranmakla sorumludur. Çalışmalarını belirli bir plan ve program dâhilinde yürütürler. Ücretlerini çalıştıkları ders saati üzerinden alırlar. Günlük 8 ders saatinden fazla derse giremezler. Haftalık ise en fazla 40 ders saati derse girebilirler. Görev aldıkları kurslarda kursiyerlerin kursu devam etmemeleri ya da herhangi bir sebeple kursun kapatılması halinde usta öğretmenler başka bir kursta görevlendirilirler. Ücreti de görev yaptıkları süre kadar alırlar. Görev yaptıkları süre boyunca kurum müdürlüğü tarafından, mülki idare amirleri tarafından ve denetlemeye yetkili birimler tarafından yapılacak denetmelerde de başarılı olmaları gerekir. Başarılı olamadıkları takdirde de kurslardaki görevlendirmeleri iptal edilir. Bu kişilere gene görev yaptıkları süre boyunca ücret ödenir. Kurslarda görev yapmak için herhangi bir alan taraması yapamazlar (Hayat Boyu Öğrenme Kurumları Yönetmeliği, 2018: 9-10).

Milli Eğitim Bakanlığına bağlı örgün ve yaygın eğitim kurumlarında ek ders ücreti karşılığı görev yapan usta öğreticilerin, ücretleri fiilen ders yapmadıkları günlerde ödenmez. O ay içerisinde ödenecek prim gün sayısı da, ilgili ayda kazandıkları brüt ek ders ücreti üzerinden hesaplanırken, bulunan prim gün sayısında tam sayıdan sonraki küsuratlar dikkate alınmaz (5510 sayılı Sosyal Sigortalar ve Genel Sağlık Sigortası Kanunu, 2016: 9841).

Usta öğreticilerin açtıkları kurslar, süresi gereğince kurs bir günde bile tamamlanabilirken, bazı kurslar ise 6-7 ay sürebilmektedir. Yaygın eğitim kurumlarında kadrolu öğretmenlerin yaklaşık 5 katı kadar usta öğreticini bulunduğu düşünüldüğünde, öğretmen ihtiyacının tamamının kadrolu öğretmenler tarafından kapatılması zor görülmektedir. Tasarruf politikalarının sonucunda, kadrolu öğretmenlerin yerine usta öğretici tercih edilmektedir. Bu doğrultuda usta öğreticilerin, sosyal güvenlik haklarından, kazandıkları ücrete kadar birçok problem ile boğuştukları ortadadır.

2.4. Yetişkin Eğitimi

2.4.1. Yetişkin ve Yetişkin Eğitimi

“Yetişkin Öğrenenler” adlı kitabında Knowles yetişkin kelimesinin tanımını şu şekilde yapmıştır:

- Biyolojik tanım: Biyolojik olarak üretilebilen yaşa erişen, ilk ergenlik veya sonraki gelişim döneminde bulunan bireydir.
- Yasal tanım: Yasalar tarafından belirlenen, oy kullanabilecek, sürücü belgesi alabilecek, rıza almaksızın evlenebilecek ve benzeri şeyleri yapabilecek yaşa erişen bireydir.
- Toplumsal tanım: Tam zamanlı çalışabilen, eş, anne/baba olabilen, oy kullanma gibi yurttaşlık görevlerini yerine getirebilen ve benzeri görev ve rolleri üstlenebilen bireydir.
- Psikolojik tanım: Kendi yaşantısından sorumlu, öz yönetimli ve kendine özgü bir benlik kavramına erişen bireydir (Akt. Özkorkmaz, 2016: 7).

Knowles’in yetişkin tanımından yola çıkarak, evrensel bir tanıma ulaşmak çok zordur. Bir kimsenin yetişkin kabul edilip edilmemesinde kriter olarak kabul edilen yasal ve toplumsal tanımlardaki oy kullanma, sürücü belgesi, evlenme gibi durumlara izin verilen yaş sınırları ülkeden ülkeye farklılık göstermektedir. Bu doğrultuda, bir ülkede yetişkin kabul edilen bir insan başka bir ülkede yetişkin kabul edilemeyebilir.

Ülkeler, yetişkin eğitimi konusunda planlama yaparken, kendi şartlarını göz önüne alarak bir değerlendirme yapıp, program belirlemek konusunda titiz davranmalıdır.

Yetişkin eğitimi, tam zamanlı bir şekilde okula devam etmeyen kişiler için ve özellikle yetişkin kimseler için düzenlenen, bu kişilerin bilgilerini ve olaylara bakış açılarını geliştirmek, toplumla uyumunu ve bütünleşmesini sağlamak, kendisinin ve yaşadığı toplumun sorunlarına dair tasarruflarda bulunmalarını sağlamak kısaca kendilerini her yönden geliştirmeleri sağlayacak ardışık ve düzenli etkinlikler yapılması yoluyla meydana gelen bir süreçtir (Ağcihan, 2015: 14).

Yetişkin eğitimi faaliyetleri başlangıçta insani ve dinsel yönü ağır basan çalışmalarla toplumun sadece belirli bir kesimine hitap etmiştir. Daha sonra hitap edilen, bu yoksunluk içinde ve dezavantajlı kesimin yanında, bütün toplum için gerekli faaliyetler de yetişkin eğitiminin çalışma alanına dâhil olmuştur. Bu sayede, okullarda belirli bir plan dâhilinde, sistemli ve düzen içinde yürütülen örgün eğitime de planlı etkinlikler bütünü olarak, tamamlayıcı bir kısım olmuştur (Geray, 2002: 9).

Yetişkinler duyduklarından ziyade gördüklerini daha iyi öğrenir. Bu bağlamda halk arasında da “Yetişkinin kulağı gözündedir.” diyerek ifade edilmek istenen de budur. Göstermek, uygulama yaptırmak yetişkin eğitimi daha başarılı kılar. Üretim konulu etkinliklerde, derslerde gösteri, gösterip- yaptıрма metotları ile daha çok verim alınabilir. Yetişkinler kendi özelliklerine uygun yöntem ve teknikler seçildiğinde eğitime aktif katılım sağlayacakları şartlarda daha başarılı olmaktadır (Bilir, 2013: 242).

Yetişkin eğitimi sistemi, yıllarca mesleki eğitime ağırlık verirken, kültürel, politik, sosyal yurttaşlık hakları işlevlerinin ihmal edilmesi sebebiyle eleştirilirken, küreselleşme bu ihmalin daha da artmasına yol açmıştır. Çünkü, yetişkin eğitimi emek, beşeri sermayeye dönüştüğü zaman, kâr elde etmek ve şirketleri daha da geliştirmek gibi bir amaca hizmet etmeye başlamıştır (Miser, 2002: 56).

Yetişkin eğitimi, örgün eğitimden yararlanamamış ya da yeterince yararlanamamış kimselere, işsiz gençlere, vasıfsız işçilere, kadınlara, çiftçilere, özürülere ve yaşlılara öncelik verecek şekilde yapılmalıyken, eğitime ulaşması en zor olan da bu kesimdir (Okçabol, 2006: 46).

2.4.2. Yetişkin Eğitiminin Özellikleri ve Varsayımlar

Bireylerin, hayatın her döneminde anlamaları, algulamaları, ihtiyaçları ve istekleri farklılık göstermektedir. Küçük yaşlardaki çocuklar ile yetişkinlerin, bilgiyi

öğrenme amaçları, bilgiyi anlamlandırmaları ve yaş gruplarına gereksinimleri farklı olacağı için, iki gruba da aynı eğitim ilkelerini uygulamak başarı getirmeyebilir. Bu sebeple yetişkin öğrenmeleri temel ilkeleri itibariyle, farklı özelliklere sahiptir.

Yetişkinlerin öğrenmeye ilişkin özellikleri 4 ana başlıkta toplanabilir:

- Yetişkinlerin benlik kavramı gelişmiştir. Bu sebeple eğitimde aktif bir rol oynamak isterler. Pasiflikten hoşlanmazlar. Sıkı denetimin olduğu eğitim ortamlarında hoşlanmazlar. Başkalarının yanında başarısız olmaktan ve küçük düşmekten korkarlar. Kendilerine çocukmuş gibi davranılmasından hoşlanmazlar. Kendilerine saygı duyulmasını ve olgun bir kişilik olarak davranılmasını isterler.
- Yetişkinler, çok fazla deneyime sahiptir. Öğrenme etkinliklerine katılırken bu deneyimi de beraberinde getirirler. Bu birikimi kullanmak isterler. Yetişkin öğrenmesinin en önemli avantajlarından birisi budur.
- Yetişkinler gereksinimlerine yönelik olmayan öğrenmeleri kabule hazır değildirler. Gördükleri eğitimin günlük hayattaki ihtiyaçlarını karşılamasını beklerler. Eğitim somut bir ihtiyacı karşılayacak şekilde planlanmamışsa, öğrenmeye katılmayabilirler. Yetişkinler özellikle aile, toplum ve kendi meslek sorumluluklarıyla ilgili konuları öğrenmeye karşı daha motivedirler.
- Yetişkinler, zaman kavramları çok değerli olduğu için, içinde buldukları sorunlara pratik çözüm getirmeyecek, anlık çözüm üretmeyen eğitimlere ilgi duymazlar. Anlık çözüm üretecek eğitimlere daha çok değer verirler (Yayla, 2002: 16-17).

Yetişkin eğitiminin hitap ettiği alan çok geniştir. Bu konuda Aitchison (1993) yetişkin eğitimi ile benzer kavramları şu şekilde sıralamıştır: Açık eğitim, algın eğitim, bağımsız eğitim, beceri eğitimi, bilgi eğitimi, boş zaman eğitimi, cezaevi eğitimi, dönüşlü eğitim, endüstriyel eğitim, esnek eğitim, hayat boyu eğitim, halk eğitimi, hatırlatma eğitimi, hizmet içi eğitim, hizmet öncesi eğitim, ikinci şans eğitimi, insan hakları eğitimi, işçi eğitimi, kadın eğitimi, kalkınma eğitimi, kariyer eğitimi, kırsal eğitim, kısmi zamanlı eğitim, liderlik eğitimi, mesleki eğitim, okul sonrası eğitim, okul dışı eğitim, sendikal eğitim, sürekli eğitim, sosyal eğitim, telafi eğitimi, uzaktan eğitim, vatandaşlık eğitimi, yaygın eğitim, yaşayarak eğitim, yineleme eğitimi vb. (Akt. Tepe, 2007: 9).

Yetişkinlerde öğrenme sistemleri mikro ve makro olmak üzere iki türdür. Mikro yaklaşımda yetişkin mümkün olduğunca kendi kendine ya da diğer öğrencilerle

grup halinde öğrenir. Makro sistem ise kullanılan araç ile öğrenci arasında bir mesafe bulunması halinde kullanılır (Bilir, 2013: 232). Kıvrak'ın (2007) aktardığına göre, Lindeman, 1926'da kaleme aldığı ve dilimize "Halk Eğitiminin Anlamı" adıyla çevrilen klasik eserinde, eğitimin yaşamın tamamına yayılmış olduğunu, yaşam sürdüğü müddetçe eğitimin de süreceğini söyler (Aydın, 2018: 14).

Lindeman'ın yetişkin eğitimi üzerine temel varsayımları şunlardır:

- Yetişkinlere yönelik eğitim etkinliklerinde, motivasyonu sağlamak için yetişkinlerin gereksinim ve ilgi alanları çıkış noktası olmalıdır.
- Yetişkinlerin öğrenmelerinde, yetişkinlerin öğrenmeye yönelimleri konu merkezli değil yaşam merkezli olduğundan dolayı bu çerçevede etkinlikler olmasına önem verilmelidir.
- Yetişkinlerin öğrenmesinde en önemli avantaj, yetişkinlerin sahip oldukları tecrübelerdir. Dolayısıyla yetişkin eğitiminde temel yöntem deneyimlerin çözümlenmesidir.
- Yetişkin eğitiminde bilgi aktarımı ve değerlendirme süreçleri değil karşılıklı araştırma süreçleri önemlidir. Öğretmenin rolü bilgilerini onlara aktarmak ve daha sonra da gösterdikleri uyumu değerlendirmek değil, onlarla birlikte bir "karşılıklı araştırma" sürecine girmektir.
- İnsanların yaşları ilerledikçe bireysel farklılıkları da artar. Bu sebeple öğrenmenin yeri, hızı, zamanı ve metotları açısından en uygun ortam sağlanmalıdır (Knowles vd. 2014: 47).

Merriam ve Brockett'a (1999) göre, yetişkin eğitimi daha detaylı bir şekilde anlayabilmek için, yetişkinlerde öğrenmeden farklı taraflarını da göz önünde bulundurmanız gerekir (Knowles vd. 2014: 149).

Wladowski (1985), yetişkinlerde öğrenme motivasyonlarını aşağıdaki etkenlerin toplamıyla açıklıyor:

- Başarı. Yetişkinler başarılı öğrenenler olmak ister.
- İstem. Yetişkinler, öğrenmelerinde seçme haklarının olduğunu hissetmek ister.
- Değer. Yetişkinler değer verdikleri şeyleri öğrenmek ister.
- Zevk alma. Yetişkinler öğrenmeyi zevkli bir deneyim olarak yaşamak ister. Dayatmaların olduğu süreçlerden hoşlanmazlar.

Yetişkin eğitimi ve öğretiminin doğası ve amacı büyük ölçüde değişebilir. Bazı programlar temel beceri eğitimi olarak tasarlanırken, diğerleri daha ileri niteliktedir (Desjardins, 2003: 21).

Bununla beraber, yetişkinlerin eğitimlerde daha motive olması için, öğrendikleri bilgilerin günlük hayatta karşılaştıkları sorunları çözmeye kendilerine yardımcı olacağına inanmaları, yeni şeyler öğrenebileceklerini düşünmeleri ve katıldıkları etkinliğin hayatlarında bir önem taşıyacağına inanmaları gerekir (Knowles vd. 2014: 208-209; Okçabol, 2006: 53).

2.4.3. Yetişkin Eğitiminin Amaçları ve Verilen Eğitimlerin İçeriği

Yetişkinlerin, ömür boyu eğitimlerine devam etmelerinin gerekliliği anlaşıldığında bile tüm yetişkinleri kapsayacak çapta ve içerikte bir eğitim programı düşünülmemiştir.

Yetişkin eğitimi faaliyetlerinin başlangıcında, eğitim düzeyi düşük halk kesimlerinin ve işçilerin eğitilmesi düşüncesi vardır. Ekonomik açıdan durumu iyi olan kesim ve temel eğitimi başarıyla bitiren kesim, başlangıçta yetişkin eğitiminin kapsama alanı içinde düşünülmemiştir. Yetişkin eğitimi, süreç içerisinde, örgün eğitim dışında kalanların, eğitim ve bilgi gereksinimlerini karşılama rolünü üstlenmiştir. Bunlar arasında okuma-yazma, yurttaşlık becerileri gösterilebilir. Zamanla demokrasi, adalet, özgürlük, eşitlik gibi fikirleri aydınlanmacı fikirlerin yayılmasına ve modern toplum sorunları olarak gösterilen, kentleşme, işsizlik, azınlık, göçmen sorunları ve kırsal kalkınma sorunlarının da çözümüne katkıda bulunmuştur. Gün geçtikçe sosyal devlet uygulamalarının da etkisiyle gönüllülükten kamusal özelliğe doğru evrilmiştir (Sayılan, 2013: 259).

Yetişkin eğitimi kapsamında verilen eğitimler, ülkelere göre değişkenlik gösterir. Bu farklılığın temel sebebi, ülkelerin gelişmişlik düzeyidir. Gelişmekte olan ülkelerde, okuma-yazma, meslek, iş eğitimi ön plana çıkarken, gelişmiş ülkelerde, bilişim, iletişim, iş dünyası, teknoloji alanında yetişkin eğitimleri ağırlıktadır. Örneğin, eğitim yönünden, ekonomik yönden gelişimini tamamlayamamış bir ülkede auto cad, iş dünyasında, üç boyutlu tasarım gibi dersler yerine okuma-yazma kursları ve meslek edindirmeye yönelik kurslar ağırlık kazanmaktadır. Çünkü ekonomik açıdan zorluk çeken, temel ihtiyaçlarına karşılamayan bir toplulukta eğitim kavramı yerini ekonomik boyutta öğrenme kavramına bırakmaktadır (Ural, 2013: 182).

Lowe'a (1985: 11) göre, kişilerin yetişkin eğitimlerinden faydalanma istekleri ile eğitim düzeyleri ve mesleki statüleri doğru orantılıdır. Eğitim düzeyi ve mesleki statüsü yüksek olanların bu eğitimlerden yararlanmak istemeleri yüksek bir ihtimalken, eğitim düzeyi ve mesleki statüsü düşük olanların bu eğitimlerden

yararlanmak istememeleri yüksek bir ihtimaldir. Bu doğrultuda, yetişkin eğitimine en çok ihtiyaç duyanlar bu eğitim programlarına katılmamaktadır (Miser, 2002: 58).

2.4.4. Yetişkin Eğitiminin Türkiye’de ve Dünya’da Tarihsel Gelişimi

Okçabol’a (2006) göre, yetişkinlere yönelik eğitim faaliyetleri ilk insan topluluklarına kadar uzanabilir fakat bunların bilinçli, organize ve modern olduğunu söyleyemeyiz. Organize, sistemli ve amaçlı bir şekilde ilk olarak 17.yüzyılda uygulanmaya başlamıştır. Avrupa ülkelerinde dinî anlamda kilise okullarında ve 1776 yılında İngiltere’de gemicilik alanında Denizciler Birliği’nin gemicilere verdiği eğitim de mesleki-teknik anlamda yetişkin eğitiminin ilk örneklerindedir (Ural, 2013: 178).

Türkiye’de yetişkin eğitimi ile ilgili kuruluşları ve yetişkin eğitime ait dönemleri şu şekilde sıralayabiliriz:

1. Cumhuriyet Öncesi Dönem: Ahilik, Lonca, Medreseler, Ordu/Kışla, Kırathaneler
2. Cumhuriyet Döneminde Yetişkin Eğitimi: Halk Evleri, Köy Enstitüleri
3. Çok Partili Dönem: Planlı Dönem Öncesi (1946-1960), Planlı Dönem (1961-2009) (Bilir, Yetişkin eğitiminin tarihsel gelişimi 2013a, 42-49).

Türkiye’de Ankara Üniversitesi’nin, 1965 yılında eğitim fakültesinin kurulması, 1969 yılında ilk mezunları vermesi, 1980’lere kadar eğitim bilimleri alanında uzman yetiştirmesi, 1982 yılından itibaren Milli Eğitim Bakanlığına bağlı olan ve öğretmen yetiştirme amaçlı kurulan 2 veya 3 yıllık eğitim enstitülerinin “Eğitim Fakültesi” adıyla üniversitelere aktarılmasının ardından Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesinin adı da “Eğitim Bilimleri Fakültesi” olarak değiştirilmiştir. (<http://www.education.ankara.edu.tr/tarih/> (adresinden 14.02.2020 tarihinde alınmıştır).

1982 anayasasında, 42.maddede “hiç kimse eğitim haklarından yoksun bırakılamaz” maddesiyle eğitim görmenin, her bireyin doğuştan gelen bir hakkı olduğu vurgulanmıştır. Bireyler için hak olan eğitimin, devlet için de bir sorumluluk olduğu vurgulanmıştır.

4 yıllık lisans programı kapsamında bulunan Halk Eğitimi Bölümleri, 1997-98 eğitim öğretim yılında eğitim fakültelerinin yeninden yapılandırılması kapsamında YÖK kararı ile kapatılmıştır. Günümüzde, yetişkin eğitimi alanında yüksek lisans ve doktora programı kapsamında akademik eğitim veren sınırlı sayıda üniversite vardır.

Bunlara ek olarak bazı üniversitelerde, yetişkin eğitimi alanında bölümler kurulsa da, henüz faaliyete geçmemiştir (Kılıç ve Arslan, 2016: 867).

Bilimsel olarak ilk yetişkin eğitimi toplantısı Dünya Yetişkin Eğitimi Derneği tarafından 1919 yılında İngiltere'nin Cambridge şehrinde yapılmıştır. Daha sonra UNESCO'nun önderliğinde yetişkin eğitimi konusunda 1997 yılına kadar her on yılda bir dünya konferansı düzenlenmiştir. 1949 yılında Danimarka'da, 1960 yılında Kanada'da, 1972 yılında Japonya'da, 1985 yılında Fransa'da, 1997 yılında Almanya'da yetişkin eğitimi konferansları düzenlenmiştir. Yetişkin eğitimi çalışmaları belirli standartlara bağlı olarak adım adım bir gelişme süreci içerisine girmiştir (Bilir, 2013a: 35).

Yetişkin eğitimi olarak Danimarka'da Halk Okulu, Rusya'da Pazar Okulu, Norveç'te dinsel amaçlı okuma yazma çalışmaları, İsveç'te Halk Liseleri, derneklerin düzenlediği bilimsel konular içeren halk toplantıları gibi uygulamalar 1700-1800'lü yıllarda başlamıştır. Almanya'da yüksek halk okulları denen halk eğitimi merkezleri 19.yüzyılın sonlarında açılmaya başlamıştır. Hollanda'da Fen-Edebiyat Topluluğu 1784'te kurulmuştur. Avusturya'da 1848 devriminden sonra işçi dernekleriyle yetişkin eğitimi çalışmaları başlamıştır. Yunanistan'da dernekler yardımıyla 1800'lü yılların ikinci yarısında dernekler vasıtasıyla yetişkin eğitimi çalışmaları başlamıştır. Asya'da yerel dinlerin etkinlikleri haricinde, Hindistan ve diğer ülkelerde Hristiyan misyon hareketi ile yetişkin eğitimi çalışmaları başlamıştır. Ürdün'de ilk etkinliklerin ülke bağımsızlığını kazandıktan sonra 1960'lı yıllarda okuma yazma konusunda, Japonya'da 1868 Meiji reformu ile 2. Dünya Savaşı'nın olduğu 1945'e kadar, Avustralya'da 1880'lerde halk toplantılarıyla yetişkin eğitimi konusunda çalışmalar yapıldı (Okçabol, 2006: 105-112).

Yetişkin eğitimini günümüzde geldiği düzeyde değerlendirirsek, kurucusu olarak, Kuzey Avrupa'nın en büyük eğitimcisi, Danimarkalı Grundtvig gösterilir. Grundtvig, yüksek halk okullarını kurmuş bir din adamıdır. Grundtvig, temel amaç olarak toplumu oluşturan kesimlerden, yabancı kültüre duydukları hayranlık sebebiyle eleştirdiği aydın sınıfla çağdaş uygarlığın alt seviyesinde gördüğü halkın arasında uçuruma engel olmayı hedeflemiştir. Bu iki kesim arasında köprü kurulması için çalışmalar yapmıştır. Bu bağlantının, yüksek halk okulları vasıtasıyla halka rehberlik edecek aydınlar ile kurulabileceğini savunmaktadır (Bilir, 2013a: 30).

2.4.5. Androgoji Kavramı

Eğitim, insanlara nitelik kazandıran önemli bir kavramdır. Yetişkinlere verilen eğitimin, çocuklarla aynı olup olmayacağı konusunda zamanla tereddütler oluşmuştur. Bu noktada yetişkinlere, çocuklardan farklı olarak sahip oldukları duygu, düşünce, fiziksel ve sosyal özellikler dolayısıyla yeni bir format ihtiyacı doğmuştur.

Knowles'in yeni bir teknoloji olarak 1968 yılında sunduğu, yetişkin eğitimi alanında en çok bilinen kuram olan androgoji, genel eğitimden farklı bir eğitim yaptıklarını ifade eden yetişkin eğitimciler için bir ortak bir buluşma noktası olmuştur. Bu kuram sayesinde okullarda gerçekleşen öğrenmeden ayırt edilmesi sağlanmıştır. Knowles bu sayede yetişkin eğitiminin pedagojiden farkları dile getiren ilk kişi olmasa da bu konunun literatüre girmesinde en çok payı olan kişilerden biri olmuştur (Merriam, 2013: 108).

Malcolm Shepherd Knowles (1913-1997) Amerika Birleşik Devletleri'nde (ABD) yetişkin eğitimi alanında en çok dikkat çeken isimdir. Knowles, erişkin eğitimi ile birçok kitap, makale yazmış ve ABD'de ilk kez gündelik yetişkin eğitimi konusunu gündeme getirip, yetişkin eğitimi ve öğrenimi konularında kavramsal temel oluşturmaya çalışmıştır. Çalışmalarında, yetişkinlere bilgi öğretmek için çaba harcamaktan çok öğrenmeyi öğretmek gerektiğini savunmuştur (M. Yalçın, Dikici, E. Yalçın ve Bek, 2005: 35).

Merriam ve Cafferella'ya (1999) göre, androgoji, yetişkinlerde öğrenmeyi tamamiyle açıklayacak, bütün noktaları aydınlatacak ve her şeyi çözecek bir model olarak değil, belirli yönleri anlamamıza yardım edecek ve bu zenginliğin bir parçasını açıklayacak kalıcı bir model olarak görülebilir. Androgoji, yetişkinlerde öğrenme gibi bir denizde, su damlası olarak düşünülebilir (Knowles vd. 2014: 169).

Androgojik modelin dayandığı temel varsayımlar şunlardır:

- Bilme ihtiyacı: Yetişkinler, ilgili eğitime başlamadan önce, öğreneceği konunun kendisine yararlarını, konuyu öğrenmezse karşılaşılabileceği olumsuz sonuçları kısaca neden öğrenmeleri gerektiğini bilmeye gereksinim duyar.
- Öğrenenlerin benlik kavramı: Yetişkinler benlik kavramlarına göre kendi davranışlarının, kararlarının ve yaşamlarının sorumluluğunu üstlenirler.
- Öğrenenlerin deneyimlerinin rolü: Yetişkinlerin eğitim ortamına getirdiği tecrübeler, gençlere göre daha farklı ve geniş bir perspektiftedir.

- Öğrenmeye hazır olma: Yetişkinler, gerçek hayatta karşılaştıkları sorunları çözmeye işine yaracak konuları daha çok bilme gereksinimi duydukları için, bu konuları öğrenmeye daha hazırdırlar.
- Öğrenme yönelimi: Yetişkinlerin öğrenme yönelimi yaşam merkezli, görev merkezli yahut sorun merkezlidir.
- Motivasyon: Yetişkinler daha iyi iş, terfi, maaş gibi dış güdüleyicilere tepki verseler de en güçlü güdüleyiciler iş doyumunu, öz güven, yaşam kalitesi içsel baskılardır (Knowles vd. 2014: 71-75).

Knowles androgoji uygulamalarından 36 tanesini inceleyip yazdığı vaka kitabında, belirli neticelere ulaştığını belirtir. Bunlar arasında en temel iki tanesini şöyle ifade eder:

1. Androgojik model ister kısmen ister bütün olarak benimsenebilir ve uygulanabilir. Bu modelin en temel özelliklerinden biri esnek olmasıdır. Bu özellik androgojiyi zayıflatmak bir yana daha da güçlü kılar.
2. Androgojik modelde belirlenecek stratejiler ve uygun başlangıç noktaları duruma bağlı olarak belirlenir (Knowles vd. 2014: 151-152).

2.4.5.1. Androgojinin Pedagojiden Farkları

Yetişkin eğitimi, pedagojiden Knowles'in de belirttiği gibi belirli farklarla ayrılmaktadır. Örneğin, yetişkin olmayanlar, kendilerine öğretilmek istenen konuların seçiminde, etkinliklerde ve değerlendirme aşamalarında pasif ve eğitimciye bağlıyken, yetişkinler, katılacakları eğitsel etkinliklerde kendi ihtiyaçlarına göre içerik belirleme, uygulama, değerlendirme süreçlerinde aktif olarak bulunmak isterler. Yetişkin eğitmen ise yetişkinlerin bu özelliğine dikkat ederek, yetişkinlerin planlama, uygulama, değerlendirme aşamalarına katılabilecekleri koşulları sağlama ve öğrenme ortamları oluşturmada rol almalıdır. Fikri alınmayan, kendisine kazanımlar ve sınavlar dayatılan yetişkinlerin eğitime motive olması ve eğitimlerden verim alınması oldukça güçtür (Bilir, 2013: 229).

Knowles, androgojinin, eğitimin her aşamasında uygulanmasının da doğru olmayabileceğini belirtmiştir. Örneğin, bir konuda hiç bilgi sahibi olmayan bir grupla, ilk aşamalarda temel beceriler yerleşene dek pedagojik çalışmalar yapılabilir demmiştir. Temel beceriler kazandırıldıktan sonra androgojik uygulamalar yapılması gerektiğini belirtmiştir. Aynı şekilde güven düzeyleri düşük bir öğrenen grubuna önderlik

ederken ya da bağımlı öğrenenler için de daha uygun stratejiler önerilir (Knowles vd. 2014: 254).

Pedagojik ve androgojik modellerden birinde bağılı olmak, öğretene açısından da belirli sonuçları beraberinde getirir. Pedagojik yönelimli olanlar, içerikle ilgilenip, içeriğin hangi üniteler altında ve nasıl aktarılacağı ile ilgilenir. Öğrenenler de bu süreçte pasiftirler. Androgojik yönelimli olanlar ise süreç ile ilgilenip, öğrenenlerin hazırlanması, öğrenenleri sürece dâhil edilmesi, öğrenenlerin öğrenme gereksinimleri, öğrenme hedefleri, fiziksel ve psikolojik ortam ve öğrenenlerin kendi öğrenme sonuçlarını değerlendirme sürecinde belirlerken aktif rol almaları aşamalarına önem verirler. Androgojik yönelimli olanlar, öğrenenlerin süreçte, değerlendirme kısmında aktif ve söz sahibi olmaları konusunda gerekli gayreti göstermezse, pedagojik yönelimliler ile arasına bir çizgi çekememiş olur (Knowles, 2014: 310).

2.5. Yaşam Boyu Öğrenme

2.5.1. Yaşam Boyu Öğrenme Kavramı

Bireylerin günlük hayatın her dalında gerçekleşen, engellenemeyen ve sınırlandırılmayan baş döndürücü değişimlere ayak uydurması için elindeki tek çözüm yolu öğrenmek ve öğrenmeyi öğrenmekten vazgeçmemektir (Altın, 2018: 6).

Örgün eğitim, okullarda belirli bir plan, program dâhilinde sürdürülen eğitim faaliyetleridir. Ancak insanların eğitim ve öğretim ihtiyacını belirli dönemlere sığdırılamaz. Hayatın her aşamasında bir gereksinim olarak ortaya çıkan bu durumun giderilmesi, yaşam boyu öğrenme kavramıyla açıklanabilir. Bu sayede, insanların eğitim ve öğrenme ihtiyaçları için olanaklar da sürekli hale getirilmiştir. Bu süreç, öğrenmeyi öğrenme olarak özetlenebilir. Bu beceriler, kişinin sürekli bir inceleme, araştırma ve soruşturma içinde olması, bilgiye ulaşma ve bilgiyi kullanma becerilerini öğrenmiş olmasıdır (Polat, 2011: 118-119).

Yaşam boyu öğrenme bireylerin hayat boyunca dâhil olduğu, kişisel, kamusal ve benzeri alanlardaki bilgi, beceri ve yeterliliklerinin geliştirilmesi amacıyla gerçekleştirilen tüm öğrenme faaliyetleridir (Kavtelek, 2014: 56). Yaşam boyu öğrenme, beşikten mezara kavramıyla ifade edilebilir. Örgün eğitimde kazanılamamış verilerin, eksik kalan bilgilerin tamamlanması ve yeni yetenekler ortaya çıkarması bağlamında düşünülebilir. Kısaca örgün eğitime alternatif değil, örgün eğitimin bütünleyicisidir (Göksan, Uzundurukan ve Keskin, 2009: 144).

Yaşam boyu öğrenme; örgün, yaygın ve algın eğitimi kapsar. Yaşam boyu öğrenmenin kapıları, yaş, cinsiyet, sosyo-ekonomik durum gibi sınırlamalar olmadan, herkese açıktır. Öğrenme sürecinin okullardaki örgün eğitim sonrasında da devam eden bir süreç olduğu, hayatın toplumsal, siyasi, kültürel her alanda devam ettiği gerçeğine dayanır (Dolanbay, 2014: 8).

Burns'a (2001) göre, Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü (OECD)'nin yaşam boyu öğrenme çerçevesi; öğrenmenin yaşam boyu devam ettiğine ayrıca yapılandırılmış, yarı yapılandırılmış ve yapılandırılmamış durumdaki öğrenme ortamlarının öğrenmeye katkıda bulunduğuna ve birbirini tamamladığına işaret etmektedir (Akt. Ayaz, 2016: 9).

Clark'a (2005) göre, bilgi Avrupa'sı fikrinin en önemli aşamalarından biri "yaşam boyu öğrenme" olgusuna işlerlik kazandırabilmektir. Bu olgu, bireylerin, bilgi, beceri ve tutumları, bilim ve teknolojiyle birlikte sürekli geliştirme düşüncesini vurgulamaktadır. Yaşam boyu öğrenme kavramı, beşikten mezara kadar "Yaşam boyunca alınan tüm öğrenme etkinliklerini" kapsamaktadır (Ayçiçek, 2016: 16).

Yaşam boyu öğrenme, toplum tüm kesimlerine, ekonomik, sosyal vb. toplumun tüm taleplerine cevap veren sürekli bir yükümlülüktür. Toplumdaki her bireyin bilgi ve beceriler kazanması ve uygulanmasına yönelik faaliyetlerde bulunulurken yaş, cinsiyet, ekonomik durum göz önünde bulundurulmaz. Bu nedenle, yaşam boyu öğrenmeyi sadece okuma-yazma, sadece yetişkinlere yönelik olarak değerlendirmemek lazımdır. Yaşam boyu öğrenme, örgün, yaygın ve algın olmak üzere öğretim ve öğrenmenin her parçasını görme şeklidir (Aksoy, 2013: 35).

Yaşam boyu öğrenim, bireylerin sürekli ve kaliteli öğrenme ortamlarına ve imkânlarına, eşit ve açık şekilde ulaşabilmesi için çok önemlidir. Ayrıca, insana ve bilgiye yatırımın artırılmasını ve temel becerilerin kazanımının desteklenmesini ve yenilikler için fırsatların artırılıp, öğrenmenin daha esnek hallerini de içerir. Bu noktada eğitim sisteminde kilit rol, açık ve uzaktan öğretim sistemidir. Yaşam boyu öğrenme, kişinin hayatının tüm alanlarında yürüttüğü örgün, yaygın ve algın öğrenmeyi kapsar (Turan, 2005: 87-89).

Yaşam boyu öğrenme, bireylerin bilgi, beceri ve sosyal gelişimlerini sürekli güçlendiren, kazanımlarını günlük hayatta kullanabilmelerini sağlayan geliştirici ve destekleyici bir süreçtir (Aspin ve Chapman, 2000; akt. Özkorkmaz, 2016: 10). Yaşam boyu öğrenmenin eğitim üzerinde doğrudan etkisi vardır. Yaşam boyu öğrenme, mevcut eğitim sistemini yeniden yapılandırmayı ve eğitimle ilgili olup da

potansiyel olarak değerlendirilememiş tüm faktörleri geliştirmeyi amaçlayan genel bir düzenlemedir (Tortop, 2010: 18).

Yaşam boyu öğrenme kavramı, ilk olarak günlük yaşamın devamlı bir boyutu olduğu anlayışından yola çıkılarak 1920'li yıllarda John Dewey, Eduard Lindeman ve Basil Yeaxle tarafından kullanılmıştır. Yaşam boyu öğrenme, resmîlik taşıması illa ki gerekli olmayan, bireysel ve toplumsal bilgi ve beceri geliştirme amaçlı, hayatın tümünü kapsayan öğrenme etkinliklerinin tümüdür. Öğrenme, hayatın her aşamasında devam eden, okul ve üniversitelerdeki örgün eğitimden, her türlü mesleki eğitime ya da çeşitli teknolojilerin kullanımına, ev ziyaretlerine, televizyon izlerken, gezilerde ve ya müze ziyaretlerindeki öğrenmeye kadar yaşamın her anına yayılabilmektedir. Yaşam boyu öğrenme belirli kalıplara ve sınırlara sığdırılmayan, hayatın her aşamasındaki, sınırsız bir öğrenmeyi ifade etmektedir (Ersoy ve Yılmaz, 2009: 805-806).

Yaşam boyu öğrenmeyi diğer eğitim kavramlarından ayıran farklar, okulda öğrenmenin yanı sıra okul dışında öğrenmeyi de esas alması ve buna bağlı olarak eğitimin belirli bir zaman dilimine sıkıştırılmaktan kurtarılması, öğrenmenin merkezinde bireye yer vermesi, devletin eğitimdeki ağırlığının azaltılması, bununla beraber sosyal tarafların rollerinin güçlendirilmesi gerektiğini vurgulamasıdır (Babanlı, 2018: 10-11).

Bagnall'a (2005) göre, yaşam boyu öğrenme kavramının geleneksel eğitim anlayışından ayrıldığı noktalar şunlardır:

- Geleneksel eğitim hizmetin sağlanmasını ön plana alırken, yaşam boyu öğrenme, öğrenme etkinliklerini zenginleştirmeye ve kaliteli bir eğitim ortamı oluşturmayı ön plana alır.
- Geleneksel eğitim belirli bir yaş grubunda verilen planlı ve programlı çalışmalarını kapsarken, yaşam boyu öğrenme kavramı beşikten mezara anlayışını etkin kılar.
- Geleneksel eğitim, hedefe ve önceden belirli amaçlara ulaşıldığında eğitimin başarıya ulaştığını varsayarken, yaşam boyu öğrenme kavramında daha esnek, zaman, mekân ve şartlara göre yeniden düzenlenen bir model hâkimdir.
- Geleneksel modelde, toplumun ihtiyaçlarını baz alan bir sistem hakimken, yaşam boyu öğrenmede bireyin ihtiyaçlarını baz alan bir sistem hakimdir.
- Geleneksel eğitim müfredat odaklıyken, yaşam boyu öğrenme öğrenmenin sonuçlarına odaklanır.

- Yaşam boyu öğrenmede, sürecin birey tarafından nasıl yönetileceği öğrenmenin içeriğinden daha önemlidir.
- Geleneksel eğitimde, belirli bir yaş grubu akla gelirken, yaşam boyu öğrenmede tüm bireyleri kapsayan ve hayatın her alanına yayılan bir eğitim çabası söz konusudur.
- Geleneksel eğitimin sınırları, kuralları, davranış ve tutumları belirliken, yaşam boyu öğrenmede bilgi edinilmesi süreci, daha serbest ve açık uçlu olup, bireye ve düzenleyici role sahip olan kuruluşlara aittir.
- Planlı ve tespit edilen amaçlara ulaşıldığında görevini tamamlayan bir anlayıştan, kendini yenileyen ve şartlara tekrar düzeltilip, tekrar duruma adapte edilen yeni ve esnek bir modele geçen bir anlayış benimsenmiştir.
- Eğitimin gelenek, ideoloji ve kültürün yoğrulup aktarıldığı bir anlayıştan, bütünsellikten uzak bir şekilde, bilgiyi kişinin ve koşullarının belirlediği şekilde olduğu bir anlayışa geçilmiştir (Akt. Özcan, 2008: 19).

Türkiye için yaşam boyu öğrenme kavramına verilen değer, gün geçtikçe artmasına rağmen, hâlâ birçok yenilikçi ve tüm halka hitap eden girişimlere ihtiyaç duyulmaktadır.

Belanger'e (1994) göre, yaşam boyu eğitim temel boyutları olan temel eğitim, yetişkin eğitimi ve öğrenme ortamları birbiriyle ilişkili ve sürekliliği olan süreçlerdir. Yaşam boyu eğitimde, eğitimsel gelişmenin beşikten mezara bir süreç olarak hayatın tüm evrelerinde süren, kümülatif olmaya yatkın olması da kaçınılmazdır. Bu sebeple, temel eğitimi yeterli sürede ve yeterli nitelikte alınmış olması ileride de öğrenme etkinliklerine katılmakta etkili bir olaydır. Dolayısıyla temel eğitimin kalitesi yaşam boyu öğrenme isteğini belirleyen önemli unsurlardan biridir (Akt. Sayılan, 2013: 267).

Yaşam boyu öğrenme etkinlikleri, çok çeşitli ve kapsamlı olmasının yanı sıra birçok amaca hizmet etmektedir. Bireylerin ihtiyaçlarına yönelik zaman ve mekân kısıtlaması bulunmamakla birlikte, bireyin bilgi ve beceri kazanmasını da sağlamaktadır. Bu etkinlikler sayesinde birey toplumsallaşırken, toplumsal bir dönüşümün de temelleri atılmaktadır (Diker Coşkun, 2009: 14).

İnsanlar öğrenmeye ara verdikleri zaman hızla dönen hayat çarkının içinde kendilerine kaliteli bir gelecek oluşturmada zorlanmaktadır. Zamana ve değişimlere direnmek yerine, yenilikleri çabuk benimsemek ve değişimi içselleştirmek de öğrenmeyi öğrenen bireylerin benimseyebilecekleri bir davranıştır.

2.5.2. Yaşam Boyu Eğitimden Yaşam Boyu Öğrenmeye Geçiş

İnsanların en temel isteklerinden birisi olan para kazanma, ekonomik açıdan rahat bir hayat sürme isteği onu iyi bir iş bulma arzusuna yönlendirmiştir. Eğitim kavramı, ekonomik baskının altında öğrenmeye doğru evrilmiştir.

İlk olarak yaşam boyu öğrenme evrensel anlamda 1970'li yıllarda ortaya çıkmıştır. 1970'li yıllarda başlangıçta sadece eğitim ve insani boyutlarla ortaya çıkan Yaşam boyu eğitim, yaygın eğitim ile eş manalarda kullanılmıştır. 1980'li yıllarda döneme hükmeden siyasi ve askeri olaylar ile yaşanan ekonomik krizin yanı sıra sosyal ve kültürel farkların kabul görmemesi sebebi ile gündemden düşmüştür. 1990'larda ise hızla değişen dünya şartları sebebiyle iş hayatında ve sosyal hayatta da önemli değişiklikler meydana gelmiştir. Bununla beraber ortaya çıkan gereksinimlerin neticesinde, yaşam boyu eğitim ekonomik bir boyut da kazanmıştır. Bununla beraber, hayat boyu öğrenme tüm hayat hitap eden ve çalışma hayatını esnek ve nitelikli bir yapıya çevirecek bir anlayışa yol almıştır. 2000'li yıllarda ise yaşam boyu öğrenme gittikçe daha fazla önem kazanmıştır (Kaya, 2010: 19; Ersoy, 2009: 17).

Son yıllarda yaşam boyu eğitim yerine, yaşam boyu öğrenme kavramı kullanılmaya başlanmıştır. Eğitimin ve bilginin tek taraflı olarak öğretmenden öğrenen aktarılması süreci olmasından ziyade, öğrencinin bilgiyi yapılandırarak, aktif bir şekilde kullanması ve öğrenmeyi öğrenme süreci olarak kabul edilmesinden dolayı bilinçli olarak bu şekilde kullanılmıştır. Bu da çağımızın kalıcı davranış değişikliğini hedefleyen bir öğrenme anlayışına önem verdiğini göstermektedir (Ayçiçek, 2016: 5).

Yaşam boyu öğrenme, hayat ile iç içedir. Öğrenilen bilgilerin uygulamaya geçirildiği yer gerçek hayattır. Bundan dolayı yaşam boyu öğrenme kavramını çeşitli ele almak daha uygun olacaktır. Yaşam boyu öğrenen bir birey, kişisel, sosyal ve mesleki gelişimine de katkıda bulunmuş olacaktır. Kişisel bağlamda, yaşam boyu öğrenme kişisel gelişimi sağlarken, aynı zamanda bireyin alanında daha iyi performans göstermesini de sağlamaktadır. Birey kişisel gelişimini sağlarken, fiziksel, psikolojik ve sosyolojik bir takım etmenlere maruz kalır. Sosyal bağlamda ise, yaşam boyu öğrenme ile grubun belirli bir amaç için bilgi paylaşımı ve var olan bilginin geliştirilmesi için bir araya gelmesi ve aynı zamanda diğer bireylerle iletişime geçmesi ile birlikte sosyal becerilerini geliştirmesini amaçlar. Mesleki bağlamda yaşam boyu öğrenme ise, bireyin mesleğinde gelişip, performansını artırmasını için

bilginin geliştirilmesini amaçlar. Bu bağlamda üniversiteler, kurumlar, kuruluşlar ve diğer organizasyonlarla iş birliği içinde olması gerekmektedir (Günüç vd. 2012: 311).

Yaşam boyu öğrenme bilgi toplumu, küreselleşme gibi kavramsallaştırmalarla birlikte anılmaktadır. Bunca teknoloji gelişmelerin yaşandığı bir ortamda, insanlar bütün alanlarda bu gelişmelere uyum sağlamaya çalışmaktadır. Eğitim alanı da bu alanlardan biridir. Eğitim ve öğrenme kavramlarında da çağın gereklerine, toplumun gereksinimlerine, iş ve ekonomi dünyasının taleplerine göre yenilikler meydana gelmektedir. Eğitimden öğrenmeye doğru yaşanan kaymada, küresel eğitim politikalarının da etkisiyle gerçekleşmekte ve kişisel gelişim, mesleki yeterlilik olarak değerlendirilmekte ve sosyo kültürel gelişimde en çok pay, ekonomi etkenli olmaktadır. Bu sebeple, 1990'lardan itibaren de yaşam boyu öğrenme (lifelong learning) kavramlarının kullanıldığı dikkati çekmektedir (Kaya, 2015: 270).

Yaşam boyu eğitimin, yaşam boyu öğrenmeye dönüşmesi de aslında bilinçli bir tercihtir. Bu dönüşümün temel sebebi, kalıcı izli davranış değişiklikleri yerine, günlük hayatta mevcut koşullara hemen uyum sağlamamıza yarayacak, pragmatik hatta ekonomi temelli hap bilgilerin hedeflendiği bir eğitimin ön plana çıkmasıdır. İnsanı bir yatırım aracı olarak gören, ekonomi temelli zihniyetin sonucunda yaşam boyu öğrenme kavramı ön plana çıkmıştır (Kaya, 2010: 33).

Örgün eğitimin hızla değişen ve gelişen toplumun ihtiyaçlarına cevap veremediğinin fark edilmesi ve hissedilmesi yaşam boyu öğrenmenin benimsenmesini daha da kolaylaştırmıştır. Yaşam boyu öğrenme, kişisel ve toplumsal ihtiyaçların artması ve farklılaşması ve ekonomik sebeplerle de güçlü bir kavram olarak ortaya çıkarken, bu zorlukların aşılması için birçok öneri ortaya koymuştur (Güleç, Çelik ve Demirhan, 2012: 37).

Coşkun'un (2009) aktardığına göre, Apps (1968), "Yetişkin temel eğitimi, bağımsız çalışma, tarım eğitimi, iş ve teknik eğitim, mesleki eğitim ve iş eğitim programları, aile eğitimi, ortaöğretim sonrası eğitim, ön-emeklilik eğitimi ve yaşlı ve emekliler için eğitim, çare buluculuk eğitimi, özel ihtiyaçları olan kişiler ve gruplar için özel eğitim" gibi düzenlemelerle birlikte iş dünyasının, kamu kuruluşlarının ve diğer organizasyonların, aile ve kişilerin yenileşmelerini desteklemek adına yapılan mesleki ve profesyonel gelişimdir" ifadesi ile yaşam boyu öğrenmenin yaşam boyu eğitimden daha geniş bir kavram olduğunu desteklemektedir (Erdoğan, 2014: 12).

Yaşam boyu öğrenmenin geniş ve çeşitli bir kapsamı ve anlamı vardır. Yaşam boyu öğrenme, bireylerin yeni bir meslek edinmesini, bulunduğu meslekte

ilerlemesini, hayat standartlarının yükseltilmesini, toplumla uyum içinde olmasını kısaca yaşam kalitelerini yükseltmelerini sağlar.

Yaşam boyu öğrenmenin güncel soruları, Óhidy'e (2008) göre şunlardır:

- Küreselleşme
- Avrupa'ya Entegrasyon
- Ekonomik Politika Oryantasyonu
- Yetişkin Eğitimi Öğretilerinin Uyarlanması
- Formal, İnformal ve Kendi Kendine Öğrenme Aşamalarına Odaklanma

(Akt. Boztepe, 2017: 24).

2.5.3. Yaşam Boyu Öğrenmenin Stratejisi İlkeleri ve Hedefleri

Yaşam boyu öğrenmenin temel özellikleri şunlardır:

- Yaşam boyu öğrenme insan haklarını ve demokratik ilkeleri içermeli ve birey, sosyal sınıf, ekonomik ve istihdamla ilgili kurumlar arasında güçlü bir bağ kurulmalıdır.
- Yaşam boyu öğrenme ortamının eğitimin her aşamasında kurulup, yaşam boyu öğrenmenin devam ettirilmesine katkıda bulunulmalıdır.
- Yaşam boyu öğrenme bütün kişilerin, sosyal, kültürel ihtiyaç ve ilgilerine göre çeşitli öğrenme fırsatları yaratmayı temel almalıdır. Bireylerin sosyo- kültürel ihtiyaç ve ilgilerine dönük bir eğitim süreci hazırlanmalıdır.
- Yaşam boyu öğrenme için hizmet öncesi eğitim ve öğretim temeldir. Bunlara ek olarak okuma yazma becerileri ve hesaplama gibi temel bilgiler de kazandırılarak bireyler yeni deneyimlere cesaretlendirilmelidir.
- Yaşam boyu öğrenme istihdamı artırmalı, kişisel yetenekleri teşvik etmeli ve insan kaynaklarının, kabiliyetlere bağlı olarak en verimli şekilde kullanımını sağlamaktır. Cinsler arası ve sosyal dışlanmışlığa bağlı ayrımcılığı ne derece kaldırabilirse, demokratik bir topluma aktif katılımı de o derece sağlamış olur.
- Yaşam boyu öğrenme ile bireylerin inisiyatif kullanıp, tek başına araştırma yapması ve öğrenme sürecini bu şekilde sürdürmesi desteklenmelidir. Bu süreçte yeni ve esnek yaklaşımlar denenmelidir.
- Yaşam boyu öğrenmenin amaçlarından biri de kişilerde kendi eğitim, öğretim ve kişisel gelişimlerinde sorumluluk duygularını artırmaktır. Bireysel yeterliliği, artırmak için bu hususta danışma ve rehberlik süreçlerinin de olması gerekir.

- Yaşam boyu öğrenmede süreklilik oluşturabilmek için fırsat eşitliği sağlamak her aşamada temel bir hedef olmalıdır.
- Yaşam boyu öğrenme faaliyetlerine yönelik olumlu tutumların geliştirilmesi ve bu etkinliklere katılım için gerekli şartların sağlanması ve engellerin kaldırılması için bütün kurumlar, girişimciler, bireyler, bölgesel otoriteler, sosyal sınıflar ve bütün toplum, kendi sorumlulukları dâhilinde işbirliği içerisinde çalışmalıdır (Akbaş ve Özdemir, 2002: 8-9).

11 Nisan 2018 tarihli Hayat Boyu Öğrenme Kurumları Yönetmeliği'ne göre, halk eğitimi merkezi, hayat boyu öğrenme kapsamında yaygın eğitim faaliyetlerinin sürdürüldüğü ve kursların düzenlendiği kurumlar olarak tanımlanırken, hayat boyu öğrenme, bireysel, toplumsal ve istihdam ile ilgili bir anlayışla, örgün eğitimin dışında bireylerin bilgi, beceri ve yetkinliklerini geliştirme amaçlı katıldıkları tüm öğrenme etkinlikleri şeklinde tanımlanmaktadır. Hayat boyu öğrenme kurumları olarak da genel müdürlüğe bağlı olarak faaliyetlerini düzenleyen halk eğitimi merkezleri, olgunlaşma enstitüleri ve açık öğretim okulları olarak gösterilirken, son düzenlemelerle mesleki eğitim merkezleri artık örgün eğitim öğrencilerini da barındırdığı için hayat boyu öğrenme kurumlarına dâhil edilmemiştir.

Hayat Boyu Öğrenme Kurumları Yönetmeliği'ne göre, yaşam boyu öğrenmenin temel ilkeleri olarak, yaşam boyu öğrenme faaliyetlerinin bilimsellik ve bütünlük içinde olması, kursların toplumun her kesimine açık olması, faaliyetlere katılımın gönüllülük esasına dayalı olması, verilen eğitimlerin bireylerin ihtiyaçlarına ve taleplerine uygun olarak düzenlenmesi, ilgili eğitimlerin gerekli şartları taşıyan her yerde verilebilmesi, yapılan faaliyetlerin toplumun diğer kesimleri ve kurumların ile iş birliği ve eş güdüm içerisinde olması ve bu faaliyetlerin planlı ve sürekli olması ile hayat boyu öğrenme çalışmalarının yenilik ve gelişmeye açık olması gösterilmiştir.

Knapper and Cropfy'e (1985) göre, yaşam boyu öğrenmenin karakteristik çerçevesi şu şekilde oluşmaktadır:

- İstendiktir.
- Belirli ve özel bir amacı vardır.
- Amaç, hedeflenen öğrenmenin sonucudur.
- Öğrenme belirlenen zaman kapsamında gerçekleştirilir. (Akt. Boztepe, 2017: 7).

Day'a (1999) göre, yaşam boyu öğrenmenin temel öğeleri, süreklilik, yaratıcılık ve öğrenmedir.

- Süreklilik: İnsan yaşamında belirli bir dönemde başlayıp, ölüm adı verilen hayatın sonlanmasına kadar sürmektedir. Bu durumda süreklilik kazanan insanların ihtiyaçlarına yönelik, eğitimlerde yenilenmelidir.
- Yaratıcılık: Yaşam boyu öğrenmenin en önemli amaçlarından biri de insanların yaratıcılığını geliştirip, onu içinde bulunduğu yaşamın bir parçası haline getirmektir.
- Öğrenme: Yaşam boyu öğrenmenin en önemli öğelerinden biri, kişinin kendine öğrenmesidir. Kişinin yaşam boyunca anlamlı öğrenmeyi sürdürmesi açısından bu önemlidir (Akt. Teyfur, 2007: 374; Özen, 2011: 11).

Yaşam boyu öğrenmenin ekonomik boyutunu incelenirse küreselleşme ile bir bağ ortaya çıkar. Yetişkin eğitimi ücretsiz ve halka mali külfet getirmeyecek şekilde yapılmalıdır. Yaşam boyu eğitim, paralı ve maliyetli olursa ya katılımcı sayısı çok az olacak ya da eğitimin maliyetini karşılayacak toplumun bir kesimi bu faaliyetlere katılabilecektir. Bu da yaşam boyu öğrenmenin genel tabiatına aykırıdır (Özcan, 2008: 28).

2.5.4. Yaşam Boyu Öğrenen Bireylerin Özellikleri

Bireylerin kendilerini yenileyebilmesi, yeni bilgileri kendisine uyarlayarak kullanabilmesi, öğrenme enerjisini canlı tutması hayata hâkimiyet açısından önemli bir yer tutmaktadır.

Teknolojik gelişmeler sayesinde bilgi ve iletişim alanında sürekli yeni gelişmeler meydana gelmektedir. Bu sebeple yaşadığımız topluma bilgi toplumu denilmesi öngörülmüştür. Bilgi toplumuna paralel olarak yeni teknolojik gelişmeler hızlı ve kolay bir şekilde yayılmakta ve paylaşılmaktadır. Bilgi toplumunda yer edinmek, başarılı olmak için meydana gelen değişim ve gelişimlere uyum sağlamak gerekir. Bilgi toplumunda bu şartları yerine getiren kişiler yaşam boyu öğrenebilen kişilerdir. Yaşam boyu öğrenme becerisine sahip kişiler, ihtiyaç duyduğu bilgilere ulaşabilir, ulaştığı bilgiler kullanacağı hale uyarlayabilir ve bu bilgilere yeni bilgiler ekleyebilir (Berberoğlu, 2010: 114; Göksan vd. 2009: 144).

Yaşam boyu öğrenme, kişinin ilgi, istek ve ihtiyaçlarına göre düzenlenmesi gereken ferdî bir öğrenme yaklaşımı olduğundan dolayı kişiden kişiye göre değişir. Bireyin yaşam boyu öğrenmeyi gerçekleştirebilmesi ve uygulayabilmesi için bazı becerilerinin olması gerekir (Babanlı, 2018: 9).

Bath ve Smith'in (2009) aktardığına göre, Candy (1991) yaşam boyu öğrenme becerisine sahip bireylerde bulunması gereken beş temel yeterliliği şöyle sıralar:

- “Merak duygusu ve öğrenme heyecanı ile sürekli sorgulayan bir zihin”
- “Helikopter görüşü” (Helicopter vision): geniş bir bakış açısı ile bilginin ortaya çıkışı ve sınırları konusunda farkındalık,
- “Kişisel yeterlik duygusu” (A sense of personal efficacy): öğrenci olarak pozitif benlik kavramı,
- “Bilgi okuryazarlığı”: Bilgiyi araştırabilme, değerlendirebilme ve yönetebilme
- “Sahip olunan öğrenme becerileri” (A repertoire of learning skills): Kişinin güçlü taraflarını ile stratejilerini bilmesi ve bunları uygulayabilme yeteneği.

(Akt. Erdoğan, 2014: 20).

Ponton'un (1999) ifade ettiği yaşam boyu öğrenen bireylerin 5 davranış yeterliliği ise:

- “Hedef yönelimlilik”
- “Eylem yönelimi”
- “Problem çözmeye aktif yaklaşım”
- “Engellerin aşılmasında sebat”
- “Öz başlatmalılık” (self-startedness): Bir öğrenme etkinliğine başlamak için kendini motive etme olarak sıralanırken,

Benzer şekilde Knapper ve Cropley (2000) yaşam boyu öğrenim öğrencisinde olması gereken yeterlikleri, “Kendi öğrenmesini planlayabilmesi ve değerlendirebilmesi, pasif değil aktif öğrenci olması, bilgiyi öğretmenlerinden, akranlarından ya da başka kişilerden resmi ya da gayri resmî alabilmesi, farklı konu alanlarından bilgi edinebilmesi, farklı durumlarda çeşitli öğrenim stratejilerini kullanması” olarak ifade eder (Erdoğan, 2014: 21).

Yaşam boyu öğrenme algısına ve gelişimine doğrudan ve dolaylı olarak etki eden birçok faktör bulunmaktadır. “Yaş, okur yazarlık, kültürel yapı, ekonomi ve politika, motivasyon, rol model olarak öğretmen, eğlenerek öğrenme, tutum, yeterlikler, beceriler, BİT ve deneyim” en önemli faktörler olarak belirlenmiş ve yaşam boyu öğrenmeyle ilişkisi kuramsal bağlamda oluşturulmaya çalışılmıştır. Zekâ, etik, öğrenme ortamı gibi faktörler de bu yapıya eklenebilir (Günüç, Odabaşı ve Kuzu, 2012: 319).

2.5.5. Avrupa Birliği'nde Yaşam Boyu Öğrenme

Aslında yeni bir kavram olan yaşam boyu öğrenme UNESCO'nun düzenlediği bir konferansta 1960 yılında ifade edilmiştir. Bu konferanstan hemen sonra Almanya'nın Hamburg şehrinde UNESCO'nun organize ettiği bir konferansta bu kavram yeniden değerlendirilmiş ve geliştirilmiştir. İleriki dönemlerde, 1970'li ve 1980'li yıllarda bu konu üzerine birçok araştırmacı, teorik ve pratik çalışmalar yapmıştır. Avrupa Konseyi, 1970'li yılların başında yaşam boyu öğrenme kavramını “Education permanente” olarak, OECD ise “Recurrent Education” olarak ifade etmiştir. Yaşam boyu öğrenme “Education permanente” kavramı ile sosyal ve kültürel değişimleri ifade ederken, “Recurrent Education” kavramı ekonomik ve teknolojik değişimlerle şekillenen yaşam boyu öğrenmeyi ifade eder (Günüç vd. 2012: 310).

Yaşam boyu öğrenmenin gelişimi açısından 1970 ve 1972 yılları ayrı bir önem taşır. 1970 yılında Paul Lengrand'ın UNESCO Konferansı'nda sunduğu “Hayat Boyu Öğrenmeye Giriş” bildirisinde toplumu yeniden yapılandırmada anahtar bir kavram olarak ortaya çıkmıştır. 1972 yılında Uluslararası Eğitimi Geliştirme Komisyonu'nun “Dünya Eğitiminin Bugünü ve Yarını” adlı raporunda, yaşam boyu öğrenmenin gerekliliğine ve eğitimin toplumu inşa etmede, resmî ve resmî olmayan kanallarla yaşam boyu etkin olması gerektiği vurgulanmıştır (Polat, 2011: 118).

Avrupa Birliği başlangıçta Avrupa Ekonomik Topluluğu olarak kurulmuş olup, ekonomik bir yapı görünümündeydi. Avrupa Birliği, ilk olarak 1973 yılında Avrupa Topluluğu'nda Açık Uzaktan Eğitim Bildirisi yayınlamıştır. 1993'te yayımlanan “Yeşil Bülten” de ise mesleki eğitimi sitemini aktif olarak kullanılması ve daha organize bir yapıda olması gerektiğinden bahsedilmiştir. Bu sayede iş dünyası da çeşitlenecektir. Bu konuda bir diğer rapor ise 1995 yılında hazırlanan komisyon kararı olan Beyaz Bülten'dir. Bültenin başlığı, “Öğrenen Topluma Doğru, Öğrenme ve Öğretme” dir. Bu bültende yaşam boyu öğrenme konusunda birliğin amaçları, yapılması gerekenler belirlenmiştir (Berberoğlu, 2010: 115). 1995 yılında AB komisyonunun “Öğrenen Topluma Doğru” adlı çalışması bulunmaktadır (Akbaş ve Özdemir, 2002: 1).

Avrupa Birliği ülkelerinde 1996 yılı, “Hayat Boyu Öğrenme Yılı” olarak kabul edilmiştir. Bu olay ile beraber Avrupa Birliğinde yeni bir dönemin kapısını açmış olup artık ortak karar alma süreci başlamıştır. Hayat boyu öğrenme yılı üç temel amaca sahiptir:

1. Yaşam boyu öğrenme kavramını ve bu konudaki çalışmalarını teşvik etmek,

2. Yaşam boyu öğrenmenin anlamını ve özelliklerini açıklamak,
3. Bütün Avrupa vatandaşları için yaşam boyu öğrenme kavramının uygulanabilir gerçeklik olup olmadığını incelemek (Akbaş ve Özdemir, 2002: 7).

MEB Projeler Koordinasyon Merkezi Başkanlığı'nın (2006) Hayat Boyu Öğrenme Politika Belgesi'ne göre, 2000 yılında Avrupa Konseyi, Yaşam Boyu Öğrenme hakkında aşağıdaki bildirgeyi yayınlamıştır:

Tablo 3: Avrupa Konseyi'nin Hayat Boyu Öğrenme Bildirgesi

Anahtar Mesaj	Hedef
1. "Herkes için yeni beceriler"	"Sosyal dışlanma ile savaşmak ve etkin vatandaşlığı desteklemek için öğrenmeye evrensel ve sürekli erişimin garanti edilmesi"
2. "İnsan kaynaklarında daha fazla yatırım"	"Öğrenmeye yapılan para ve zaman yatırımı seviyesinin gözle görülür biçimde artırılması"
3. "Öğretme ve öğrenmede yenilik"	"Hayat boyu ve hayatın her alanına yayılmış öğrenme sürekliliği için etkin öğretme ve öğrenme yöntemleri ile çevre ve şartları geliştirilmesi"
4. "Öğrenmeye değer verilmesi"	"Öğrenmenin, katılımın ve sonuçların, özellikle yaygın eğitim anlaşılma ve takdir edilme yollarının önemli biçimde iyileştirilmesi"
5. "Rehberlik ve danışmanlığın yeniden değerlendirilmesi"	"Herkesin Avrupa genelinde ve hayatları boyunca olan öğrenme fırsatlarına ilişkin iyi kalitede bilgilere ve tavsiyelere kolayca erişebilmesinin sağlanması"
6. "Öğrenmenin eve daha yakın hale getirilmesi"	"Hayat boyu öğrenme fırsatlarının öğrencilere kendi toplumlarında ve uygun olan durumlarda Bilgi ve İletişim Teknolojilerine dayalı tesislerce desteklenen biçimde mümkün olduğunca yakından sağlanması"

Özçiftçi'nin (2014: 12) aktardığına göre; Avrupa Birliği tarafından 2006 yılında hazırlanan Hayat Boyu Öğrenme Programı Başvuru Kılavuzu'nda ise yaşam boyu öğrenmenin hedefleri aşağıdaki şu şekilde belirtilmiştir:

Genel Hedefler:

Topluluk içindeki eğitim sistemleri arasında dünya kalitesinde bir referans olmaları için değişim, işbirliği ve hareketliliği güçlendirmektir.

Özel Hedefler:

- 1.Kaliteli hayat boyu öğrenmenin gelişimine katkıda bulunmak, bu alandaki sistemlerde ve uygulamalarda yüksek performansı, yeniliği ve bir Avrupa boyutunu teşvik etmek
- 2.Hayat boyu öğrenme için bir Avrupa alanının gerçekleşmesini desteklemek
- 3.Üye ülkeler içinde mevcut yaşam boyu öğrenme fırsatlarının kalitesinin, cazipliğinin ve erişilebilirliğinin iyileştirilmesine yardımcı olmak
- 4.Hayat boyu öğrenmenin sosyal uyuma, aktif vatandaşlığa, kültürler arası diyaloga, cinsiyet eşitliğine ve kişisel gerçekleştirmeye katkısını kuvvetlendirmek
- 5.Girişimciliğin gelişmesini, rekabet gücünü, istihdam edilebilirliği ve yaratıcılığı desteklemek
- 6.Sosyo-ekonomik özellikleri ne olursa olsun özel ihtiyaca sahip kişiler ve dezavantajlı gruplar dâhil her yaştaki insanlar tarafından Hayat boyu öğrenmeye katılımın artmasına katkıda bulunmak
- 7.Dil öğrenimini ve dil çeşitliliğini desteklemek
- 8.Hayat boyu öğrenme için yenilikçi bilgi iletişim tabanlı içerik, hizmetler, yöntemler ve uygulamaların gelişimini desteklemek
- 9.Anlayışa, insan hakları ve demokrasiye, saygıya dayalı bir Avrupa vatandaşlığı duygusunun yaratılmasında, insanlar ve kültürler için hoşgörü ve saygının teşvik edilmesinde Hayat boyu öğrenmenin rolünü güçlendirmek
- 10.Avrupa’da mesleki eğitim ve öğretimin tüm sektörlerinde kalitenin artırılması için işbirliğini desteklemek
- 11.Eğitimin kalitesini iyileştirmek amacıyla sonuçların, yeni ürünlerin ve süreçlerin kullanımını teşvik etmek, Hayat boyu öğrenme programı tarafından kapsanan sahada iyi uygulama değişimi yapmak (HÖP, 2006: 5).

Tablo 4: Avrupa Birliği Eğitim Programları

Projenin Adı	Konusu
“Comenius (Okul Eğitimi)”	“Okul işbirliği Projeleri, Okul personelinin eğitilmesi, Bireysel eğitim bursları, Networks (Bilgi ağı)”
“Erasmus (Yüksek Öğretim)”	“Avrupa’daki üniversiteler arası işbirliği Öğretim elemanı ve öğrenci hareketliliği Erasmus’a yönelik ağ sistemleri, Networks (Bilgi ağı)”
“Grundtvig (Yetişkin Eğitimi)”	“Avrupa işbirliği projeleri, Yetişkin eğitiminde yapısallaşma, Bireysel gelişim bursları, Networks (Bilgi ağı)”
“Lingua (Dillerin Öğretimi ve Öğrenimi)”	“Dil öğretimini geliştirme, Araç-gereç geliştirme”
“Minerva (Açık ve Uzaktan Eğitim)”	“Eğitim alanındaki bilgi ve iletişim teknolojileri”

“Socrates II”	“Eğitim kaynaklarına hızlı ulaşım, Birlik lkelerindeki ortak kültürel değerlerin geliştirilmesi, Eğitimde yeni yaklaşım ve teknolojilere destek”
“Leonardo da Vinci II (Mesleki Eğitim)”	“Yaşam boyu Eğitim, Dil becerilerini geliştirme, Mesleki eğitimi geliştirme, personel hareketliliği, Bilgi ve becerilerin iş yaşamına uyumunu sağlama”
“Tempus III (Yüksek ğretim)”	“Orta ve batı Avrupa lkeleri ile yükseköğretimde yeniden yapılanmada işbirliği ğrenci değişim projeleri niversite yönetimi, bilgi ağı vb. konularında işbirliği”
“Youth”	“Farklı ülkelerdeki gençler arasındaki iletişim Yeteneklerinin geliştirilmesi, Hayat boyu ğrenme Bilgi Avrupa’sının oluşturulması”

(Göksan vd. 2009: 147).

Bu programlara, 2007- 2013 yılları arasında uygulanmış olan Hayat Boyu ğrenme ve Gençlik Programlarının yerine uygulanacak olan eğitim ve gençlik programı Erasmus + programı eklenebilir. Proje ve bireysel faaliyet olarak da uygulanabilir (<http://www.erasmus.ankara.edu.tr/programlar/hayatboyu-ogrenme-programi/> adresinden 19/04/2020 tarihinde alınmıştır).

2000 yılında Portekiz’in Feira şehrinde toplanan Avrupa Konseyi, birliğe ye ülkeleri ve Komisyonu “Herkesin Erişebileceği Uyumlu Stratejiler ve Uygulanabilir Tedbirlerle Hayat Boyu ğrenmenin Desteklenmesi” çalışmasına davet etmiştir. Bu davet, 2001 yılı mart ayında Stockholm şehrinde teyit edilmiş olup, bu sürece sosyal tarafların da katılım sağlamaları için davet edilmelerinin önemi belirtilmiştir. Haziran 2001’de ise Riga şehrinde yapılan konferansta, Avrupa Birliği’ne aday ve ye ülkelerin eğitim bakanlarına yaşam boyu öğrenme ile ilgili bilgiler verilmiş olup, bu ülkelerden “Hayat Boyu ğrenme Nitelik Göstergeleri” raporunun titizlikle takip etmeleri istenmiştir. Bu konuda yapılan çalışmaların bir sonraki konferansta sunulması istenmiştir. 2002’de Barcelona şehrinde toplanan konsey, yaşam boyu öğrenmenin gittikçe artan değerine dikkat çekerek istihdam alanlarındaki stratejilerin dikkate alınmasını istemiştir.

Nihayetinde 27 Haziran 2002’de Avrupa Konseyi, “yaşam boyu öğrenmenin okul öncesi eğitimden başlayarak emeklilikten sonraki dönemi de kapsayacak şekilde hayatın tüm evrelerini kapsamasını, ayrıca bu öğrenmenin hayat boyunca devam eden bilgi, beceri ve yeterlikleri kişisel, sosyal ve vatandaşlık yanında istihdamla ilgili perspektifi de içermesi gerekliliği” yönünde ilke kararı almıştır. 2010 Lizbon

Stratejisi ile “büyüme ve istihdam alanında Avrupa'yı dünya ölçeğinde rekabet gücü en yüksek ekonomi yapmayı amaçlayan” Avrupa Komisyonu, yaşam boyu öğrenmenin önemini ve önceliğini bir kez daha vurgulamıştır (Tortop, 2010: 20-21).

Lizbon Stratejisi ile Avrupa’da istihdamı artırma, ekonomik açıdan büyüme ve güçlü bir ekonomi oluşturmayı amaçlayan Avrupa Komisyonu, yaşam boyu öğrenme kavramını güçlendirmeyi amaçlar (Kavtelek, 2014: 57).

Yaşam boyu öğrenme için, Avrupa Birliği Eğitim ve Kültür Komisyonu tarafından 8 esas yeterlilik alanı olduğu kabul edilmiştir. Bunlar: “Anadilde iletişim, yabancı dilde iletişim, matematiksel yeterlilik, fen ve teknolojiye temel yeterlilik, dijital yeterlilik, öğrenmeyi öğrenme, sosyal ve vatandaşlık yeterlilikleri, girişimcilik ve kültürel farkındalık ve ifadelendirme yeterlilikleri”dir (Akt. Kozikoğlu, 2014: 30).

2.5.6. Bologna Sürecinin Tarihçesi

Yükseköğretim, eğitimin en üst seviyelerinde, belirli bir kısım bireyin eğitim alabildiği bir eğitim kademesidir. Yükseköğretimin içeriği bazında, diğer ülkelerdeki eğitim durumları, alınan dersler, Avrupa ülkelerindeki yükseköğretim sistemlerinin birbiri ile uyumu konusunda ve öğrenci transferi konusu önemli bir yer tutmaktadır. Bu bağlamda son yıllarda birçok çalışma yapılmaktadır.

Temelleri Sorbonne Deklarasyonu ile atılan Bologna Süreci, 2010 ve 2020 yılına kadar Avrupa Yükseköğretim Alanı yaratmayı hedefleyen ve 47 üye ülke tarafından oluşturulan ve sürdürülen bir süreçtir (Elmas, 2012: 138).

Yükseköğretime ilişkin Avrupa’da duyulan kaygılar, yeni bir sürecin başlamasını sağlamıştır. Bu doğrultuda Bologna Bildirisinden önce yapılan çalışmalar arasında, Erasmus Programı (1987), Magna Charta Universitatum (1988), Sokrat Programı (1995-1999), Lizbon Konvansiyonu (1997) ve Sorbonne Bildirisi (1998) bulunmaktadır (Aslandağ- Soylu, 2013: 14).

Sorbonne Bildirisi, Sorbonne Üniversitesi’nin 800. kuruluş yıldönümü nedeniyle bir araya gelen Fransa Millî Eğitim, Araştırma ve Teknoloji Bakanı Claude Allegre, İtalya Halk Eğitimi, Üniversiteler ve Araştırma Bakanı Luigi Berlinguer, Birleşik Krallık Yükseköğrenim Bakanı Tessa Blackstone ve Almanya Eğitim, Bilim, Araştırma ve Teknoloji Bakanı Jürgen Rüttgers tarafından imzalanmıştır. Bildiri diğer ülkelere danışmak için yeterli zaman bulunamaması ve özet halinde hazırlanmış olması sebebiyle sadece dört ülke tarafından imzalandı. Bu durum diğer Avrupa devletleri tarafından hoş karşılanmadı. Bu bildiri ile o zamana kadar Avrupa’

sağlanmaya çalışılan birliğin hep ekonomi temelli olduğu vurgulanıp, orta bir bilgi Avrupa'sının gerekliliğinden bahsedilmiştir. Entelektüel, kültürel, sosyal ve teknik boyutların güçlendirilmesinde en büyük rolün üniversitelere düştüğü belirtilmiştir (Durdu, 2011: 7).

Sorbonne Deklarasyonu'na göre daha geniş bir katılımı, Bologna bildirisi gerçekleştirilmiştir. Bologna bildirisinde, açık ve net hedefler ortaya konulmuş ve hedeflere ulaşmak için zaman sınırı koyulmuştur. Bologna Bildirisi'nin hazırlanma süreci Sorbonne Bildirisi'ne göre daha geniş katılımlı olmuştur. Bologna Bildirisi'nde akademik toplum üçüncü bir aktör olarak kabul edilmiş ve katkıda bulunmaya davet edilmiştir. Bildiride, öncelikle, bilgi Avrupa'sının öneminden, sosyal ve bireysel gelişimin eşsiz bir faktörü olduğundan bahsedilmiş ve Avrupa vatandaşı kimliğinin zenginleştirilmesinin ise vazgeçilmez bir unsuru olduğunun geniş kabul gördüğü ifade edilmiştir (Kıyıcı, 2012: 43-47).

Avrupa Yükseköğretim Alanı'nın oluşturulması aşamasına giden yolda ilk adım, İtalya'nın eğitimden sorumlu bakanı Ortensia Zeccino'nun önderliğinde 29 devletin 31 bakanı, üniversite rektörleri ve AB Komisyonu temsilcilerinin Avrupa'nın en eski üniversite şehri Bologna'da yaptıkları toplantı olmuştur. Bu toplantıda yükseköğretim ile ilgili 2010 yılına kadar Avrupa Yükseköğretim Alanı'nın oluşturulması ile ilgili hedefler belirlenmiştir (Zgaga, 2005; akt. Ayçiçek, 2016: 12).

Bologna Süreci, yaşam boyu öğrenme adına da önemli bir süreçtir. Yaşam boyu öğrenme becerileri ile yükseköğretimin ilişkisi ve bu becerilerin kazandırılmasında yükseköğretimin rolü vurgulanmıştır (Polat, 2011: 121).

Yükseköğrenim gören bireylerin farklı kültürleri tanımak, değişime ve gelişime açık olmalarını sağlamak amacıyla Avrupa'da Yükseköğrenim Alanı oluşturma çalışmaları Bologna süreci kapsamında yapılmaktadır. Ülkemizde de AKT, kalite, değişim programları konularında çalışmalar yapılarak Dünyadaki değişimler takip edilmektedir. Bologna Süreci'nin değindiği temel konulardan biri de yaşam boyu öğrenmedir (Elmas, 2012: 138).

Bologna Deklarasyonu'nda da yaşam boyu öğrenimi de kapsayan, kredi sisteminin öğrenci hareketliliğini kolaylaştıracağı ifade edilmiştir. 17-18 Mart 200 tarihinde yapılan Lizbon özel toplantısında da Bologna sürecinin eğitim ve öğretim hedeflerini oluşturacak stratejik kararlar alınmıştır. Bunlardan biri de "Hayat Boyu Öğretim Avrupa stratejisi" başlığını taşımaktadır (Durdu, 2011: 10-11).

Bologna Bildirisinden itibaren, Avrupa'nın çeşitli yerlerinde süreçlere ve gelişmelere yönelik toplantılar düzenleyen sürece üye ve üye olmak isteyen ülkeler, yeni uygulamalarla ilgili tanıtımlar düzenlemiştir. Diğer temel bildirgelerde şöyle sıralanmıştır:

“Prag Bildirgesi (2001)”

“Berlin Bildirgesi (2003)”

“Bergen Bildirgesi (2005)”

“Londra Bildirgesi (2007)”

“Budapeşte-Viyana Bildirgesi (2010)”

“Bükreş Bildirgesi (2012)” (Aslandağ- Soylu, 2013: 16).

2.5.7. Türkiye’de Yaşam Boyu Öğrenme

Türk milli eğitim sistemini düzenleyen, 1739 sayılı Türk Milli Eğitim Temel Kanunu’nda, Türk Millî Eğitiminin temel ilkeleri olarak eğitim kurumlarının kapılarının dil, din, cinsiyet, ırk ayrımı gözetmeksizin herkese açık olması ve hiçbir kişi ya da zümreye ayrıcalık tanınmaması ilkesi benimsenmiştir. Bireylerin, eğitim görmelerinin ve bu kurumlardan faydalanmalarının en doğal hakları olduğunun belirtilerek, eğitim sürelerince ilgileri ve kabiliyetleri göz önünde bulundurularak bir sonraki okul ve kurumlara doğru bir şekilde yönlendirilmeleri önemsenmiştir. Bu kanunda ayrıca, bireylerin eğitimlerinin yaşamları boyunca esas olduğu belirtilerek, topluma ve iş alanlarına uyum sağlamlarına yardımcı olmak amacıyla, gerekli eğitimleri almalarını sağlamanın da bir eğitim görevi olduğu belirtilmiştir. Bu kısımda yaşam boyu öğrenme kavramına ve yetişkin eğitimi kavramına çok açıklayıcı olmasa değinilmesi önemlidir.

Yaşam boyu öğrenme kavramının, dünyada ve ülkemizde de sık sık kullanılmaya başlanması “sürekli eğitim, mesleki eğitim, yetişkin eğitimi” gibi kavramlarla da ilişkilendirilmesi neticesinde de Milli Eğitim Bakanlığı bu kavramın önemini Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğünü kurarak bir kez daha göstermiştir.

2003 yılında Türkiye Ulusal Ajansı DPT’nin ilgili kuruluşu olarak kurulmuş olup, “Erasmus+ Okul Eğitimi, Mesleki Eğitim, Gençlik ve Yetişkin Eğitimi” projelerine hibe vererek yaşam boyu öğrenmenin boyutlarını genişleterek yurt dışı ayağını oluşturmuştur (Yüksel, Gündoğdu, Akyol ve Akar Vural, 2016: 1493).

2014- 2018 dönemi, yaşam boyu öğrenmenin etkinliğini ve verimliliğini artırmak için, ulusal hayat boyu öğrenme strateji belgesinde öncelik verilen kavramlar

“Toplumda yaşam boyu öğrenme kültürü ve farkındalığının oluşturulması, yaşam boyu öğrenme fırsatlarının ve sunumunun artırılması, yaşam boyu öğrenme fırsatlarına erişimin artırılması, yaşam boyu öğrenme rehberlik ve danışmanlık sisteminin geliştirilmesi, önceki öğrenmelerin tanınması sisteminin geliştirilmesi, yaşam boyu öğrenme izleme ve değerlendirme sisteminin geliştirilmesi” olarak öne çıkmıştır.

Yaşam boyu öğrenme kavramı konusunda toplumda farkındalık oluşturulabilmesi için, sivil toplum örgütlerine, basın-yayın kurumlarına önemli görevler düşmektedir. Toplumda bu amaca yönelik, bütün kurum ve kuruluşların rol olması, belirli bir sorumluluk üstlenmesi gerekmektedir. Yaşam boyu öğrenmenin tanıtımı, yaygınlaştırılması ve farkındalık oluşturulabilmesi için en önemli güç, medyadır (Samancı ve Ocakcı, 2017: 717).

2.6. Hayat Çapında Öğrenme

2.6.1. Hayat Çapında Öğrenme Kavramı ve Özellikleri

Öğrenme yaşantılarının çeşitliliği, eğitim ortamlarının zenginliği öğrenme kalitesini artırır. Bu zenginliğin sağlanması yapılan çalışmalar hayat çapında öğrenme kavramını temelini oluşturmaktadır.

Hayat çapında öğrenme, yaşam boyu öğrenme kavramının yaygınlaşmaya başladığı dönemlerde, kısmen yaşam boyu öğrenmenin gölgesinde kalmış, üzerinde yeteri kadar analiz yapılmamış fakat bazı ülkeler tarafından eğitim politikası benimsenen, eğitimin her kademesinde kullanılan bir kavramdır. Honk Kong’da okul öncesi eğitimden yükseköğretime kadar bütün eğitim faaliyetlerinde, hayat çapında öğrenme uygulamaları ile eğitim faaliyetleri zenginleştirilmektedir (Aslandağ- Soylu, 2015: 406-407).

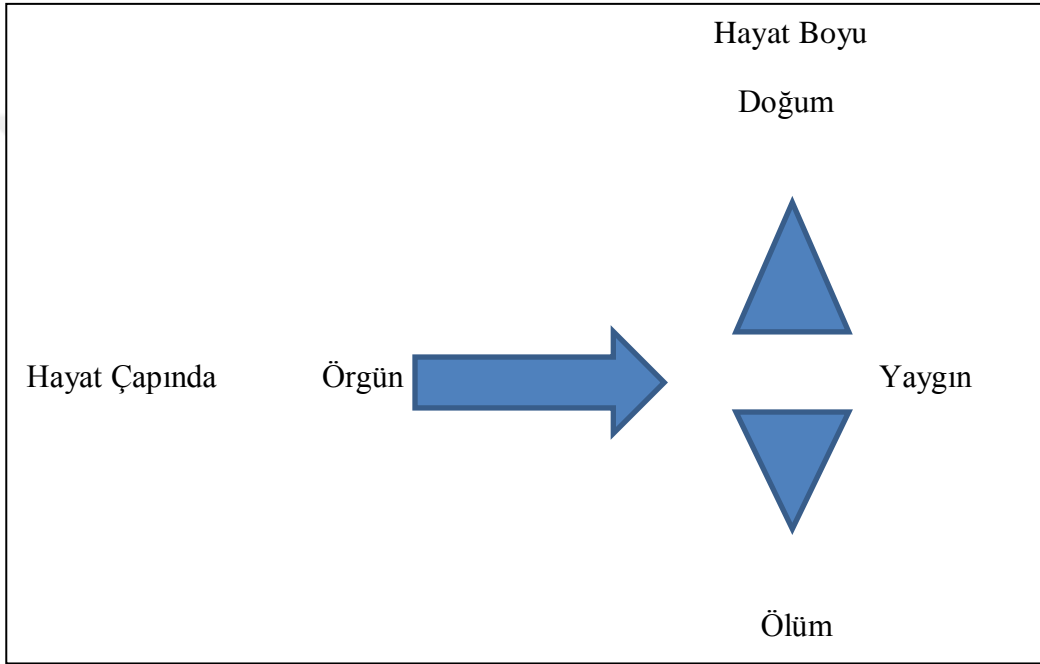
Hayat çapında öğrenme, bireylere zengin öğrenme ortamları sunan, bireylerin çok yönlü gelişimlerini sağlayan, hayatın birçok farklı alanında gerçek öğrenme ortamlarında, eş zamanlı ve çoklu olarak gerçekleşen ve bireylerin farklı yönlerini keşfetmelerini sağlayan bir öğrenme türüdür (Jackson, 2011; akt. Ayçiçek, 2016: 11).

Hayat çapında öğrenme (life-wide learning), belirli bir formatta ve planda örgün eğitim yapan okulların, toplumun ihtiyaçları ve sosyal hayatla bütünleştirilmesini sağlamak dolayısıyla okulların etkililiği artırmak için etkili bir anlayıştır. Geleneksel öğrenme faaliyetlerinin zenginleştirilmesine sağlayan, öğrenmeye farklı bir boyutta

yaklaşan, hayat çapında öğrenme, yaşam boyu öğrenmenin kapsamı içerisindedir (Aslandağ- Soylu, 2013: 5).

Hayat çapında öğrenme sadece sınıf ortamında gerçekleşen geleneksel öğrenme faaliyetlerine karşı çıkıp, bireylerin daha verimli zaman geçirebilmesi için, farklı ortamlarda ve farklı yaşantılarla öğrenme faaliyetlerinin gerçekleştirilmesinin gerekliliğini vurgular. Bu doğrultuda öğrenme ortamları sadece sınıf değil, her yerdir (Ayçiçek, 2016: 5).

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



(Akt. Ayçiçek, 2016: 32).

Hayat çapında öğrenme, yaşam boyu öğrenmeye göre daha karmaşık bir yapıya sahiptir. İnsanlar, günlük hayatta farklı yerlerde ve farklı rollerde bulunurlar. İş yerinde çalışan, evde aile üyesi, futbol takımında kaleci gibi. Bu farklı rollerin yanı sıra yürüyüş, seyahat, tatil sıra farklı etkinliklerle bulunarak fiziksel ve zihinsel olarak rahatlamaya çalışırlar. Bu farklı ortamlarda değişik problemlere, farklı insanlarla tanışır, farklı problem deneyimleri yaşar, çözüm yolları üretmeye çalışarak hayatını anlamlandırmaya çalışır (Jackson, 2011; akt. Aslandağ- Soylu, 2013: 30).

Öğrenmenin, ailede, iş yerinde, toplum hayatında ve günlük yaşamın her anında gerçekleşmesi yaşam çapında öğrenmenin, formal, informal ve non formal öğrenmelerin birbirini tamamlaması boyutundaki rolünü göstermektedir. Aynı

zamanda farklı ortamlarda ve farklı zamanlarda gerçekleşen yaşam çapında öğrenme, kişilerin öğrenme ve öğretmedeki rollerinin ve faaliyetlerinin değişebilir olduğunu fark etmesini sağlar (EC, 2000; akt. Yasa, 2018: 10).

Hayat çapında öğrenme faaliyetleri, yaşantı zenginliği sağlarken aynı zamanda yaşam boyu öğrenmenin de kalitesine katkı sağlar. Hayat çapında öğrenme faaliyetleri ile bireylere aktif olarak katılabilecekleri öğrenme yaşantıları sunulurken, çok yönlü bir gelişim de sağlanmış olur.

Bireylere kendilerini tanıma ve gerçekleştirme fırsatı veren hayat çapında öğrenme kavramı gerek eğitim hayatıyla bağlantılı gerekse meslek dışı fikirleri içine alan öğrenme tecrübelerini içermektedir. Hayat çapında öğrenme, etkinlik odaklı öğrenme yerine öğrenme odaklı öğrenmeyi hedefler. Aynı zamanda öğrenme ortamlarını çeşitlendirirken, zaman, mekân ve insan arasındaki koordinasyonu sağlar. Hayat çapında öğrenme etkinlikleri sayesinde, kişiler arası bağlar, toplumsal birliktelik güçlenir (Clark, 2005; akt. Ayçiçek, 2016: 30-31).

Hayat çapında öğrenme ile eğiticiler özel eğitimsel amaçları gerçekleştirmek için, sadece okuldan faydalanmak yerine toplum ve toplumun bütününden faydalanmaya çalışmaktadır. Öğrenenler, bu öğrenme türü ile sınıf dışında da farklı bir öğrenme ortamıyla tanışmaktadır. Sınıf içinde öğrenilmeleri zor olan öğrenme hedeflerinin gerçekleştirilmesi, tecrübeye dayalı öğrenme ortamları ile gerçekleştirilmeye çalışılmaktadır (Aslandağ- Soylu, 2013: 33).

Barnett (2011), hayat çapında öğrenme ile ortaya koyduğu genellemeler şu şekildedir:

- Bireylerin öğrenme süreçleri, farklı mekânlarda ve farklı zamanlarda gerçekleşir.
- Öğrenme süreci hem resmî hem de gayri resmî olarak gerçekleşir.
- Öğrenmeler birbirinden bağımsız olarak, farklı alanlarda gerçekleşmektedir.
- Birey öğrenme sürecinde kişisel gelişimini sürdürmekte; her bir öğrenme deneyimine sorumluluk bilinciyle yaklaşmaktadır (Akt. Ayçiçek, 2016: 33).

Jackson'un (2011) aktardığına göre Reischmann (1986: 2) "Yetişkin eğitimi ile hayat çapında öğrenme iç içe geçmiş kavramlardır. Yetişkinlerin dünya düzenine ayak uydurabilmeleri için güçlü bir donanım ve stratejiye sahip olmaları gerekir. Bu gelişim ne kadar sistemli ve planlı olursa olsun, sadece örgün eğitim ile sağlanamaz" demektedir (Ayçiçek, 2016: 29).

Hayat çapında öğrenme hayatın birçok alanını kapsayan, toplum hizmeti çalışmalarını, staj hareketlerini, sınıf içinde ya da sınıf dışındaki bütün öğrenmeleri, ücretli veya ücretsiz yarı zamanlı işleri, gönüllülük esasına dayalı toplumsal hareketleri, sportif ve ya sanatsal faaliyetleri, kültürel etkileşim esnasında maruz kılınan öğrenmeleri, ebeveynlik faaliyetleri gibi çok farklı alanları içermektedir (Aslandağ- Soylu, 2013: 28).



3. BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, araştırmanın deseni, çalışma grubu, veri toplama araçları ve veri toplama araçlarının geçerliliği, güvenilirliği, verilerin toplanması ve verilerin analizi ile ilgili açıklamalar yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Deseni

Tarama araştırma desenleri, bir evrenin belirli bir konuda tutumlarını, görüşlerini, davranışlarını ve özelliklerini açıklamak için araştırmacıların anket ve görüşmelerden nicel ve nümerik verileri topladığı nicel araştırma desenleridir. Tarama araştırma desenleri ile belirli konulardaki verilerin eğilimleri tanımlanır. Tarama uygulamaları, kesitsel ve boylamsal olmak iki temel türde uygulanır. Boylamsal desenlerde bireylerin görüşlerini zamana yayılmış şekilde incelemek gerekmektedir. Kesitsel tarama desenlerinde, verilerin belirli bir zamanda toplanıp, o andaki görüşler ile mevcut durumları, tutumları ölçme imkânını vermekle birlikte aynı zamanda verilerin toplanması kısa zaman aldığı için en popüler araştırma desen türüdür (Creswell, 2017: 481-483). İlişkisel tarama modeli, iki ev ya daha fazla değişken arasında birlikte değişimin varlığını, değişkenler arasındaki ilişki varsa bu ilişkinin derecesini belirlemeye yarayan araştırma modelidir (Karasar, 1986: 80-85).

Bu araştırma Nevşehir merkez ve ilçelerindeki halk eğitimi merkezlerinde görev yapan kadrosuz usta öğreticilerin, yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile hayat çapında öğrenme alışkanlıklarının ve aralarındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla yapılmıştır. “Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği” ve “Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıkları Ölçeği” kullanılarak elde edilen veriler yardımıyla kadrosuz usta öğreticilerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile hayat çapında öğrenme alışkanlıkları analiz edilmiş olup, bu iki ölçeğin korelasyonuna bakılmıştır.

3.2. Katılımcılar

Araştırmanın çalışma grubunu 2019/2020 eğitim öğretim yılında Nevşehir İl Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı, Nevşehir Halk Eğitimi Merkezi ve Akşam Sanat Okulu Müdürlüğü, Derinkuyu Halk Eğitimi Merkezi Müdürlüğü, Acıgöl Halk Eğitimi Merkezi Müdürlüğü, Gülşehir Şehit Ali Rıza Güneş Halk Eğitimi Merkezi Müdürlüğü, Avanos Halk Eğitimi Merkezi ve Akşam Sanat Okulu Müdürlüğü, Ürgüp

Halk Eğitimi Merkezi Müdürlüğü, Ürgüp Özdemir Baykal Halk Eğitimi Merkezi Müdürlüğü, Hacıbektaş Halk Eğitimi Merkezi ve Akşam Sanat Okulu Müdürlüğü, Kozaklı Halk Eğitimi Merkezi Müdürlüğü'nde görev yapan 191 kadrosuz usta öğretici oluşturmaktadır. Çalışma grubu belirlenirken, il merkezinde ve ilçelerde görev yapmakta olan bütün usta öğretmenlere ulaşmak hedeflenmiştir. Çalışma grubu oluşturulurken ölçüt olarak, en az bir eğitim öğretim yılı halk eğitimi merkezlerinde usta öğreticilik yapmış olması ölçüt olarak belirlenmiştir.

Evren, belirli bir özelliği ile diğer gruplardan ayrılan, en geniş gruptur. Örneklem genelleme yapılmak istenen hedef kitleden seçilmiş katılımcılar topluluğudur (Creswell, 2017: 488).

Araştırmada evren olarak Nevşehir, Ürgüp, Avanos, Derinkuyu, Acıgöl, Gülşehir, Kozaklı, Hacıbektaş Halk Eğitimi Merkezinde görev yapan kadrosuz usta öğretmenler belirlenmiştir. Araştırmada örneklem kullanma yoluna gidilmeden evrenin tümüne ulaşılmaya çalışılmıştır.

Tablo 5: Araştırmaya Katılan Kadrosuz Usta Öğreticilerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

Cinsiyet	N	%
Kadın	132	69.1
Erkek	59	30.9
Toplam	191	100

Tablo 5'te görüldüğü gibi araştırmaya katılan 191 kadrosuz usta öğreticinin %69.1'i kadın, %30.9'u erkektir. Kadın usta öğretmenlerin sayısı, erkek usta öğretmenlerden fazladır.

Tablo 6: Araştırmaya Katılan Kadrosuz Usta Öğreticilerin Yaşlarına Göre Dağılımı

Yaş	N	%
18-25	21	11.0
25-30	34	17.8
30-35	25	13.1
35-40	44	23.0
40-45	23	12.0
45-50	23	12.1
50-55	8	4.2
55-60	8	4.2
60-65	5	2.6
Toplam	191	100

Tablo 6’da görüldüğü gibi, araştırmaya katılan kadrosuz usta öğretmenlerin, en çok bulunduğu yaş grubu aralığı 35-40 yaş aralığı iken, en az bulunduğu yaş grubu aralığı 60-65 yaş aralığıdır.

Tablo 7: Araştırmaya Katılan Kadrosuz Usta Öğreticilerin Görev Yaptığı Halk Eğitimi Merkezlerine Göre Dağılımı

Halk Eğitimi Merkezi	N	%
Nevşehir Halk Eğitimi Merkezi ve ASO Müdürlüğü	90	47.1
Derinkuyu Halk Eğitimi Merkezi	6	3.1
Acıgöl Halk Eğitimi Merkezi	20	10.5
Gülşehir Halk Eğitimi Merkezi	20	10.5
Avanos Halk Eğitimi Merkezi	10	5.2
Ürgüp Halk Eğitimi Merkezi	24	12.6
Ürgüp Özdemir Baykal Halk Eğitimi Merkezi ve ASO Müdürlüğü	9	4.7
Hacıbektaş Halk Eğitimi Merkezi	8	4.2
Kozaklı Halk Eğitimi Merkezi	4	2.1
Toplam	191	100

Tablo 7’de görüldüğü gibi, araştırmaya katılım en çok Nevşehir Halk Eğitimi Merkezi ve Akşam Sanat Okulu’ndan olurken, en az katılım Kozaklı Halk Eğitimi Merkezi’nden olmuştur.

Tablo 8: Araştırmaya Katılan Kadrosuz Usta Öğreticilerin Medeni Durumlarına Göre Dağılımı

Medeni Durum	N	%
Evli	122	63.9
Bekâr	69	36.1
Toplam	191	100

Tablo 8’de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan kadrosuz usta öğretmenlerin, %63.9’u bekârken, %36.1’i evlidir.

Tablo 9: Araştırmaya Katılan Kadrosuz Usta Öğreticilerin Eğitim Durumlarına Göre Dağılımı

Eğitim Durumu	N	%
İlkokul	2	1.1
Ortaokul	4	2.1
Lise	64	33.5
Ön Lisans	21	11.0
Lisans	90	47.1
Yüksek Lisans	8	4.2
Doktora	2	1.0
Toplam	191	100

Tablo 9’da görüldüğü gibi, araştırmaya katılan kadrosuz usta öğretmenlerin, %33.5’i lise mezunu iken, %47.1’i lisans mezunudur. En az usta öğretmenlik yapan kesim ise ilkokul mezunu ya da doktora mezunlarıdır.

Tablo 10: Araştırmaya Katılan Kadrosuz Usta Öğreticilerin Halk Eğitimi Merkezlerinde Çalışma Sürelerine Göre Dağılımı

Halk Eğitimi Merkezinde Çalışma Süresi	N	%
1-5	100	52.4
5-10	39	20.4
10-15	26	13.6
15-20	18	9.4
20-25	6	3.1
25-30	2	1.1
Toplam	191	100

Tablo 10’da görüldüğü gibi, araştırmaya katılan kadrosuz usta öğretmenlerin %52.4’ü 1-5 yıl arası, %20.4’ü 5-10 yıl arası halk eğitimi merkezinde görev almışken, %3.1’i 20-25 yıl, %1.1’i 25-30 yıl arası görev almıştır.

Tablo 11: Araştırmaya Katılan Kadrosuz Usta Öğreticilerin Branşlarına Göre Dağılımı

Branşlarına Göre Usta Öğreticilerin Dağılımı	N	%
Bilişim Teknolojileri	13	6.8
Çocuk Gelişimi ve Eğitimi	10	5.2

El Sanatları Teknolojisi	53	27.8
Giyim Üretim Teknolojisi	18	9.4
Sınıf Öğretmenliği	14	7.3
Seramik ve Cam Teknolojisi	5	2.6
Sanat ve Tasarım	8	4.2
Halk Oyunları	18	9.4
Beden Eğitimi	11	5.8
İngilizce	12	6.3
Türk Dili ve Edebiyatı	12	6.3
Mühendislik	5	2.6
Kişisel Gelişim	12	6.3
Toplam	191	100

Tablo 11’de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan kadrosuz usta öğretmenlerin, %27.8’lik diliminin alanı el sanatları teknolojisi iken, %2.6’lık diliminin alanı mühendislik ve %2.6’lık diliminin alanı seramik ve cam teknolojisidir.

3.3. Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri, araştırma grubuna giren, veri toplama aracını gönüllü olarak doldurmayı kabul eden usta öğretmenlerden toplanmıştır. Halk eğitimi merkezlerinin konferans salonlarında, ölçekler açıklanarak ve usta öğretmenlerin kendilerini rahat hissetmelerini sağlayacakları bir ortam oluşturularak veriler toplanmıştır.

3.3.1. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri, Diker-Coşkun (2009) tarafından geliştirilen “Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği”nden ve Aslandağ-Soylu (2013) tarafından geliştirilen “Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıkları Ölçeği”nden elde edilmiştir.

Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği, 27 maddeden oluşmaktadır. Ölçek, 6’lı likert tipi ölçek olup, “Çok uyuyor”, “Kısmen uyuyor”, “Çok az uyuyor”, “Çok az uyumuyor”, “Kısmen uymuyor”, “Kısmen uymuyor” ve “Hiç uymuyor” seçeneklerinden oluşmaktadır. Aracın geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları kapsamında örneklem olarak belirlenen 2100 kişinin 600’ü pilot ve 1500’ü asıl uygulamadır. 27 maddeden oluşan bu ölçeğin Cronbach alpha iç tutarlılık katsayısı 0.89 olarak bulunmuştur.

Usta öğretmenler ile yapılan araştırmada ise ölçeğin genelinde Cronbach alfa katsayısı 0.909 olarak bulunmuştur. Ayrıca motivasyon boyutunda 0.871 olarak, sebat

boyutunda 0.795 olarak, öğrenmeyi düzenleme boyutunda 0.845 olarak, merak yoksunluğu boyutunda 0.912 olarak bulunmuştur.

Ölçeğin ilk kısmında, cinsiyet, yaş, medeni durum, mesleki kıdem, eğitim durumu, branş gibi demografik bilgilerin yer aldığı bir bölüm bulunmaktadır.

Tablo 12: Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği Maddeleri

Ölçek	Alt Ölçek	Madde
Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği	Motivasyon	1-2-3-4-5-6
	Sebat	7-8-9-10-11-12
	Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk	13-14-15-16-17-18
	Merak Yoksunluğu	19-20-21-22-23-24-25-26-27

Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıkları Ölçeği, 33 maddeden oluşmaktadır. Ölçek, 5’li likert tipi ölçek olup, “Tamamen katılıyorum”, “Katılıyorum”, “Kararsızım”, “Katılmıyorum”, “Tamamen Katılmıyorum” seçeneklerinden oluşmaktadır. Ölçeğin ilk kısmında, cinsiyet, yaş, medeni durum, mesleki kıdem, eğitim durumu, branş gibi demografik bilgilerin yer aldığı bir bölüm bulunmaktadır. Ölçeğin bütününe ilişkin Cronbach alfa güvenirlik katsayısı 0.88 olarak bulunmuştur.

Ölçeğin tümünün usta öğretmenler için Cronbach alfa güvenirlik katsayısı 0.919 olarak bulunmuştur. Ölçeğin alt boyutlarında ise, mesleki gelişim alışkanlıkları alt boyutunda 0.874 olarak, liderlik alışkanlıkları alt boyutunda 0.905 olarak, bakım temelli alışkanlıklar alt boyutunda 0.731 olarak, kültürel temelli alışkanlıklar alt boyutunda 0.825 olarak, boş zaman alışkanlıkları alt boyutunda 0.641 olarak, problem çözme alışkanlıkları alt boyutunda ise 0.904 olarak bulunmuştur.

Tablo 13: Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıkları Ölçeği İfadeleri

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

3.4. Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen verilerin analizleri, SPSS–22 (Statistical Package for the Social Sciences-Sosyal Bilimler İçin İstatistik Paketi)'den yararlanılarak değerlendirilmiştir.

Elde edilen verilerin analizi yapılırken, normallik dağılımlarını belirlemek amacıyla Kolmogorov-Smirnov testi uygulanmıştır. Ancak veriler, normal dağılım göstermediği için ($p < 0.05$), non-parametrik testlerden, çıkarımsal istatistikler çerçevesinde iki gruplu kategorik değişkenlere göre farklılık gösterme durumu Mann-Whitney U testi, üç ve daha fazla gruplu değişkenlere göre farklılık gösterme durumu Kruskal Wallis Testi ve ölçekler arasındaki ilişkiyi belirlemek için Spearman Rho kullanılmıştır.

Tüm analizlerde anlamlılık düzeyi $p < 0.05$ kabul edilmiştir.

Tablo 14: Normal Dağılımın İncelenmesi

	Kolmogorov- Smirnov		
	Statistic	N	p
Yaşam Boyu ğrenme Eğilimleri leği	.100	191	.000
Hayat çapında ğrenme Alışkanlıkları leği	.095	191	.000

4. BÖLÜM

4. BULGULAR VE YORUM

Tez çalışması kapsamında, Nevşehir ili ve ilçelerinde bulunan halk eğitimi merkezlerinde görev alan 191 kadrosuz usta öğreticiye ölçek uygulanmıştır. Ölçek sonuçlarına göre, sırasıyla usta öğretmenlere ait demografik bilgiler, usta öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri, hayat çapında öğrenme alışkanlıkları, yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile hayat çapında öğrenme alışkanlıkları arasındaki ilişki incelenmiştir. Yapılan analizlerin sonuçları aşağıda açıklanmıştır.

4.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi olan “Kadrosuz Usta Öğreticilerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Nasıldır ve Çeşitli Değişkenlere Göre Farklılık Göstermekte Midir?” Sorusuna ilişkin bulgular aşağıda incelenmiştir.

4.1.1. Usta Öğreticilerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerine İlişkin Bulgular

Kadrosuz usta öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri nasıldır? Sorusunun incelendiği birinci alt probleme ilişkin veriler Tablo 15 ve Tablo 16’da verilmiştir.

Tablo 15: Kadrosuz Usta Öğreticilerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Nasıldır?

Lütfen aşağıdaki ifadeleri dikkatle okuyup size ne derece uyduğunu işaretleyiniz.	“Çok uyuyor”		“Kısmen uyuyor”		“Çok az uyuyor”		“Çok az Uymuyor”		“Kısmen Uymuyor”		“Hiç Uymuyor”	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
“Kendimi geliştirmek için farklı alanlarda yeni bilgi ve beceriler geliştirmek tam bana göredir.”	140	73.30	50	26.17	1	0.53	0	0.00	0	0.00	0	0.00
“Kişisel gelişimimi sağlayacağıma inanırsam her türlü bilgiyi kolaylıkla öğrenebilirim.”	131	68.58	50	26.18	9	4.71	1	0.53	0	0.00	0	0.00

“Hayattaki öncelikli hedeflerimden birisi de sürekli yeni bilgi ve beceriler kazanarak kişisel gelişimimi arttırmaktır.”	133	69.63	45	23.56	11	5.77	2	1.04	0	0.00	0	0.00
“Yeterli maddi olanaklara sahip olsam da, kişisel gelişimim için yeni bilgi ve beceriler kazanmaya devam ederim.”	123	64.40	55	28.79	12	6.28	1	0.53	0	0.00	0	0.00
Sürekli yeni şeyler öğrenmek benim için bir tutkudur.	119	62.30	57	29.84	15	7.86	0	0.00	0	0.00	0	0.00
“Yeni bilgi ve beceriler öğrenme konusunda arkadaşlarıma göre daha istekliyim.”	100	52.35	73	38.22	15	7.86	2	1.04	1	0.53	0	0.00
“Zamanımın büyük bir kısmını öğrenmek amacıyla araştırma yapmaya harcamak hoşuma gider.”	97	50.79	75	39.27	16	8.37	3	1.57	0	0.00	0	0.00
“Programım yoğun olsa bile, kendi kendime yeni bilgi ve beceriler öğrenmek için fırsat yaratırım.”	96	50.26	72	37.69	19	9.95	3	1.57	1	0.53	0	0.00
“Yeni bilgi ve beceriler öğrenebilmek için özel harcamalarımın pay ayırırım.”	75	39.27	67	35.07	43	22.52	2	1.04	1	0.53	3	1.57
“Herhangi bir zorunluluk olmadan yeni bilgi ve beceriler kazanmak için kendiliğimden çabalarım.”	113	59.16	68	35.60	7	3.67	2	1.04	1	0.53	0	0.00
“Öncelikli hedeflerimi gerçekleştirirken bunlarla ilgili olmayan yeni bilgi ve beceriler de kazanmaya çalışırım.”	101	52.88	65	34.03	15	7.85	6	3.14	3	1.57	1	0.53
“Öğrendiğim konu zor ve karmaşık olsa da onu en iyi biçimde öğrenmek için çabalarım.”	115	60.21	55	28.80	11	5.76	5	2.62	3	1.57	2	1.04
“Mesleğimle ilgili olmayan konularda yeni bilgi ve beceriler kazanmanın bana yararı olacağına inanmam.”	25	13.09	15	7.85	16	8.38	7	3.66	43	22.52	85	44.50
“Sadece kişisel gelişimimi sağlamak için sürekli yeni bilgi ve beceriler kazanmak bana anlamsız gelir.”	10	5.24	7	3.66	13	6.81	16	8.38	46	24.08	99	51.83

“Çevremdekilerin öğrenme sürecime yapacakları katkıları önemsemem.”	6	3.14	9	4.71	12	6.28	20	10.47	39	20.42	105	54.98
“Zorunlu hâller dışında mesleğimle ilgili bilgi kaynaklarını kullanmam.”	8	4.19	12	6.28	5	2.62	11	5.76	47	24.60	108	56.55
“Mesleğimle ilgili yeni karşılaştığım bir bilgi veya beceriyi öğrenmekte zorlanacağımı düşünüyorum.”	9	4.71	12	6.28	12	6.28	6	3.14	45	23.57	107	56.02
“Öğrendiklerimle ilgili olarak kendi kendimi değerlendirmem yeni konuları öğrenmeme engel olur.”	10	5.24	3	1.57	7	3.66	13	6.81	46	24.08	112	58.64
“Zorunlu değilsem (sınav, proje vb. için) zamanımı araştırma yaparak kaybetmek istemem.”	8	4.19	7	3.66	8	4.19	13	6.81	55	28.79	100	52.36
“Kişisel gelişimim için harcayacağım zamanı sevdiğilerimle birlikte geçirmeyi tercih ederim.”	13	6.81	14	7.33	13	6.81	43	22.51	53	27.75	55	28.79
“Öğrendiğim konudan sorumlu değilsem (seminer vs. varsa) eksikliklerimi tamamlamak için çaba harcamayı gerekli görmem.”	5	2.62	13	6.81	8	4.19	18	9.42	43	22.51	104	54.45
“Zorunlu olmadıkça sadece yeni şeyler öğreneceğim diye kurs ve seminerlere katılmanın bana zaman kaybettireceğini düşünürüm.”	3	1.57	8	4.19	9	4.71	13	6.80	44	23.04	114	59.69
“Sadece merak ediyorum diye bir konuyu öğrenmek için vakit ayırmam.”	5	2.62	10	5.24	8	4.19	15	7.85	47	24.60	106	55.50
Kütüphanelerin sıkıcı yerler olduğunu düşünürüm.	8	4.19	4	2.09	4	2.09	25	13.09	42	21.99	108	56.55
“Zorunlu hâller dışında yeni şeyler öğrenmek için çaba harcamak yerine, hobilerimle ilgilenmeyi tercih ederim.”	11	5.76	14	7.32	7	3.67	21	11.00	70	36.65	68	35.60
“Eğer beni maddi olarak sıkıntıya düşürecekse yeni bilgi ve beceriler öğrenmek	4	2.09	16	8.38	11	5.76	30	15.71	59	30.89	71	37.17

“Sürekli yeni bilgi ve beceriler öğrenmek zorunda hissetmek beni rahatsız eder.”	4	2.09	12	6.28	6	3.14	10	5.24	50	26.18	109	57.07
--	---	------	----	------	---	------	----	------	----	-------	-----	-------

Tablo 15’te görüldüğü gibi; kadrosuz usta öğretmenlere uygulanan yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği incelendiğinde;

“Çok Uyuyor” anlamına gelen ifadelerin en yüksek frekansları, olumsuz ifadeler de göz önünde bulundurulur;

“Kendimi geliştirmek için farklı alanlarda yeni bilgi ve beceriler geliştirmek tam bana göredir.” ifadesinin frekansı 140,

“Hayattaki öncelikli hedeflerimden birisi de sürekli yeni bilgi ve beceriler kazanarak kişisel gelişimimi arttırmaktır.” ifadesinin frekansı 133,

“Kişisel gelişimimi sağlayacağıma inanırsam her türlü bilgiyi kolaylıkla öğrenebilirim.” ifadesinin frekansı 131 bulunmuştur.

“Hiç uymuyor” anlamına gelen ifadelerin en yüksek frekansları, olumsuz ifadeler de göz önünde bulundurulur;

“Mesleğimle ilgili olmayan konularda yeni bilgi ve beceriler kazanmanın bana yararı olacağına inanmam.” ifadesinin frekansı 25,

“Kişisel gelişimim için harcayacağım zamanı sevdiğilerimle birlikte geçirmeyi tercih ederim.” ifadesinin frekansı 13,

“Zorunlu hâller dışında yeni şeyler öğrenmek için çaba harcamak yerine, hobilerimle ilgilenmeyi tercih ederim.” ifadesinin frekansı 11 bulunmuştur.

“Kendimi geliştirmek için farklı alanlarda yeni bilgi ve beceriler geliştirmek tam bana göredir.”

“Kişisel gelişimimi sağlayacağıma inanırsam her türlü bilgiyi kolaylıkla öğrenebilirim.”

“Hayattaki öncelikli hedeflerimden birisi de sürekli yeni bilgi ve beceriler kazanarak kişisel gelişimimi arttırmaktır.”

“Yeterli maddi olanaklara sahip olsam da, kişisel gelişimim için yeni bilgi ve beceriler kazanmaya devam ederim.”

“Sürekli yeni şeyler öğrenmek benim için bir tutkudur.”

“Yeni bilgi ve beceriler öğrenme konusunda arkadaşlarıma göre daha istekliyim.”

“Zamanımın büyük bir kısmını öğrenmek amacıyla araştırma yapmaya harcamak hoşuma gider.”

“Programım yoğun olsa bile, kendi kendime yeni bilgi ve beceriler öğrenmek için fırsat yaratırım.”

“Herhangi bir zorunluluk olmadan yeni bilgi ve beceriler kazanmak için kendiliğimden çabalarım.” ifadelerinde “Hiç Uymuyor” seçeneğini işaretleyenlerin sayısı sıfırdır. Bu ifadelere hiçbir katılımcı olumsuz yanıt vermemiştir.

Tablo 16: Kadrosuz Usta Öğreticilerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeğinin Alt Boyutlarında Nasıldır?

Madde	Boyut	N	\bar{x}	Ss	Alınan Min.	Alınan Max.	Alınabilecek En Yüksek Puan
1-2-3-4-5-6	Motivasyon	191	33.49	2.91	24	36	36
7-8-9-10-11-12	Sebat	191	32.05	3.57	17	36	36
13-14-15-16-17-18	Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk	191	29.82	6.66	9	36	36
19-20-21-22-23-24-25-26-27	Merak Yoksunluğu	191	44.79	9.22	11	54	54
1-27	Tüm Ölçek	191	140.17	17.00	86	162	162

Tablo 16’da görüldüğü gibi, tüm ölçeğe ilişkin alınabilecek en yüksek puan 162 iken, tüm ölçeğin aritmetik ortalamasının 140.14 olmasından yola çıkılarak kadrosuz usta öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek olduğu söylenebilir. Yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeğinin alt boyutları incelendiğinde:

Motivasyon boyutunda, alınabilecek en yüksek puan 36’dır. Alınan en düşük puan, 24’tür. Bu boyutun aritmetik ortalamasının 33.49 olmasından yola çıkılarak, motivasyon boyutundaki puanların yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

Sebat boyutunda, alınabilecek en yüksek puan 36'dır. Alınan en düşük puan 17'dir. Bu boyuttaki aritmetik ortalamanın 32.05 olmasından yola çıkılarak, sebat boyutundaki puanların yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

Öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk boyutunda, alınabilecek en yüksek puan 36'dır. Alınan en düşük puan, 9'dur. Bu boyutun aritmetik ortalamasının 29.82 olmasından yola çıkılarak, öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk boyutundaki puanların yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

Merak yoksunluğu boyutunda, alınabilecek en yüksek puan 54'tür. Alınan en düşük puan 11'dir. Bu boyuttaki aritmetik ortalamanın 44.76 olmasında yola çıkılarak sebat boyutundaki puanların yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

Yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği alt boyutlarının ortalamalarını yüzdeler olarak büyükten küçüğe sıralarsak, motivasyon 93.02 olarak, sebat 89.02 olarak, merak yoksunluğu 82.88 olarak ve öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk 82.83 olarak sıralanabilir.

4.1.2. Kadrosuz Usta Öğreticilerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına Ait Bulgular

Kadrosuz Usta Öğreticilerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılık Göstermekte Midir? Sorusunun incelendiği birinci alt probleme ilişkin veriler Tablo 17'de verilmiştir. Veriler normal ve homojen bir dağılım göstermediği için Mann-Whitney U testi uygulanmıştır.

Tablo 17: Kadrosuz Usta Öğreticilerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Cinsiyetlerine Göre Farklılık Göstermekte Midir?

Alt Boyutlar	Cinsiyet	N	\bar{x}	Sıra Toplamları	Sıra Ortalamaları	U	Z	p
Motivasyon	Kadın	132	33.77	13202.50	100.02	3363.50	-1.542	.123
	Erkek	59	32.90	5133.50	87.01			
Sebat	Kadın	132	32.21	13048.50	98.85	3517.50	-1.075	.282
	Erkek	59	31.69	5287.50	89.62			
Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk	Kadın	132	30.16	13177.50	99.83	3388.50	-1.442	.149
	Erkek	59	29.07	5158.50	87.43			
Merak Yoksunluğu	Kadın	132	45.35	12923.00	97.90	3643.00	-.713	.476
	Erkek	59	43.56	5413.00	91.75			

Ölçek Toplamı	Kadın	132	141.49	13173.50	99.80	3392.50	-1.421	.155
	Erkek	59	137.22	5162.50	87.50			

Tablo 17’de görüldüğü gibi; yaşam boyu öğrenme eğilimleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark göstermemektedir ($p>0.05$). Kadın usta öğreticilerin yaşam boyu öğrenme alışkanlıkları ortalamaları, erkek usta öğreticilerin yaşam boyu öğrenme ortalamalarına göre yüksektir. Fakat bu, anlamlı bir farklılık oluşturmamaktadır.

Kadrosuz usta öğreticilerin cinsiyet değişkenine göre, yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeğinin alt boyutlarında motivasyon, sebat, öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk, merak yoksunluğu yönünden anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($p>0.05$).

Motivasyon alt boyutunda; kadın usta öğreticilerin puanları ($\bar{x}=33.77$), erkek usta öğreticilerin puanları ($\bar{x}=32.90$)’dır. Kadın ve erkek usta öğreticilerin ortalamaları arasındaki farkın irdelenmesinden doğan p değeri 0.123’tür. Motivasyon alt boyutunda anlamlı farklılık olmadığı ($U=3363.50$ ve $p>0.05$) bulunmuştur.

Sebat alt boyutunda; kadın usta öğreticilerin puanları ortalamaları ($\bar{x}=32.61$), erkek usta öğreticilerin puanları ortalamaları ($\bar{x}=31.69$)’dur. Kadın ve erkek usta öğreticilerin ortalamaları arasındaki farkın irdelenmesinden doğan p değeri 0.282’dir. Sebat alt boyutunda anlamlı farklılık olmadığı ($U=3517.50$ ve $p>0.05$) bulunmuştur.

Öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk alt boyutunda, kadın usta öğreticilerin puanları ortalaması ($\bar{x}=30.16$), erkek usta öğreticilerin puanları ortalaması ($\bar{x}=29.07$)’dir. Kadın ve erkek usta öğreticilerin ortalamaları arasındaki farkın irdelenmesinden doğan p değeri 0.149’dur. Öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk alt boyutunda anlamlı farklılık olmadığı ($U=3388.50$ ve $p>0.05$) bulunmuştur.

Merak yoksunluğu alt boyutunda, kadın usta öğreticilerin puanları ortalaması ($\bar{x}=45.35$), erkek usta öğreticilerin puanları ortalaması ($\bar{x}=43.56$)’dır. Kadın ve erkek usta öğreticilerin ortalamaları arasındaki farkın irdelenmesinden doğan p değeri 0.149’dur. Öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk alt boyutunda anlamlı farklılık olmadığı ($U=3643.00$ ve $p>0.05$) bulunmuştur.

4.1.3. Kadrosuz Usta Öğreticilerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Medeni Durum Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına Ait Bulgular

Kadrosuz Usta Öğreticilerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Medeni Durum Değişkenine Göre Farklılık Göstermekte midir? Sorusunun incelendiği birinci alt probleme ilişkin veriler Tablo 18’de verilmiştir. Veriler normal ve homojen bir dağılım göstermediği için Mann-Whitney U testi uygulanmıştır.

Tablo 18: Kadrosuz Usta Öğreticilerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Medeni Durumlarına Göre Farklılık Göstermekte Midir?

Alt Boyutlar	Medeni Durum	N	\bar{x}	Sıra Toplamları	Sıra Ortalamaları	U	Z	p
Motivasyon	Evli	122	33.53	11711.50	96.00	4208.50	-.001	.999
	Bekâr	69	33.43	6624.50	96.01			
Sebat	Evli	122	32.09	11872.00	97.31	4049.00	-.439	.660
	Bekâr	69	31.99	6464.00	93.68			
Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk	Evli	122	29.42	11208.50	91.87	3705.50	-1.381	.167
	Bekâr	69	30.55	7127.50	103.30			
Merak Yoksunluğu	Evli	122	44.62	11318.50	92.77	3815.50	-1.074	.283
	Bekâr	69	45.10	7017.50	101.70			
Tüm Ölçek	Evli	122	139.66	11432.00	93.70	3929.00	-.763	.445
	Bekâr	69	141.07	6904.00	100.06			

Tablo 18’de görüldüğü gibi, Kadrosuz usta öğretmenlerin medeni durumlarına göre, yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>0.05$).

Kadrosuz usta öğretmenlerin medeni durum değişkenine göre, yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeğinin alt boyutlarında;

Motivasyon alt boyutunda; evli usta öğretmenlerin puanları ortalaması ($\bar{x}=33.53$), bekâr usta öğretmenlerin puanları ortalaması ($\bar{x}=33.43$)’tür. Evli ve bekâr usta öğretmenlerin ortalamaları arasındaki farkın irdelenmesinden doğan p değeri 0.999’dur. Motivasyon alt boyutunda anlamlı farklılık olmadığı ($U=4208.50$ ve $p>0.05$) bulunmuştur.

Sebat alt boyutunda; evli usta öğretmenlerin puanları ortalaması (\bar{x} =32.09), bekâr usta öğretmenlerin puanları ortalaması (\bar{x} =31.99)'dur. Evli ve bekâr usta öğretmenlerin ortalamaları arasındaki farkın irdelenmesinden doğan p değeri 0.660'dır. Sebat alt boyutunda anlamlı farklılık olmadığı ($U=4049.00$ ve $p> 0.05$) bulunmuştur.

Öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk alt boyutunda, evli usta öğretmenlerin puanları ortalamaları (\bar{x} = 29.42), bekâr usta öğretmenlerin puanları ortalamaları (\bar{x} = 30.55)'tir. Evli ve bekâr usta öğretmenlerin ortalamaları arasındaki farkın irdelenmesinden doğan p değeri 0.167'dir. Öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk alt boyutunda anlamlı farklılık olmadığı ($U=3705.50$ ve $p> 0.05$) bulunmuştur.

Merak yoksunluğu alt boyutunda, evli usta öğretmenlerin puanları ortalamaları (\bar{x} = 44.62), bekâr usta öğretmenlerin puanları ortalamaları (\bar{x} = 45.10)'dur. Evli ve bekâr usta öğretmenlerin ortalamaları arasındaki farkın irdelenmesinden doğan p değeri 0.283'tür. Merak yoksunluğu alt boyutunda anlamlı farklılık olmadığı ($U=3815.50$ ve $p>0.05$) bulunmuştur.

4.1.4. Kadrosuz Usta Öğreticilerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Görev Yaptıkları Süre Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına Ait Bulgular

Kadrosuz Usta Öğreticilerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Görev Yaptıkları Süre Değişkenine Göre Farklılık Göstermekte Midir? Sorusunun incelendiği birinci alt probleme ilişkin veriler Tablo 19'da verilmiştir. Veriler normal ve homojen bir dağılım göstermediği için Kruskal Wallis testi uygulanmıştır.

Tablo 19: Kadrosuz Usta Öğreticilerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Görev Yaptıkları Süreye Göre Farklılık Göstermekte Midir?

	Süre	N	\bar{x}	Ss	Sıra Ortalamaları	H	p
Motivasyon	1-5	100	33.76	2.53	98.13	4.626	.463
	5-10	39	32.71	3.36	85.46		
	10-15	26	33.38	3.37	100.40		
	15-20	18	33.61	2.76	92.89		
	20-25	6	33.50	4.18	98.33		
	25-30	2	36.00	0.00	159.00		
Sebat	1-5	100	32.30	3.24	98.32	3.754	.585
	5-10	39	31.30	3.70	84.13		
	10-15	26	31.57	4.65	94.85		
	15-20	18	32.33	3.44	99.89		
	20-25	6	33.50	3.72	123.92		
	25-30	2	33.50	0.70	107.75		
Öğrenmeyi Düzenlemede	1-5	100	29.75	7.12	98.68	7.458	.189
	5-10	39	28.87	6.76	83.22		

Yoksunluk	10-15	26	31.42	6.40	113.42		
	15-20	18	30.50	4.75	94.64		
	20-25	6	29.50	5.12	81.58		
	25-30	2	26.50	0.70	40.25		
Merak Yoksunluğu	1-5	100	44.23	10.61	97.21	5.232	.388
	5-10	39	44.15	7.72	84.47		
	10-15	26	47.00	6.59	106.83		
	15-20	18	46.44	8.44	107.31		
	20-25	6	45.16	6.04	86.08		
	25-30	2	41.00	4.24	47.75		
Tüm Ölçek	1-5	100	35.01	18.61	98.23	4.543	.474
	5-10	39	34.26	15.33	81.65		
	10-15	26	35.84	16.34	107.73		
	15-20	18	35.72	13.72	101.06		
	20-25	6	35.41	13.92	94.58		
	25-30	2	34.25	4.24	70.50		

Tablo 19’da görüldüğü gibi, görev yapılan süre değişkenine göre, kadrosuz usta öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında anlamlı fark yoktur ($p>0.05$).

Yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeğinin görev yapılan süre değişkenine göre alt boyutları incelendiğinde, motivasyon, sebat, öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk, merak yoksunluğu alt boyutunda anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

4.1.5. Kadrosuz Usta Öğreticilerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Yaş Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına Ait Bulgular

Kadrosuz Usta Öğreticilerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Yaş Değişkenine Göre Farklılık Göstermekte Midir? Sorusunun incelendiği birinci alt probleme ilişkin veriler Tablo 20’de verilmiştir. Veriler normal ve homojen bir dağılım göstermediği için Kruskal Wallis testi uygulanmıştır.

Tablo 20: Kadrosuz Usta Öğreticilerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Yaşlarına Göre Farklılık Göstermekte Midir?

	Yaş	N	\bar{x}	Ss	Sıra Ortalamaları	H	p
Motivasyon	18-25	21	33.28	3.01	95.81	3.029	.933
	25-30	34	34.05	2.60	103.63		
	30-35	25	33.00	2.61	80.66		
	35-40	44	33.18	3.55	97.16		
	40-45	23	33.91	2.15	97.83		
	45-50	23	33.60	2.64	95.28		
	50-55	8	33.37	3.77	103.44		
	55-60	8	33.37	3.54	91.38		
	60-65	5	33.80	2.58	101.80		
	Sebat	18-25	21	31.00	3.79		
25-30		34	32.79	3.19	106.78		
30-35		25	32.24	3.11	96.54		

	35-40	44	31.75	4.06	93.76		
	40-45	23	31.82	3.62	91.52		
	45-50	23	31.65	3.19	86.80		
	50-55	8	32.37	4.86	110.69		
	55-60	8	33.00	3.46	107.94		
	60-65	5	34.00	2.12	126.10		
	18-25	21	31.95	5.43	116.95		
	25-30	34	28.94	7.72	92.94		
	30-35	25	29.12	8.56	97.84		
Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk	35-40	44	30.29	5.89	96.66	6.558	.585
	40-45	23	30.60	5.14	98.28		
	45-50	23	27.82	7.37	76.80		
	50-55	8	30.37	4.98	93.38		
	55-60	8	29.62	6.32	87.50		
	60-65	5	31.40	5.59	109.40		
	18-25	21	44.47	10.10	97.40		
	25-30	34	43.47	12.07	98.40		
	30-35	25	42.84	11.59	87.64		
Merak Yoksunluğu	35-40	44	47.06	5.94	105.98	5.322	.723
	40-45	23	45.91	7.56	99.70		
	45-50	23	44.43	7.06	84.41		
	50-55	8	41.37	10.11	70.00		
	55-60	8	44.25	10.59	93.38		
	60-65	5	47.80	6.09	109.90		
	18-25	21	35.17	18.86	100.76		
	25-30	34	34.81	21.00	100.07		
	30-35	25	34.30	20.23	89.06		
Tüm Ölçek	35-40	44	35.57	13.51	99.02	3.261	.917
	40-45	23	35.56	14.27	100.15		
	45-50	23	34.38	15.36	82.46		
	50-55	8	34.37	17.59	86.56		
	55-60	8	35.06	18.16	95.25		
	60-65	5	36.75	10.19	115.90		

Tablo 20’de görüldüğü gibi, kadrosuz usta öğretmenlerin, yaşam boyu öğrenme eğilimleri yaş değişkenine göre incelendiğinde anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p>0.05$).

Kadrosuz usta öğretmenlerin, yaşam boyu öğrenme eğilimleri yaş değişkenine göre anlamlı fark göstermemektedir.

Motivasyon alt boyutunda, kadrosuz usta öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri yaşa göre farklılık göstermemektedir ($p>0.05$).

Sebat alt boyutunda, kadrosuz usta öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri yaşa göre farklılık göstermemektedir ($p>0.05$).

Öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk alt boyutunda, kadrosuz usta öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri yaşa göre farklılık göstermemektedir ($p>0.05$).

Merak yoksunluğu alt boyutunda, kadrosuz usta öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri yaşa göre farklılık göstermemektedir ($p>0.05$).

4.1.6. Kadrosuz Usta Öğreticilerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Branşlarına Göre Karşılaştırılmasına Ait Bulgular

Kadrosuz Usta Öğreticilerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Branş Değişkenine Göre Farklılık Göstermekte midir? Sorusunun incelendiği birinci alt probleme ilişkin veriler Tablo 21’de verilmiştir. Veriler normal ve homojen bir dağılım göstermediği için Kruskal Wallis testi uygulanmıştır.

Tablo 21: Kadrosuz Usta Öğreticilerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Branşlarına Göre Farklılık Göstermekte Midir?

Boyut	Branş	N	\bar{x}	Ss	Sıra Ortalamaları	H	p
Motivasyon	Bilişim Teknolojileri	13	32.00	2.94	65.54	16.551	.167
	Çocuk Gelişimi ve Eğitimi	10	31.60	3.89	67.55		
	El Sanatları Teknolojisi	53	34.16	2.34	107.62		
	Giyim Üretim Teknolojileri	18	32.94	3.70	85.83		
	Sınıf Öğretmenliği	14	33.00	3.78	96.00		
	Seramik ve Cam Teknolojisi	5	35.60	0.54	138.20		
	Sanat ve Tasarım	8	33.87	2.29	99.56		
	Halk Oyunları	18	33.61	2.47	92.92		
	Beden Eğitimi	11	33.81	2.44	97.36		
	İngilizce	12	34.16	2.16	106.33		
	Türk Dili ve Edebiyatı	12	33.66	3.36	105.75		
	Mühendislik	5	31.80	2.94	57.90		
	Kişisel Gelişim	12	33.41	3.14	95.83		
	Sebat	Bilişim Teknolojileri	13	30.30	3.75		
Çocuk Gelişimi ve Eğitimi		10	30.10	4.53	71.70		
El Sanatları Teknolojisi		53	32.75	3.36	107.54		
Giyim Üretim Teknolojileri		18	31.38	4.66	90.64		
Sınıf Öğretmenliği		14	32.21	4.07	100.93		
Seramik ve Cam		5	34.60	1.51	134.10		

	Teknolojisi						
	Sanat ve Tasarım	8	32.00	2.72	90.25		
	Halk Oyunları	18	32.55	1.91	96.69		
	Beden Eğitimi	11	31.54	3.44	86.86		
	İngilizce	12	32.58	3.39	101.79		
	Türk Dili ve Edebiyatı	12	31.75	3.36	89.13		
	Mühendislik	5	28.00	3.74	39.40		
	Kişisel Gelişim	12	33.41	2.84	115.63		
	Bilişim Teknolojileri	13	25.46	6.82	55.15		
	Çocuk Gelişimi ve Eğitimi	10	30.80	2.52	86.90		
	El Sanatları Teknolojisi	53	28.77	7.36	88.92		
	Giyim Üretim Teknolojileri	18	29.94	6.52	94.89		
	Sınıf Öğretmenliği	14	31.78	3.72	104.71		
Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk	Seramik ve Cam Teknolojisi	5	28.80	8.98	98.60	15.156	.233
	Sanat ve Tasarım	8	30.75	8.25	113.56		
	Halk Oyunları	18	32.33	3.21	112.75		
	Beden Eğitimi	11	31.81	5.51	115.27		
	İngilizce	12	29.08	6.52	82.71		
	Türk Dili ve Edebiyatı	12	30.08	8.31	107.00		
	Mühendislik	5	32.60	3.43	118.30		
	Kişisel Gelişim	12	29.50	9.29	108.00		
	Bilişim Teknolojileri	13	38.76	11.03	63.65		
	Çocuk Gelişimi ve Eğitimi	10	43.30	6.86	75.45		
	El Sanatları Teknolojisi	53	44.79	8.46	92.38		
	Giyim Üretim Teknolojileri	18	42.50	10.86	82.42		
	Sınıf Öğretmenliği	14	48.21	4.37	112.75		
	Seramik ve Cam Teknolojisi	5	41.80	14.27	86.10		
Merak Yoksunluğu	Sanat ve Tasarım	8	48.50	4.47	115.38	20.714	.055
	Halk Oyunları	18	50.33	4.17	136.92		
	Beden Eğitimi	11	47.18	7.13	111.00		

	İngilizce	12	43.75	11.67	96.13		
	Türk Dili ve Edebiyatı	12	44.25	9.73	91.17		
	Mühendislik	5	45.20	6.45	88.20		
	Kişisel Gelişim	12	41.75	14.07	89.04		
	Bilişim Teknolojileri	13	31.63	20.09	56.77		
	Çocuk Gelişimi ve Eğitimi	10	33.95	15.80	77.70		
	El Sanatları Teknolojisi	53	35.12	15.17	94.43		
	Giyim Üretim Teknolojileri	18	34.19	18.61	84.22		
	Sınıf Öğretmenliği	14	36.30	13.66	111.68		
Tüm Ölçek	Seramik ve Cam Teknolojisi	5	35.20	23.65	105.80	15.595	.210
	Sanat ve Tasarım	8	36.28	9.80	106.56		
	Halk Oyunları	18	37.20	8.79	122.94		
	Beden Eğitimi	11	36.09	16.09	110.77		
	İngilizce	12	34.89	21.02	98.33		
	Türk Dili ve Edebiyatı	12	34.93	19.06	97.29		
	Mühendislik	5	34.40	15.64	80.30		
	Kişisel Gelişim	12	34.52	23.10	97.88		

Tablo 21’de görüldüğü gibi, kadrosuz usta öğreticilerin, yaşam boyu öğrenme eğilimleri branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p>0.05$).

Kadrosuz usta öğreticilerin branş değişkenine göre yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ilişkin;

Motivasyon alt boyutunda usta öğreticilerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri branşları göre anlamlı bir fark ifade etmemektedir ($p>0.05$).

Sebat alışkanlıkları alt boyutunda usta öğreticilerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri branşları göre anlamlı bir fark ifade etmemektedir ($p>0.05$).

Öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk alt boyutunda usta öğreticilerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri branşları göre anlamlı bir fark ifade etmemektedir ($p>0.05$).

Merak yoksunluğu alt boyutunda usta öğreticilerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri branşları göre anlamlı bir fark ifade etmemektedir ($p>0.05$).

4.1.7. Kadrosuz Usta Öğreticilerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Eğitim Durumları Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına Ait Bulgular

Kadrosuz Usta Öğreticilerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Eğitim Durumu Değişkenine Göre Farklılık Göstermekte Midir? Sorusunun incelendiği birinci alt probleme ilişkin veriler Tablo 22’de verilmiştir. Veriler normal ve homojen bir dağılım göstermediği için Kruskal Wallis testi uygulanmıştır.

Tablo 22: Kadrosuz Usta Öğreticilerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Eğitim Durumlarına Göre Farklılık Göstermekte Midir?

Boyut	Eğitim Durumu	N	\bar{x}	Ss	Sıra Ortalamaları	H	p
Motivasyon	İlkokul	2	35.50	0.70	133.00	10.076	.121
	Ortaokul	4	33.25	2.06	77.00		
	Lise	64	33.35	2.90	91.84		
	Ön Lisans	21	34.19	2.04	104.98		
	Lisans	90	33.16	3.18	91.92		
	Yüksek Lisans	8	35.50	0.75	136.06		
	Doktora	2	36.00	0.00	159.00		
Sebat	İlkokul	2	34.50	2.12	135.75	13.990	.030
	Ortaokul	4	32.25	1.25	89.00		
	Lise	64	32.29	3.48	99.66		
	Ön Lisans	21	32.47	2.48	97.21		
	Lisans	90	31.37	3.90	86.60		
	Yüksek Lisans	8	34.87	1.72	143.88		
	Doktora	2	36.00	0.00	172.00		
Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk	İlkokul	2	33.50	3.53	130.75	5.789	.447
	Ortaokul	4	31.00	3.74	94.63		
	Lise	64	29.57	6.90	95.22		
	Ön Lisans	21	28.71	7.74	89.76		
	Lisans	90	29.76	6.51	93.26		
	Yüksek Lisans	8	33.12	5.56	135.00		
	Doktora	2	33.00	4.24	121.75		
Merak Yoksunluğu	İlkokul	2	46.00	9.89	97.75	8.975	.175
	Ortaokul	4	41.50	15.45	91.75		
	Lise	64	44.82	7.80	91.16		
	Ön Lisans	21	42.38	12.59	92.14		
	Lisans	90	44.78	9.23	95.13		
	Yüksek Lisans	8	50.12	5.40	137.19		
	Doktora	2	53.50	0.70	172.75		
Tüm Ölçek	İlkokul	2	37.37	3.53	123.25	11.654	.070
	Ortaokul	4	34.50	16.39	83.75		
	Lise	64	35.01	14.89	92.56		
	Ön Lisans	21	34.44	22.24	96.07		
	Lisans	90	34.77	17.40	92.21		
	Yüksek Lisans	8	38.40	10.01	147.25		
	Doktora	2	39.62	4.94	168.25		

Tablo 22’de görüldüğü gibi, kadrosuz usta öğretmenlerin, yaşam boyu öğrenme eğilimleri, eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p>0.05$). Kadrosuz usta öğretmenlerin eğitim durumlarına göre yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ilişkin;

Motivasyon alt boyutunda, usta öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri eğitim durumuna göre anlamlı bir fark ifade etmemektedir ($p>0.05$).

Sebat alt boyutunda, usta öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri eğitim durumuna göre anlamlı bir fark ifade etmektedir ($p<0.05$). Bu anlamlı fark öncelikle doktora, daha sonra yüksek lisans mezunları lehinedir.

Öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk alt boyutunda, usta öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri eğitim durumuna göre anlamlı bir fark ifade etmemektedir ($p>0.05$).

Merak yoksunluğu alt boyutunda, usta öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri eğitim durumuna göre anlamlı bir fark ifade etmemektedir ($p>0.05$).

4.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi olan “Kadrosuz usta öğretmenlerin hayat çapında öğrenme alışkanlıkları nasıldır ve çeşitli değişkenlere göre farklılık göstermekte midir?” Sorusunun ilişkin bulgular aşağıda incelenmiştir.

4.2.1. Kadrosuz Usta Öğreticilerin Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıklarına İlişkin Bulgular

Kadrosuz Usta Öğreticilerin Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıkları Nasıldır? Sorusunun incelendiği ikinci alt probleme ilişkin veriler Tablo 23 ve Tablo 24’te verilmiştir.

Tablo 23: Kadrosuz Usta Öğreticilerin Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıkları Nasıldır?

	“Tamamen Katılıyorum”		“Katılıyorum”		“Kararsızım”		“Katılmıyorum”		“Tamamen Katılmıyorum”	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
“Alanıma dair yeterli düzeyde bilgiye sahip olmak için çaba harcarım.”	143	74.9	45	23.6	1	0.5	2	1.0	0	0.0

“Öğrencilerle etkileşim kurma becerilerimi geliştirmekteyim.”	122	63.9	65	34.0	3	1.6	1	0.5	0	0.0
“Toplum ahlakına uygun davranırım.”	117	61.3	46	24.1	23	12.0	5	2.6	0	0.0
“Öz yönetim konusunda kendimi geliştiririm.”	127	66.5	57	29.8	6	3.1	1	0.5	0	0.0
“Öz değerlendirme konusunda kendimi geliştiririm.”	125	65.4	63	33.0	2	1.0	1	0.5	0	0.0
“Kendi performansımı geliştirmeye çalışmaktayım.”	135	70.7	53	27.7	1	0.5	2	1.0	0	0.0
“Mesleğimde işlerin nasıl yürütüldüğüne dair tecrübe edinmekteyim.”	125	65.4	61	31.9	2	1.0	2	1.0	1	0.5
“Mesleğime dair profesyonel yetilerimi geliştirmekteyim.”	92	48.2	82	42.9	14	7.3	2	1.0	1	0.5
“Birçok konuda girişimde bulunmaktan çekinmem.”	99	51.8	62	32.5	26	13.6	4	2.1	0	0.0
“Başkalarını ikna etme gücüm vardır.”	83	43.5	70	36.6	31	16.2	5	2.6	2	1.0
“Başkalarını yönetme alışkanlığına sahibim.”	63	33.0	67	35.1	43	22.5	16	8.4	2	1.0
“Meslektaşlarımı yönlendirme alışkanlığına sahibim.”	60	31.4	65	34.0	47	24.6	19	9.9	0	0.0
“Grup içinde liderlik yapabilmekteyim.”	74	38.7	61	31.9	39	20.4	16	8.4	1	0.5
“Kendi kendime bakabilme alışkanlığına sahibim.”	122	63.9	62	32.5	7	3.7	0	0.0	0	0.0
“Kişisel rahatsızlıklarla/hastalıklarla başa çıkabilirim.”	114	59.7	68	35.6	7	3.7	1	0.5	1	0.5
“Ebeveyn olarak sorumluluk alma alışkanlığına sahibim.”	116	60.7	57	29.8	16	8.4	0	0.0	2	1.0
“Başka bir kişinin bakımını üstlenebilirim.”	73	38.2	86	45.0	27	14.1	5	2.6	0	0.0
“Gönüllü çalışmalara katılırım.”	80	41.9	94	49.2	14	7.3	2	1.0	1	0.5
“Kariyer bağlantılı organizasyonlara katılırım.”	80	41.9	77	40.3	26	13.6	8	4.2	0	0.0
“Seyahat etme alışkanlığına sahibim.”	75	39.3	68	35.6	39	20.4	8	5.2	1	0.5
“Başka bir ülkede yaşayabilme yetilerimi geliştirmekteyim.”	37	19.4	57	29.8	63	33.0	19	9.9	15	7.9
“Yabancı dil öğrenmekten zevk alırım.”	41	21.5	60	31.4	62	32.5	17	8.9	11	5.8
“Diğer kültürlerle sosyal ilişkiler kurabilmekteyim.”	63	33.0	63	33.0	50	26.2	12	6.3	3	1.6
“Sportif faaliyetlere katılmaktayım.”	60	31.4	49	25.7	21	11.0	46	24.1	15	7.9
“Bir müzik enstrümanı çalabilmekteyim.”	20	10.5	25	13.1	14	7.3	79	41.4	53	27.7
“Bir drama grubunda yer almaktayım.”	11	5.8	25	13.1	14	7.3	90	47.1	51	26.7
“Kendi yeteneklerim konusunda öz güven geliştirmekteyim.”	104	54.5	75	39.3	8	4.2	2	1.0	2	1.0

“Karşılaştığım sorunlar karşısında analiz etme yetimi kullanırım.”	105	55.0	71	37.2	8	4.2	5	2.6	2	1.0
“Karşılaştığım sorunlar karşısında sentez yapma yetimi kullanırım.”	98	51.3	77	40.3	8	4.2	7	3.7	1	0.5
“Karşılaştığım sorunlar karşısında değerlendirme yapma yetimi kullanırım.”	108	56.5	74	38.7	6	3.1	2	1.0	1	0.5
“Problem çözme becerilerimi kullanmaktayım.”	115	60.2	66	34.6	9	4.7	1	0.5	0	0.0
“Sorgulama becerilerimi kullanmaktayım.”	116	60.7	69	36.1	4	2.1	1	0.5	1	0.5
“Araştırma yapmaktan zevk alırım.”	122	63.9	59	30.9	7	3.7	1	0.5	2	1.0

Tablo 23’te görüldüğü gibi;

“Tamamen Katılıyorum” seçeneğinin en çok frekansa sahip olduğu ifadeler,

“Alanıma dair yeterli düzeyde bilgiye sahip olmak için çaba harcarım.” maddesi 143 frekansa,

“Kendi performansımı geliştirmeye çalışmaktayım.” maddesi 135 frekansa,

“Öz yönetim konusunda kendimi geliştiririm.” maddesi 127 frekansa sahiptir.

“Tamamen Katılmıyorum” seçeneğinin en çok frekansa sahip olduğu ifadeler;

“Bir müzik enstrümanı çalabilmekteyim.” maddesi 53 frekansa,

“Bir drama grubunda yer almaktayım.” maddesi 51 frekansa,

“Sportif faaliyetlere katılmaktayım.” maddesi 15 frekansa,

“Başka bir ülkede yaşayabilme yetilerimi geliştirmekteyim.” Maddesi 15 frekansa sahiptir.

“Alanıma dair yeterli düzeyde bilgiye sahip olmak için çaba harcarım.”

“Öğrencilerle etkileşim kurma becerilerimi geliştirmekteyim.”

“Toplum ahlakına uygun davranırım.”

“Öz yönetim konusunda kendimi geliştiririm.”

“Öz değerlendirme konusunda kendimi geliştiririm.”

“Kendi performansımı geliştirmeye çalışmaktayım.”

“Birçok konuda girişimde bulunmaktan çekinmem.”

“Meslektaşlarımı yönlendirme alışkanlığına sahibim.”

“Kendi kendime bakabilme alışkanlığına sahibim.”

“Başka bir kişinin bakımını üstlenebilirim.”

“Kariyer bağlantılı organizasyonlara katılırım.”

“Problem çözme becerilerimi kullanmaktayım.” ifadelerinde hiçbir katılımcı

“tamamen katılmıyorum” seçeneğini işaretlememiştir.

Tablo 24: Kadrosuz Usta Öğreticilerin Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıkları Ölçeğinin Alt Boyutlarında Nasıldır?

Madde	Boyut	N	\bar{x}	Ss	Alınan Min. Puan	Alınan Max. Puan	Alınabilecek En Yüksek Puan
1-2-3-4-5-6-7-8	Mesleki Gelişim Alışkanlıkları	191	36.68	3.60	16	40	40
9-10-11-12-13	Liderlik Alışkanlıkları	191	20.30	3.94	9	25	25
14-15-16-17-18-19	Bakım Temelli Alışkanlıklar	191	26.32	2.79	16	30	30
20-21-22-23	Kültürel Temelli Alışkanlıklar	191	14.95	3.35	4	20	20
24-25-26	Boş Zaman Alışkanlıkları	191	8.09	2.91	3	15	15
27-28-29-30-31-32-33	Problem Çözme Alışkanlıkları	191	31.41	3.89	16	35	35
1-33	Tüm Ölçek	191	137.78	14.55	89	165	165

Tablo 24'te görüldüğü gibi, tüm ölçeğe ilişkin alınabilecek en yüksek puan 165 iken, tüm ölçeğin aritmetik ortalamasının 137.78 olmasından yola çıkılarak kadrosuz usta öğretmenlerin hayat çapında öğrenme alışkanlıklarının yüksek olduğu söylenebilir. Hayat çapında öğrenme alışkanlıkları ölçeğinin alt boyutları incelendiğinde:

Mesleki gelişim alışkanlıkları alt boyutunda, alınabilecek en yüksek puan 40'tır. Alınan en düşük puan, 16'dır. Bu boyutun aritmetik ortalamasının 36.68 olmasından yola çıkılarak, mesleki gelişim alışkanlıkları alt boyutundaki puanların yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

Liderlik alışkanlıkları alt boyutunda, alınabilecek en yüksek puan 25'tir. Alınan en düşük puan 9'dur. Bu boyuttaki aritmetik ortalamasının 20.30 olmasından yola çıkılarak liderlik alışkanlıkları alt boyutundaki puanların yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

Bakım temelli alışkanlıklar alt boyutunda, alınabilecek en yüksek puan 30'tır. Alınan en düşük puan, 16'dır. Bu boyutun aritmetik ortalamasının 26.32 olmasından yola çıkılarak, bakım temelli alışkanlıklar alt boyutundaki puanların yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

Kültürel temelli alışkanlıklar alt boyutunda, alınabilecek en yüksek puan 20'dir. Alınan en düşük puan 4'tür. Bu boyuttaki aritmetik ortalamanın 14.95 olmasında yola çıkılarak kültürel temelli alışkanlıklar alt boyutundaki puanların yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

Boş zaman alışkanlıkları alt boyutunda, alınabilecek en yüksek puan 15'tir. Alınan en düşük puan, 3'tür. Bu boyutta, tüm ifadelerle "kesinlikle katılmıyorum" cevabı veren usta öğretmenler vardır. Bu boyutun aritmetik ortalamasının 8.09 olmasından yola çıkılarak, boş zaman alışkanlıkları alt boyutundaki puanların orta düzeyde olduğu söylenebilir.

Problem çözüme alışkanlıkları alt boyutunda, alınabilecek en yüksek puan 35'tir. Alınan en düşük puan 16'dır. Bu boyuttaki aritmetik ortalamanın 31.41 olmasından yola çıkılarak problem çözüme alışkanlıkları alt boyutundaki puanların yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

4.2.2. Kadrosuz Usta Öğreticilerin Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıklarının Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına Ait Bulgular

Kadrosuz Usta Öğreticilerin Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıkları Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılık Göstermekte Midir? Sorusunun incelendiği ikinci alt probleme ilişkin veriler Tablo 25'te verilmiştir. Veriler normal ve homojen bir dağılım göstermediği için Mann-Whitney U testi uygulanmıştır.

Tablo 25: Kadrosuz Usta Öğreticilerin Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıkları Cinsiyetlerine Göre Farklılık Göstermekte midir?

Alt Boyutlar	Cinsiyet	N	\bar{x}	Sıra Toplamları	Sıra Ortalamaları	U	Z	p
Mesleki Gelişim Alışkanlıkları	Kadın	132	36.62	12659.50	95.91	3881.50	-.036	.971
	Erkek	59	36.81	5676.50	96.21			
Liderlik Alışkanlıkları	Kadın	132	20.02	12244.50	92.76	3466.50	-1.218	.223
	Erkek	59	20.93	6091.50	103.25			
Bakım Temelli Alışkanlıklar	Kadın	132	26.59	13474.50	102.08	3091.50	-2.292	.022
	Erkek	59	2.64	4861.50	82.40			

Kültürel Temelli Alışkanlıklar	Kadın	132	14.78	12287.50	93.09	3509.50	-1.097	.273
	Erkek	59	15.32	6048.50	102.52			
Boş Zaman Alışkanlıkları	Kadın	132	7.99	12382.00	93.80	3604.00	-.829	.407
	Erkek	59	8.33	5954.00	100.92			
Problem Çözme Alışkanlıkları	Kadın	132	31.31	12399.00	93.93	3621.00	-.797	.425
	Erkek	59	31.64	5937.00	100.63			
Tüm Ölçek	Kadın	132		12521.00	94.86	3743.00	-.428	.669
	Erkek	59		5815.00	98.56			

Tablo 25'te görüldüğü gibi, hayat çapında öğrenme alışkanlıkları cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark göstermemektedir ($p>0.05$). Erkek usta öğretmenlerin hayat çapında öğrenme alışkanlıkları puanları ortalaması 98.56 iken, kadın usta öğretmenlerin puanları ortalaması 94.86'dır. Fakat bu fark, anlamlı bir farklılık oluşturmamaktadır.

Kadrosuz usta öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre, hayat çapında öğrenme alışkanlıkları ölçeğinin alt boyutlara göre farklılık gösterip göstermediği değerlendirildiğinde, mesleki gelişim alışkanlıkları, liderlik alışkanlıkları, kültürel temelli alışkanlıklar, boş zaman alışkanlıkları, problem çözme alışkanlıkları yönünden anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($p>0.05$).

Mesleki gelişim alışkanlıkları alt boyutunda; kadın usta öğretmenlerin puanları ortalamaları ($\bar{x}=36.62$), erkek usta öğretmenlerin puanları ortalamaları ($\bar{x}=36.81$)'dir. Kadın ve erkek usta öğretmenlerin ortalamaları arasındaki farkın irdelenmesinden doğan p değeri 0.971'dir. Mesleki gelişim alışkanlıkları alt boyutunda anlamlı farklılık olmadığı ($U=3881.50$ ve $p>0.05$) bulunmuştur.

Liderlik alışkanlıkları alt boyutunda; kadın usta öğretmenlerin puanları ortalamaları ($\bar{x}=20.02$), erkek usta öğretmenlerin puanları ortalamaları ($\bar{x}=20.93$)'tür. Kadın ve erkek usta öğretmenlerin ortalamaları arasındaki farkın irdelenmesinden doğan p değeri 0.223'tür. Liderlik alışkanlıkları alt boyutunda anlamlı farklılık olmadığı ($U=3466.50$ ve $p>0.05$) bulunmuştur.

Kültürel temelli alışkanlıklar alt boyutunda, kadın usta öğretmenlerin puanları ortalamaları ($\bar{x}=14.78$), erkeklerin puanları ortalamaları ($\bar{x}=15.32$)'dir. Kadın ve erkek usta öğretmenlerin ortalamaları arasındaki farkın irdelenmesinden doğan p değeri 0.273'tür. Kültürel temelli alışkanlıklar alt boyutunda anlamlı farklılık olmadığı ($U=3509.50$ ve $p>0.05$) bulunmuştur.

Boş zaman alışkanlıkları alt boyutunda, kadın usta öğretmenlerin puanları ortalamaları ($\bar{x}=7.99$), erkek usta öğretmenlerin puanları ortalamaları ($\bar{x}=8.33$)'tür. Kadın ve erkek usta öğretmenlerin ortalamaları arasındaki farkın irdelenmesinden doğan p değeri 0.407'dir. Boş zaman alışkanlıkları alt boyutunda anlamlı farklılık olmadığı ($U=3604.00$ ve $p>0.05$) bulunmuştur.

Problem çözme alışkanlıkları alt boyutunda, kadın usta öğretmenlerin puanları ortalamaları ($\bar{x}=31.31$), erkek usta öğretmenlerin puanları ortalamaları ($\bar{x}=31.64$)'tür. Kadın ve erkek usta öğretmenlerin ortalamaları arasındaki farkın irdelenmesinden doğan p değeri 0.425'tir. Problem çözme alışkanlıkları alt boyutunda anlamlı farklılık olmadığı ($U=3621.00$ ve $p>0.05$) bulunmuştur.

Fakat bakım temelli alışkanlıklar alt boyutunda anlamlı bir farklılık vardır ($p<0.05$). Bu farklılık, kadın usta öğretmenler lehinedir. Kadın usta öğretmenlerin puanları ortalaması 26.59, erkek usta öğretmenlerin puanları ortalaması 20.64'tür.

4.2.3. Kadrosuz Usta Öğreticilerin Medeni Durum Değişkenine Göre Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıklarının Karşılaştırılmasına Ait Bulgular

Kadrosuz Usta Öğreticilerin Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıkları Medeni Durum Değişkenine Göre Farklılık Göstermekte Midir? Sorusunun incelendiği ikinci alt probleme ilişkin veriler Tablo 26'da verilmiştir. Veriler normal ve homojen bir dağılım göstermediği için Mann-Whitney U testi uygulanmıştır.

Tablo 26: Kadrosuz Usta Öğreticilerin Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıkları Medeni Durumlarına Göre Farklılık Göstermekte midir?

Alt Boyutlar	Medeni Durum	N	\bar{x}	Sıra Toplamları	Sıra Ortalamaları	U	Z	p
Mesleki Gelişim Alışkanlıkları	Evli	122	36.36	10974.50	89.95	3471.50	-2.048	.041
	Bekâr	69	37.26	7361.50	106.69			
Liderlik Alışkanlıkları	Evli	122	19.88	10952.00	89.77	3449.00	-2.083	.037
	Bekâr	69	21.04	7384.00	107.01			

Bakım Temelli Alışkanlıklar	Evli	122	26.40	11866.50	97.27	4054.50	-.424	.671
	Bekâr	69	26.18	6469.50	93.76			
Kültürel Temelli Alışkanlıklar	Evli	122	14.59	10993.50	90.11	3490.50	-1.971	.049
	Bekâr	69	13.68	7342.50	106.41			
Boş Zaman Alışkanlıkları	Evli	122	7.77	10887.50	89.24	3384.50	-2.266	.023
	Bekâr	69	8.68	7448.50	107.95			
Problem Çözme Alışkanlıkları	Evli	122	30.85	10709.00	87.78	3206.00	-2.818	.005
	Bekâr	69	32.42	7627.00	110.54			
Tüm Ölçek	Evli	122		10735.00	87.99	3232.00	-2.663	.008
	Bekâr	69		7601.00	110.16			

Tablo 26’da görüldüğü gibi, kadrosuz usta öğretmenlerin medeni durumlarına göre, hayat çapında öğrenme alışkanlıkları anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p<0.05$). Bu anlamlı fark, bekâr usta öğretmenler lehinedir.

Kadrosuz usta öğretmenlerin medeni durumlarına göre hayat çapında öğrenme alışkanlıklarının ölçeğin alt boyutlarına göre analizi yapıldığında, bakım temelli alışkanlıklar boyutunda anlamlı fark ifade etmemektedir ($p>0.05$).

Mesleki gelişim alışkanlıkları alt boyutunda ise anlamlı bir fark vardır ($p<0.05$). Mesleki gelişim alışkanlıkları boyutunda anlamlı fark bekâr usta öğretmenler lehinedir.

Liderlik alışkanlıkları alt boyutunda ise anlamlı bir fark vardır ($p<0.05$). Liderlik alışkanlıkları boyutunda anlamlı fark bekâr usta öğretmenler lehinedir.

Kültürel temelli alışkanlıklar alt boyutunda anlamlı bir fark vardır ($p<0.05$). Kültürel temelli alışkanlıklar boyutunda, anlamlı fark bekâr usta öğretmenler lehinedir.

Boş zaman alışkanlıkları alt boyutunda anlamlı bir fark vardır ($p<0.05$). Boş zaman alışkanlıkları alt boyutunda, anlamlı fark bekâr usta öğretmenler lehinedir.

Problem çözme alışkanlıkları alt boyutunda anlamlı bir fark vardır ($p<0.05$). Problem çözme alışkanlıkları alt boyutunda, anlamlı fark bekâr usta öğretmenler lehinedir.

4.2.4. Kadrosuz Usta Öğreticilerin Görev Yaptıkları Süre Değişkenine Göre Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıklarının Karşılaştırılmasına Ait Bulgular

Kadrosuz Usta Öğreticilerin Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıkları Görev Yaptıkları Süre Değişkenine Göre Farklılık Göstermekte midir? Sorusunun

incelendiği ikinci alt probleme ilişkin veriler Tablo 27’de verilmiştir. Veriler normal ve homojen bir dağılım göstermediği için Kruskal Wallis testi uygulanmıştır.

Tablo 27: Kadrosuz Usta Öğreticilerin Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıkları Görev Yaptıkları Süreye Göre Farklılık Göstermekte midir?

	Süre	N	\bar{x}	Ss	Sıra Ortalamaları	H	p
Mesleki Gelişim Alışkanlıkları	1-5	100	37.12	3.09	101.54	4.443	.488
	5-10	39	35.74	3.76	81.14		
	10-15	26	37.03	3.34	100.92		
	15-20	18	35.66	5.70	89.78		
	20-25	6	36.66	3.77	95.67		
	25-30	2	38.00	1.41	102.00		
Liderlik Alışkanlıkları	1-5	100	21.05	3.62	106.04	11.162	.048
	5-10	39	18.74	4.17	75.33		
	10-15	26	20.15	4.03	93.40		
	15-20	18	19.55	4.17	85.39		
	20-25	6	19.83	4.49	90.17		
	25-30	2	23.50	2.12	143.75		
Bakım Temelli Alışkanlıkları	1-5	100	26.56	2.66	100.23	6.043	.302
	5-10	39	25.64	2.78	80.58		
	10-15	26	26.53	2.24	97.81		
	15-20	18	25.55	4.06	90.78		
	20-25	6	27.83	2.40	126.75		
	25-30	2	27.50	0.70	116.75		
Kültürel Temelli Alışkanlıkları	1-5	100	15.63	3.08	107.30	13.104	.022
	5-10	39	14.17	3.61	81.42		
	10-15	26	13.92	3.00	77.63		
	15-20	18	13.94	4.07	82.89		
	20-25	6	15.16	3.37	102.67		
	25-30	2	18.00	1.41	152.25		
Boş Zaman Alışkanlıkları	1-5	100	8.48	2.87	103.19	4.768	.445
	5-10	39	7.58	3.05	85.50		
	10-15	26	7.76	2.97	88.15		
	15-20	18	7.72	2.84	91.17		
	20-25	6	7.33	2.94	82.92		
	25-30	2	9.00	0.00	126.00		
Problem Çözme Alışkanlıkları	1-5	100	31.97	3.40	101.96	6.932	.226
	5-10	39	30.71	4.10	88.45		
	10-15	26	31.88	3.50	97.04		
	15-20	18	28.88	5.60	75.86		
	20-25	6	33.16	2.71	117.00		
	25-30	2	29.00	4.24	50.25		
Tüm Ölçek	1-5	100	23.46	13.03	106.40	11.070	.055
	5-10	39	22.10	15.55	76.92		
	10-15	26	22.88	12.51	92.17		
	15-20	18	21.88	18.90	77.75		
	20-25	6	23.33	16.48	109.42		
	25-30	2	24.16	5.65	122.00		

Tablo 27’de görüldüğü gibi, görev yapılan süre değişkenine göre, kadrosuz usta öğreticilerin hayat çapında öğrenme alışkanlıkları arasında anlamlı fark yoktur ($p > 0.05$).

Hayat çapında öğrenme alışkanlıkları ölçeğinin görev yapılan süreye göre alt boyutları incelendiğinde, mesleki gelişim alışkanlıkları, bakım temelli alışkanlıklar, boş zaman alışkanlıkları, problem çözme alışkanlıkları boyutunda anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Liderlik alışkanlıkları alt boyutunda anlamlı farklılık gözlenmektedir. Hangi grup ya da gruplar arasında anlamlı fark olduğunu belirlemek için Dunn non-parametrik çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Bu anlamlı fark, halk eğitimi merkezlerinde 25-30 yıl çalışanlar ve 1-5 yıl çalışanlar lehinedir.

Kültür temelli alışkanlıklar alt boyutunda anlamlı fark gözlenmektedir. Hangi grup ya da gruplar arasında anlamlı fark olduğunu belirlemek için Dunn non-parametrik çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Bu anlamlı fark, halk eğitimi merkezlerinde 25-30 yıl çalışanlar ve 1-5 yıl çalışanlar lehinedir.

4.2.5. Kadrosuz Usta Öğreticilerin Yaş Değişkenine Göre Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıklarının Karşılaştırılmasına Ait Bulgular

Kadrosuz Usta Öğreticilerin Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıkları Yaş Değişkenine Göre Farklılık Göstermekte midir? Sorusunun incelendiği ikinci alt probleme ilişkin veriler Tablo 28’de verilmiştir. Veriler normal ve homojen bir dağılım göstermediği için Kruskal Wallis testi uygulanmıştır.

Tablo 28: Kadrosuz Usta Öğreticilerin Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıkları Yaşlarına Göre Farklılık Göstermekte midir?

	Yaş	N	\bar{x}	Ss	Sıra Ortalamaları	H	p
Mesleki Gelişim Alışkanlıkları	18-25	21	37.09	3.56	102.45	12.455	.132
	25-30	34	37.64	3.09	111.82		
	30-35	25	36.32	3.23	85.00		
	35-40	44	36.86	3.61	101.18		
	40-45	23	36.95	2.49	94.93		
	45-50	23	35.52	3.31	74.65		
	50-55	8	37.87	3.44	117.88		
	55-60	8	33.00	7.55	63.19		
	60-65	5	36.80	2.86	91.30		
Liderlik Alışkanlıkları	18-25	21	20.85	3.26	100.74	7.839	.449
	25-30	34	21.14	3.46	106.81		
	30-35	25	20.64	3.52	98.84		
	35-40	44	20.65	3.98	101.81		

	40-45	23	19.95	4.71	94.57		
	45-50	23	18.69	4.32	75.30		
	50-55	8	20.25	4.43	95.50		
	55-60	8	18,12	4.29	65.69		
	60-65	5	20.00	3.93	88.40		
	18-25	21	26.85	2.30	104.21		
	25-30	34	25.94	2.95	88.81		
	30-35	25	25.76	2.78	84.90		
	35-40	44	27.06	2.46	110.01		
Bakım Temelli	40-45	23	26.52	2.44	97.65	14.858	.062
Alışkanlıkları	45-50	23	25.39	2.70	75.39		
	50-55	8	28.50	1.30	140.81		
	55-60	8	24.25	4.74	74.06		
	60-65	5	26.20	3.27	93.20		
	18-25	21	16.52	2.06	122.74		
	25-30	34	15.32	3.03	101.68		
	30-35	25	14.60	3.37	89.76		
	35-40	44	15.27	3.13	98.06		
Kültürel Temelli	40-45	23	14.17	4.22	88.41	10.350	.241
Alışkanlıkları	45-50	23	13.91	3.04	76.07		
	50-55	8	14.87	3.87	92.56		
	55-60	8	13.37	4.74	81.19		
	60-65	5	15.80	4.20	114.00		
	18-25	21	8.47	2.63	106.33		
	25-30	34	8.64	2.79	107.79		
	30-35	25	8.24	2.75	98.68		
	35-40	44	8.45	3.32	100.76		
Boş Zaman	40-45	23	7.91	2.76	93.09	10.517	.231
Alışkanlıkları	45-50	23	7.00	2.39	73.33		
	50-55	8	7.50	4.00	77.19		
	55-60	8	6.25	2.65	66.06		
	60-65	5	8.80	2.38	112.80		
	18-25	21	33.57	2.71	126.45		
	25-30	34	31.82	3.20	98.13		
	30-35	25	31.40	3.74	96.12		
	35-40	44	31.61	3.45	97.30		
Problem Çözme	40-45	23	31.21	3.78	92.02	14.095	.079
Alışkanlıkları	45-50	23	29.43	4.37	69.33		
	50-55	8	32.25	4.39	106.13		
	55-60	8	28.25	6.98	75.88		
	60-65	5	31.80	3.56	98.60		
	18-25	21	23.89	11.47	117.95		
	25-30	34	23.42	13.09	106.31		
	30-35	25	22.82	13.20	91.50		
	35-40	44	23.32	14.35	103.28		
Tüm Ölçek	40-45	23	22.78	14.10	90.54	18.288	.069
	45-50	23	21.65	13.12	65.04		
	50-55	8	23.54	17.74	110.06		
	55-60	8	20.54	20.65	53.38		
	60-65	5	23.23	17.16	105.30		

Tablo 28’de görüldüğü gibi, kadrosuz usta öğretmenlerin, hayat çapında öğrenme alışkanlıklarında yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p>0.05$).

Mesleki gelişim alışkanlıkları alt boyutunda, usta öğreticilerin hayat çapında öğrenme alışkanlıkları yaşa göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>0.05$).

Liderlik alışkanlıkları alt boyutunda, usta öğreticilerin hayat çapında öğrenme alışkanlıkları yaşa göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>0.05$).

Bakım temelli alışkanlar alt boyutunda, usta öğreticilerin hayat çapında öğrenme alışkanlıkları yaşa göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>0.05$).

Boş zaman alışkanlıkları alt boyutunda, usta öğreticilerin hayat çapında öğrenme alışkanlıkları yaşa göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>0.05$).

Problem çözme alışkanlıkları alt boyutunda, usta öğreticilerin hayat çapında öğrenme alışkanlıkları yaşa göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>0.05$).

4.2.6. Branşlarına Göre Usta Öğreticilerin Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıklarının Karşılaştırılmasına Ait Bulgular

Kadrosuz Usta Öğreticilerin Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıkları Branş Değişkenine Göre Farklılık Göstermekte midir? Sorusunun incelendiği ikinci alt probleme ilişkin veriler Tablo 29’da verilmiştir. Veriler normal ve homojen bir dağılım göstermediği için Kruskal Wallis testi uygulanmıştır.

Tablo 29: Kadrosuz Usta Öğreticilerin Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıkları Branşlarına Göre Farklılık Göstermekte midir?

Boyut	Branş	N	\bar{x}	Ss	Sıra Ortalamaları	H	p
Mesleki Gelişim Alışkanlıkları	Bilişim Teknolojileri	13	36.23	4.12	92.96	12.693	.392
	Çocuk Gelişimi ve Eğitimi	10	34.10	2.99	53.20		
	El Sanatları Teknolojisi	53	36.37	3.63	91.93		
	Giyim Üretim Teknolojileri	18	36.50	5.80	106.31		
	Sınıf Öğretmenliği	14	37.07	3.38	101.46		
	Seramik ve Cam Teknolojisi	5	38.00	1.58	106.90		
	Sanat ve Tasarım	8	37.12	2.03	94.50		
	Halk Oyunları	18	36.88	3.25	96.31		
	Beden Eğitimi	11	38.36	1.62	117.18		
	İngilizce	12	36.83	2.91	91.63		

	Türk Dili ve Edebiyatı	12	37.58	3.28	110.83		
	Mühendislik	5	34.60	4.15	64.80		
	Kişisel Gelişim	12	37.66	2.80	110.21		
	Bilişim Teknolojileri	13	20.23	3.51	91.73		
	Çocuk Gelişimi ve Eğitimi	10	18.40	4.97	72.50		
	El Sanatları Teknolojisi	53	20.32	3.96	96.41		
	Giyim Üretim Teknolojileri	18	18.61	5.08	77.61		
	Sınıf Öğretmenliği	14	20.42	4.03	98.21		
Liderlik Alışkanlıkları	Seramik ve Cam Teknolojisi	5	19.20	4.49	80.60	13.106	.361
	Sanat ve Tasarım	8	21.25	3.65	107.81		
	Halk Oyunları	18	21.33	3.53	110.39		
	Beden Eğitimi	11	22.81	2.82	133.55		
	İngilizce	12	21.08	3.42	104.25		
	Türk Dili ve Edebiyatı	12	19.75	3.93	86.79		
	Mühendislik	5	18.60	2.96	67.10		
	Kişisel Gelişim	12	20.75	3.01	98.96		
	Bilişim Teknolojileri	13	25.23	2.58	71.54		
	Çocuk Gelişimi ve Eğitimi	10	26.10	2.72	90.10		
	El Sanatları Teknolojisi	53	26.83	2.53	105.21		
	Giyim Üretim Teknolojileri	18	26.22	3.91	103.22		
	Sınıf Öğretmenliği	14	25.57	2.47	78.89		
Bakım Temelli Alışkanlıklar	Seramik ve Cam Teknolojisi	5	27.20	4.14	123.80	16.029	.190
	Sanat ve Tasarım	8	26.00	3.02	91.25		
	Halk Oyunları	18	24.88	2.63	66.47		
	Beden Eğitimi	11	27.54	3.17	122.09		
	İngilizce	12	27.25	1.65	111.04		
	Türk Dili ve Edebiyatı	12	26.08	3.05	90.83		
	Mühendislik	5	27.00	1.22	103.30		
	Kişisel Gelişim	12	26.41	2.35	94.92		
	Bilişim Teknolojileri	13	15.61	2.39	104.88		

Kültürel Temelli Alışkanlıklar	Çocuk Gelişimi ve Eğitimi	10	13.60	3.59	75.50	20.287	.062
	El Sanatları Teknolojisi	53	15.20	3.28	100.28		
	Giyim Üretim Teknolojileri	18	12.55	3.53	60.56		
	Sınıf Öğretmenliği	14	14.92	2.46	94.64		
	Seramik ve Cam Teknolojisi	5	17.60	3.04	138.70		
	Sanat ve Tasarım	8	15.62	3.06	105.38		
	Halk Oyunları	18	13.88	3.32	76.14		
	Beden Eğitimi	11	15.45	4.29	104.59		
	İngilizce	12	17.00	2.76	127.29		
	Türk Dili ve Edebiyatı	12	16.00	3.01	110.75		
	Mühendislik	5	14.80	2.16	90.80		
	Kişisel Gelişim	12	14.41	3.87	93.29		
	Boş Zaman Alışkanlıkları	Bilişim Teknolojileri	13	8.07	2.72		
Çocuk Gelişimi ve Eğitimi		10	7.80	4.07	85.95		
El Sanatları Teknolojisi		53	7.98	2.55	92.51		
Giyim Üretim Teknolojileri		18	6.55	3.09	68.89		
Sınıf Öğretmenliği		14	8.28	2.46	106.54		
Seramik ve Cam Teknolojisi		5	9.20	3.42	112.40		
Sanat ve Tasarım		8	7.87	4.01	88.94		
Halk Oyunları		18	9.50	2.50	124.67		
Beden Eğitimi		11	9.63	2.97	124.91		
İngilizce		12	7.33	2.38	81.58		
Türk Dili ve Edebiyatı		12	8.33	3.42	97.46		
Mühendislik		5	6.80	1.64	68.00		
Kişisel Gelişim		12	8.25	3.13	95.71		
Problem Çözme Alışkanlıkları	Bilişim Teknolojileri	13	32.15	3.13	103.04	16.568	.167
	Çocuk Gelişimi ve Eğitimi	10	28.60	3.59	56.05		
	El Sanatları Teknolojisi	53	31.15	4.03	91.43		
	Giyim Üretim Teknolojileri	18	30.33	4.52	81.75		

	Sınıf Öğretmenliği	14	32.64	3.45	114.25		
	Seramik ve Cam Teknolojisi	5	33.60	2.60	129.50		
	Sanat ve Tasarım	8	33.37	2.44	123.81		
	Halk Oyunları	18	30.66	4.71	88.53		
	Beden Eğitimi	11	33.63	2.11	121.59		
	İngilizce	12	31.58	3.60	101.88		
	Türk Dili ve Edebiyatı	12	31.75	3.91	101.25		
	Mühendislik	5	30.60	4.15	87.50		
	Kişisel Gelişim	12	31.08	3.94	89.58		
	Bilişim Teknolojileri	13	22.92	13.31	92.88		
	Çocuk Gelişimi ve Eğitimi	10	21.43	14.40	61.40		
	El Sanatları Teknolojisi	53	22.97	15.25	96.09		
	Giyim Üretim Teknolojileri	18	21.79	18.82	76.28		
	Sınıf Öğretmenliği	14	23.15	14.48	101.43		
Tüm Ölçek	Seramik ve Cam Teknolojisi	5	24.13	9.06	122.20	14.301	.282
	Sanat ve Tasarım	8	23.54	12.49	107.81		
	Halk Oyunları	18	22.86	12.71	92.61		
	Beden Eğitimi	11	24.57	14.34	131.86		
	İngilizce	12	23.51	10.61	107.58		
	Türk Dili ve Edebiyatı	12	23.25	14.24	99.88		
	Mühendislik	5	22.06	8.90	70.30		
	Kişisel Gelişim	12	23.09	13.28	99.71		

Tablo 29’da görüldüğü gibi, kadrosuz usta öğretmenlerin, hayat çapında öğrenme alışkanlıkları branş değişkenine göre incelendiğinde anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p>0.05$).

Kadrosuz usta öğretmenlerin branşlarına göre hayat çapında öğrenme alışkanlıklarına ilişkin;

Mesleki gelişim alışkanlıkları alt boyutunda, usta öğretmenlerin hayat çapında öğrenme alışkanlıkları branşlarına göre anlamlı bir fark ifade etmemektedir ($p>0.05$).

Liderlik alışkanlıkları alt boyutunda, usta öğretmenlerin hayat çapında öğrenme alışkanlıkları branşlarına göre anlamlı bir fark ifade etmemektedir ($p>0.05$).

Bakım temelli alışkanlıklar alt boyutunda, usta öğretmenlerin hayat çapında öğrenme alışkanlıkları branşlarına göre, anlamlı bir fark ifade etmemektedir ($p>0.05$).

Kültür temelli alışkanlıklar alt boyutunda, usta öğretmenlerin hayat çapında öğrenme alışkanlıkları branşlarına göre, anlamlı bir fark ifade etmemektedir ($p>0.05$).

Boş zaman alışkanlıkları usta öğretmenlerin hayat çapında öğrenme alışkanlıkları branşlarına göre, anlamlı bir fark ifade etmemektedir ($p>0.05$).

4.2.7. Kadrosuz Usta Öğreticilerin Eğitim Durumlarına Göre Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıklarının Karşılaştırılmasına Ait Bulgular

Kadrosuz Usta Öğreticilerin Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıkları Eğitim Durumu Değişkenine Göre Farklılık Göstermekte Midir? Sorusunun incelendiği ikinci alt probleme ilişkin veriler Tablo 30’da verilmiştir. Veriler normal ve homojen bir dağılım göstermediği için Kruskal Wallis testi uygulanmıştır.

Tablo 30: Kadrosuz Usta Öğreticilerin Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıkları Eğitim Durumlarına Göre Farklılık Göstermekte midir?

Boyut	Branş	N	\bar{x}	Ss	Sıra Ortalamaları	H	P
Mesleki Gelişim Alışkanlıkları	İlkokul	2	40.00	0.00	161.00	10.556	.103
	Ortaokul	4	35.00	3.16	61.63		
	Lise	64	36.37	4.18	93.45		
	Ön Lisans	21	37.52	3.15	108.52		
	Lisans	90	36.48	3.36	91.28		
	Yüksek Lisans	8	39.00	1.41	134.50		
	Doktora	2	37.50	3.53	108.50		
Liderlik Alışkanlıkları	İlkokul	2	24.50	0.70	160.50	11.531	.073
	Ortaokul	4	18.25	4.34	64.63		
	Lise	64	19.81	4.07	89.38		
	Ön Lisans	21	22.23	2.87	122.81		
	Lisans	90	20.08	3.88	92.44		
	Yüksek Lisans	8	21.00	4.86	110.56		
	Doktora	2	22.50	3.53	126.25		
Bakım Temelli Alışkanlıklar	İlkokul	2	28.50	2.12	139.00	10.899	.092
	Ortaokul	4	24.75	3.20	65.13		
	Lise	64	26.09	3.00	93.27		
	Ön Lisans	21	26.57	2.82	101.45		
	Lisans	90	26.20	2.63	91.83		
	Yüksek Lisans	8	28.50	1.77	140.63		
	Doktora	2	29.00	1.41	153.75		
Kültürel	İlkokul	2	16.50	4.94	117.75	16.782	.010

Temelli Alışkanlıklar	Ortaokul	4	14.50	4.20	90.00		
	Lise	64	14.25	3.10	84.03		
	Ön Lisans	21	15.09	3.23	98.29		
	Lisans	90	15.00	3.41	96.82		
	Yüksek Lisans	8	18.25	2.18	153.06		
	Doktora	2	20.00	0.00	180.00		
Boş Zaman Alışkanlıkları	İlkokul	2	6.00	0.00	44.50	4.751	.576
	Ortaokul	4	7.25	1.50	79.00		
	Lise	64	7.87	3.00	93.57		
	Ön Lisans	21	8.28	2.74	100.40		
	Lisans	90	8.32	3.03	98.96		
	Yüksek Lisans	8	7.37	2.13	80.38		
Problem Çözme Alışkanlıkları	Doktora	2	10.00	1.41	142.25	8.546	.201
	İlkokul	2	32.00	4.24	112.00		
	Ortaokul	4	30.25	5.18	79.38		
	Lise	64	30.70	4.57	87.48		
	Ön Lisans	21	31.95	3.29	100.62		
	Lisans	90	31.57	3.41	96.81		
Tüm Ölçek	Yüksek Lisans	8	33.50	3.85	132.19	11.766	.067
	Doktora	2	35.00	0.00	156.50		
	İlkokul	2	24.58	3.53	135.50		
	Ortaokul	4	21.66	17.56	68.88		
	Lise	64	22.51	15.38	87.10		
	Ön Lisans	21	23.61	10.61	109.05		
Lisans	90	22.94	14.62	94.63			
Yüksek Lisans	8	24.60	8.51	136.00			
Doktora	2	25.66	9.89	160.25			

Tablo 30’da görüldüğü gibi, kadrosuz usta öğretmenlerin, hayat çapında öğrenme alışkanlıkları eğitim durumu değişkenine göre, anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p>0.05$).

Kadrosuz usta öğretmenlerin eğitim durumlarına göre hayat çapında öğrenme alışkanlıklarına ilişkin;

Mesleki gelişim alışkanlıkları alt boyutunda, usta öğretmenlerin hayat çapında öğrenme alışkanlıkları eğitim durumuna göre, anlamlı bir fark ifade etmemektedir ($p>0.05$).

Liderlik alışkanlıkları alt boyutunda anlamlı bir fark ifade etmemektedir ($p>0.05$).

Bakım temelli alışkanlıklar alt boyutunda, usta öğretmenlerin hayat çapında öğrenme alışkanlıkları eğitim durumuna göre, anlamlı bir fark ifade etmemektedir ($p>0.05$).

Kültür temelli alışkanlıklar alt boyutunda, usta öğretmenlerin hayat çapında öğrenme alışkanlıkları eğitim durumuna göre, anlamlı bir fark ifade etmektedir ($p < 0.05$). Bu fark, doktora mezunu ve daha sonra da yüksek lisans mezunu olan kişiler lehinedir.

Boş zaman alışkanlıkları alt boyutunda, usta öğretmenlerin hayat çapında öğrenme alışkanlıkları eğitim durumuna göre, anlamlı bir fark ifade etmemektedir ($p > 0.05$).

Problem çözme alışkanlıkları alt boyutunda, usta öğretmenlerin hayat çapında öğrenme alışkanlıkları eğitim durumuna göre, anlamlı bir fark ifade etmemektedir ($p > 0.05$).

4.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi kadrosuz usta öğretmenlerin hayat boyu öğrenme eğilimleri ile hayat çapında öğrenme alışkanlıkları arasındaki ilişki nasıldır? Sorusunun incelendiği üçüncü alt probleme ilişkin veriler Tablo 31’de verilmiştir. Bu ilişki, ölçeklerden elde edilen puanlar normal dağılım göstermediği için “Spearman Brown Sıra Farkları Korelasyon Katsayısı” ile hesaplanmıştır.

Tablo 31: Kadrosuz Usta Öğreticilerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ile Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıkları Arasındaki İlişki Nasıldır?

Ölçekler	Motivasyon	Sebat	Öğrenmeyi düzenlemede Yoksunluk	Merak Yoksunluğu	Mesleki Gelişim Alışkanlıkları	Liderlik Alışkanlıkları	Bakım Temelli Alışkanlıklar	Kültürel Temelli Alışkanlıklar	Boş Zaman Alışkanlıkları	Problem Çözme Alışkanlıkları	Yaşam Boyu Öğrenme	Hayat Çapında Öğrenme
Motivasyon												
Sebat	.704 **											
Öğrenmeyi düzenlemede Yoksunluk	.274 **	.264 **										
Merak Yoksunluğu	.447 **	.412 **	.574 **									

Mesleki Gelişim Alışkanlıkları	.543 **	.455 **	.103	.193 **							
Liderlik Alışkanlıkları	.503 **	.418 **	.083	.317 **	.530 **						
Bakım Temelli Alışkanlıkları	.422 **	.333 **	.053	.199 **	.475 **	.389 **					
Kültürel Temelli Alışkanlıkları	.425 **	.395 **	.050	.207 **	.351 **	.420 **	.541 **				
Boş Zaman Alışkanlıkları	.224 **	.252 **	.014	.202 **	.205 **	.296 **	.169 **	.411 **			
Problem Çözme Alışkanlıkları	.530 **	.496 **	.149 *	.283 **	.569 **	.481 **	.512 **	.448 **	.226 **		
Yaşam Boyu Öğrenme	.630 **	.615 **	.787 **	.869 **					.401 **		
Hayat Çapında Öğrenme					.712 **	.726 **	.724 **	.745 **	.517 **	.776 **	.401 **

N:191, *p <0.05, **p<0.01, *p<0.001**

Tablo 31’de görüldüğü gibi, yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile hayat çapında öğrenme alışkanlıkları arasında anlamlı ve orta seviyede bir ilişki vardır.

Yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeğinin motivasyon alt boyutunun, yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeğinin alt boyutları ve genel toplamı ile ayrıca hayat çapında öğrenme alışkanlıkları ölçeğinin alt boyutları ile pozitif ve anlamlı düzeyde ilişkili olduğu belirlenmiştir.

Yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeğinin sebat alt boyutunun, yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeğinin alt boyutları ve genel toplamı ile ayrıca hayat çapında

öğrenme alışkanlıkları ölçeğinin alt boyutları ile pozitif ve anlamlı düzeyde ilişkili olduğu belirlenmiştir.

Yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeğinin öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk alt boyutunun, yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeğinin alt boyutları ve genel toplamı ile anlamlı ve pozitif düzeyde ilişkili olduğu, hayat çapında öğrenme alışkanlıkları ölçeğinin alt boyutları ile pozitif ancak sadece problem çözme alışkanlıkları alt boyutu ile anlamlı düzeyde ilişkili olduğu belirlenmiştir.

Yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeğinin merak yoksunluğu alt boyutunun, yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeğinin alt boyutları ve genel toplamı ile ayrıca hayat çapında öğrenme alışkanlıkları ölçeğinin tüm alt boyutları ile pozitif ve anlamlı düzeyde ilişkili olduğu belirlenmiştir.

Hayat çapında öğrenme alışkanlıkları ölçeğinin alt boyutlarından mesleki gelişim alışkanlıkları alt boyutunun, yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeğinin alt boyutlarından öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk alt boyutu hariç diğer alt boyutlarla ile pozitif ve anlamlı düzeyde ilişkili olduğu belirlenmiştir. Hayat çapında öğrenme alışkanlıkları ölçeğinin alt boyutlarından mesleki gelişim alışkanlıkları alt boyutunun, hayat çapında öğrenme alışkanlıkları ölçeğinin tüm alt boyutları ve genel toplamı ile pozitif ve anlamlı düzeyde ilişkili olduğu belirlenmiştir.

Hayat çapında öğrenme alışkanlıkları ölçeğinin alt boyutlarından liderlik alışkanlıkları alt boyutunun, yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeğinin alt boyutlarından öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk alt boyutu hariç diğer alt boyutlarla pozitif ve anlamlı düzeyde ilişkili olduğu belirlenmiştir. Hayat çapında öğrenme alışkanlıkları ölçeğinin alt boyutlarından liderlik alışkanlıkları alt boyutunun, hayat çapında öğrenme alışkanlıkları ölçeğinin tüm alt boyutları ve genel toplamı ile pozitif ve anlamlı düzeyde ilişkili olduğu belirlenmiştir.

Hayat çapında öğrenme alışkanlıkları ölçeğinin alt boyutlarından bakım temelli alışkanlıklar alt boyutunun, yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeğinin alt boyutlarından öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk alt boyutu hariç diğer alt boyutlarla pozitif ve anlamlı düzeyde ilişkili olduğu belirlenmiştir. Hayat çapında öğrenme alışkanlıkları ölçeğinin alt boyutlarından bakım temelli alışkanlıklar alt boyutunun, hayat çapında öğrenme alışkanlıkları ölçeğinin tüm alt boyutları ve genel toplamı ile pozitif ve anlamlı düzeyde ilişkili olduğu belirlenmiştir.

Hayat çapında öğrenme alışkanlıkları ölçeğinin alt boyutlarından kültürel temelli alışkanlıklar alt boyutunun, yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeğinin alt

boyutlarından öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk alt boyutu hariç diğer alt boyutlarla pozitif ve anlamlı düzeyde ilişkili olduğu belirlenmiştir. Hayat çapında öğrenme alışkanları ölçeğinin alt boyutlarından kültürel temelli alışkanlıklar alt boyutunun, hayat çapında öğrenme alışkanlıkları ölçeğinin tüm alt boyutları ve genel toplamı ile pozitif ve anlamlı düzeyde ilişkili olduğu belirlenmiştir.

Hayat çapında öğrenme alışkanları ölçeğinin alt boyutlarından boş zaman alışkanlıkları alt boyutunun, yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeğinin alt boyutlarından öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk alt boyutu hariç diğer alt boyutlarla pozitif ve anlamlı düzeyde ilişkili olduğu belirlenmiştir. Hayat çapında öğrenme alışkanları ölçeğinin alt boyutlarından boş zaman alışkanlıkları alt boyutunun, hayat çapında öğrenme alışkanlıkları ölçeğinin tüm alt boyutları ve genel toplamı ile pozitif ve anlamlı düzeyde ilişkili olduğu belirlenmiştir.

Hayat çapında öğrenme alışkanları ölçeğinin alt boyutlarından problem çözme alışkanlıkları alt boyutunun, yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeğinin alt boyutlarından öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk alt boyutu hariç diğer alt boyutlarla pozitif ve anlamlı düzeyde ilişkili olduğu belirlenmiştir. Hayat çapında öğrenme alışkanları ölçeğinin alt boyutlarından problem çözme alışkanlıkları alt boyutunun, hayat çapında öğrenme alışkanlıkları ölçeğinin tüm alt boyutları ve genel toplamı ile pozitif ve anlamlı düzeyde ilişkili olduğu belirlenmiştir.

5. BÖLÜM

SONUÇLAR, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuçlar ve Tartışma

Bu araştırmanın sonucunda, Nevşehir iline bağlı halk eğitimi merkezi ve akşam sanat okullarında görev yapan kadrosuz usta öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri, hayat çapında öğrenme alışkanlıkları ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile hayat çapında öğrenme alışkanlıkları arasındaki ilişkinin bulunması hedeflenmiştir.

Halk eğitimi merkezlerinde görev yapan kadrosuz usta öğretmenlerin, yaşam boyu öğrenme eğilimleri oldukça yüksek bulunmuştur. Yaşam boyu öğrenme eğilimleri, ölçeğin alt boyutlarında da yüksek bulunmuştur. En yüksek alt boyut motivasyon iken, en düşük alt boyut öğrenmeyi düzenlemede yoksunluktur. Yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeğinin motivasyon, sebat, öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk, merak yoksunluğu alt boyutunun birbirleriyle anlamlı ve pozitif yönde ilişkisi vardır. Kadrosuz usta öğretmenlerin, yeni bilgi ve beceriler öğrenmek, kişisel gelişimlerini artırmak konusunda istekli oldukları, kendilerini geliştirebilmek için gerektiğinde özel harcamalarından da pay ayırabildikleri, sınav, proje, seminer gibi çalışmalara da zevkle katıldıkları anlaşılmaktadır.

Yaşam boyu öğrenme eğilimleri konusunda usta öğretmenlerle daha önceden yapılmış bir çalışma yoktur. Benzer nitelikteki çalışmalardan bu çalışma ile sonuçları örtüşen,

Özçiftçi (2014), “Sınıf Öğretmenlerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ile Eğitim Teknolojisi Standartlarına Yönelik Öz yeterliklerinin İlişkisi” adlı yüksek lisans tezinde, sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini yüksek düzeyde tespit etmiştir. Yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeğinin motivasyon, sebat, öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk ve merak yoksunluğu alt boyutlarının da ortalamalarını yüksek bulmuştur. Gür Erdoğan (2014), “Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerine Etki Eden Faktörler” adlı doktora tezinde, öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerini yüksek düzeyde, yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin orta düzeyden fazla olduğunu belirtmiştir.

Kavtelek (2014), “Hayat Boyu Öğrenme Kurum Yöneticilerinin Hayat Boyu Öğrenmeye İlişkin Algıları ve Görüşleri” adlı yüksek lisans tezinde, kurum yöneticilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini yüksek düzeyde bulmuştur.

Karaduman (2015), “Üniversite Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ile Öz Yeterlik Algıları Arasındaki İlişki” adlı yüksek lisans tezinde, üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini yüksek düzeyde olduğunu bulmuştur. Kılınç ve Yenen (2015), “Halk Eğitim Merkezi Kursiyerlerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri” adlı makalesinde, halk eğitimi merkezi kursiyerlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek düzeyde olduğunu belirtmişlerdir. Ölçeğin alt boyutlarında da yaşam boyu öğrenme eğilimleri yüksek bulunmuştur.

Yılmaz ile Beşkaya (2015), “Eğitim Yöneticilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ile Bireysel Yenilikçilik Düzeylerinin İncelenmesi” adlı makalesinde, eğitim yöneticilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini yüksek düzeyde bulmuştur. Ayra, Kösterelioğlu ve Çelen (2016), “Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi” adlı makalelerinde, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek düzeyde olduğunu bulmuşlardır.

Özkorkmaz (2016), “Türkiye’de Halk Eğitim Merkezi Müdürlerinin Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlik Algıları” adlı yüksek lisans tezinde, kurum müdürlerinin yaşam boyu öğrenme yeterlik algısı ölçeğinden aldıkları toplam puanın, ortalamanın üzerinde olduğunu bulmuştur. Horuz (2017), “Mesleki Eğitim Merkezi Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin İncelenmesi (Bartın İli Örneği)” adlı yüksek lisans tezinde, mesleki eğitim merkezi öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini yüksek düzeyde bulmuştur. Ölçeğin alt boyutlarında da ortalamaları yüksek bulmuştur. En yüksek alt boyut motivasyon iken, en düşük alt boyut öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk olarak tespit edilmiştir.

Altın (2018), “Ortaöğretim Öğretmenlerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin İncelenmesi” adlı yüksek lisans tezinde, ortaöğretim öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin “kısmen uyuyor” aralığında olduğunu belirtmiştir. Akyol, Başaran ve Yeşilbaş (2018), “Halk Eğitim Merkezlerine Devam Eden Kursiyerlerin Yaşam Doyum Düzeyleri ve Yaşam Boyu Öğrenme Eğilim Düzeyleri” adlı makalelerinde halk eğitimi merkezi kursiyerlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini yüksek bulmuştur.

Yüzlü (2019), “Ön Lisans Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ile Yaşam Boyu Öğrenme Anahtar Yeterlik Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” adlı yüksek lisans tezinde, ön lisans öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek olduğunu bulmuştur. Korkmaz (2019), “Sınıf Öğretmenlerinin Yaşam Boyu

Öğrenme Eğilimleri ile Yaşam ve 21. Yüzyıl Öğreten Beceri Düzeyleri Arasındaki İlişki” adlı yüksek lisans tezinde, sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini yüksek düzeyde bulmuştur. Yenice ile Alpak- Tunç (2019), “ Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ile Bireysel Yenilikçilik Düzeylerinin İncelenmesi” adlı makalelerinde, öğretmen adayların yaşam boyu öğrenme eğilimlerini yüksek düzeyde bulmuşlardır. Bu çalışma ile kısmen örtüşen çalışmalar, Kılınç ve Yenen (2015), yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeğinde, ölçek ortalamalarının yüksekte düşüğe doğru motivasyon, sebat, öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk, merak yoksunluğu şeklinde sıralandığını bulmuştur. Kılıç ve Yenen (2015) çalışmalarında, alt boyutlarının sıralamasını, bu çalışmadan farklı bulmuştur.

Gökkyer ve Türkoğlu (2018), “Üniversite Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri” adlı makalesinde, sebat, öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk ve ölçeğin bütününde “kısmen uyuyor” aralığında, güdülenme ve merak yoksunluğu alt boyutlarında yaşam boyu öğrenme düzeyleri “çok az uyuyor” aralığında bulmuştur. Ayaz (2016), “Öğretmenlerin Yaşam Boyu Eğilimlerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi” adlı yüksek lisans tezinde, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini “kısmen uyuyor” aralığında bulmuştur.

Ayaz ile Ünal (2016), “Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi” adlı makalesinde, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçek genelinde ve alt boyutlarında “kısmen uyuyor” aralığında bulmuştur. Altın (2018), yaşam boyu öğrenme eğilimlerini, motivasyon alt boyutunda “çok uyuyor”, sebat, öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk, merak yoksunluğu alt boyutlarında “kısmen uymuyor” aralığında bulmuştur.

Altıntaş (2019), “Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ile Lisansüstü Eğitime İlişkin Tutumları Arasındaki İlişki” adlı yüksek lisans tezinde, sınıf öğretmeni adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin “kısmen uyuyor” aralığında olduğunu, en yüksek ortalamanın motivasyon alt boyutunda, en düşük ortalamanın merak yoksunluğu alt boyutunda olduğu bulmuştur. Altıntaş (2019) çalışmasında sadece en düşük alt boyutu, bu çalışmadan farklı bulmuştur.

Yasa (2018), “Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ile Bilgi Okuryazarlığı Becerileri Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi” adlı yüksek lisans tezinde, öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin orta düzeyde bulmuştur. Aydın (2018), “Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleriyle Kariyer Geliştirme Arzuları Arasındaki İlişki” adlı yüksek lisans

tezinde, Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme algılarını toplamda “kısmen uyuyor” düzeyinde bulmuştur. Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri incelendiğinde en yüksek ortalamanın “çok uyuyor” düzeyinde “motivasyon” alt boyutunda olduğu, en düşük ortalamanın ise “kısmen uyuyor” düzeyinde “merak yoksunluğu” alt boyutunda, olduğunu diğer boyutlara bakıldığında “sebat”, “kısmen uyuyor” düzeyinde ve “öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk”, “kısmen uyuyor” düzeyinde olduğunu tespit etmiştir. Aydın (2018), çalışmasında alt boyutların kendi içindeki sıralamasını, bu çalışmadan farklı olarak bulmuştur. Korkmaz (2019), en yüksek ortalamanın öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk boyutunda, en düşük ortalamanın motivasyon alt boyutunda olduğu tespit etmiştir. Korkmaz (2019) çalışmasında, alt boyutlarının sıralamasını, bu çalışmadan farklı bulmuştur.

Bu çalışmadan farklı sonuçlar elde eden,

Diker Coşkun (2009), “Üniversite Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi” adlı doktora tezinde, üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini düşük düzeyde bulmuştur.

Tunca, Alkın- Şahin ve Aydın (2015), “Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri” adlı makalelerinde, öğretmen adaylarının yaşam boyu eğilimlerini düşük düzeyde bulmuştur. Motivasyon, sebat, öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk ve merak yoksunluğu alt boyutlarında da yaşam boyu öğrenme eğilimlerini düşük düzeyde bulunmuştur.

Yurt dışında yapılan çalışmalarda;

Cresson ve Dean (2000), “Lifelong Learning and Adult Educators' Beliefs: Implications for Theory and Practice” adlı çalışmalarında, eğitimcilerin, değişime uyum, eş güdümlü eğitim, fırsat eşitliği gibi yaşam boyu öğrenme ile ilgili inançlarının yüksek olmasına rağmen, bu inançları uygulayabilmeye yönelik davranış düzeylerinin düşük olduğunu tespit edilmiştir.

Mitkovska ve Hristovska (2011), “Contemporary Teacher and Core Competences for Lifelong Learning” adlı çalışmalarında öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterliliklerinin yüksek olduğunu tespit etmiştir. Değişik öğretim tarzları ve çeşitli stratejiler ile öğretmen adaylarının bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma sürelerini hızlandırılabilir ve öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterlilikleri artırılabilir.

Donnison (2009), “Discourses in Conflict: The Relationship Between Gen Y pre-service Teachers, Digital Technologies and Lifelong Learning” adlı çalışmasında,

öğretmen adaylarını kendilerini yaşam boyu öğrenen, öngörülemeyen dinamik bir topluma hazır bireyler olarak görmektedirler.

Halk eğitimi merkezlerinde kurslar halkın talepleri doğrultusunda başlatılmakta, özellikle belirli bir yaş üstü kadınların, örgü, biçki-dikiş, dokuma vb. kursları talep etmesi sonucunda el sanatları, giyim-üretim, tekstil teknolojisi alanında kadrosuz usta öğreticiler görevlendirilmektedir. Bu alanda da görev almak isteyen usta öğretici adaylarının kadın olması neticesinde, genellikle halk eğitimi merkezlerinde görev yapan kadın usta öğreticisi sayısı, erkek usta öğreticisi sayısından fazla olmaktadır.

Yaşam boyu öğrenme eğilimleri, cinsiyet değişkenine göre, ölçek genelinde ve alt boyutlarında kadın usta öğreticilerde erkek usta öğreticilere göre daha yüksektir. Ancak, bu yükseklik, anlamlı bir farklılık oluşturmamaktadır.

Bu sonuçlara paralel olarak;

Diker Coşkun (2009), kız öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini, erkek öğrencilerden daha yüksek bulmuştur. Gür Erdoğan (2014), kız öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin, erkek öğretmen adaylarından daha yüksek düzeye sahip olduğunu bulmuştur.

Kavtelek (2014), kurum müdürlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde, cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bulamamıştır. Ayaz (2016), öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde cinsiyete göre anlamlı bir farklılık tespit etmemiştir. Ayaz ile Ünal (2016), kadın ve erkek öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık tespit etmemiştir.

Yasa (2018), cinsiyete göre yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde ve alt boyutlarında anlamlı bir farklılık bulamamıştır. Altın (2018), ortaöğretim öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde cinsiyet boyutunda anlamlı bir fark bulmamıştır. Akyol, Başaran ve Yeşilbaş (2018), Halk eğitimi merkezi kursiyerlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık tespit etmemiştir.

Bu sonuçlarla kısmen örtüşen ya da hiç örtüşmeyen çalışmalar;

Özçiftçi (2014), bayan sınıf öğretmenlerinde, yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin erkek öğretmenlere göre yüksek olduğunu ve bu farkın, anlamlı bir fark oluşturduğunu bulmuştur. Ayra, Kösterelioğlu ve Çelen (2016) ,öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin ölçek genelinde, öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk ve merak yoksunluğu alt boyutlarında kadınlar lehine anlamlı derecede farklılık gösterdiğini tespit etmişlerdir.

Horuz (2017), mesleki eğitim merkezindeki kız öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin erkek öğrencilerden anlamlı derecede yüksek olduğunu bulmuştur. Tunca, Alkın- Şahin ve Aydın (2015), cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bulmamıştır. Sadece merak yoksunluğu alt boyutunda erkekler lehine anlamlı bir farklılık bulmuştur.

Kılıç ve Yenen (2015), cinsiyetin, kadın kursiyerler lehine motivasyon, sebat, merak yoksunluğu alt boyutlarında anlamlı bir etkisinin olduğunu tespit etmiştir. Öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk alt boyutunda da, kadın kursiyerlerin puan ortalamalarının erkek kursiyerlere göre yüksek olmasına rağmen ortalamaların birbirine çok yakın olması nedeniyle anlamlı bir fark bulamamışlardır.

Karaduman (2015), üniversitedeki kız öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini, erkek öğrencilerden yüksek bulmuştur. Yılmaz ile Beşkaya (2015), kadın yöneticiler lehine anlamlı farklılık bulmuştur. Gökyer ve Türkoğlu (2018), üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde cinsiyet değişkenine göre, kadın öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık bulmuştur. Özkorkmaz (2016), kadın yöneticilerin yaşam boyu öğrenme algılarının erkek yöneticilerden anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğunu tespit etmiştir.

Aydın (2018), yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeğinde, motivasyon ile sebat alt boyutunda, cinsiyete göre, kadın öğretmen adaylarının, erkek öğretmen adaylarına göre daha yüksek ortalamaları olsa da bu farkın, anlamlı bir farklılık ifade etmediğini bulmuştur. Öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk, merak yoksunluğu alt boyutlarında ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri toplamında kadın öğretmen adayları lehine anlamlı bir farklılık bulmuştur. Altıntaş (2019), yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeğinde cinsiyet değişkenine göre anlamlı fark bulunduğunu, kadın öğretmen adaylarının, erkek öğretmen adaylarına göre yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin daha yüksek olduğunu bulmuştur. Yüzlü (2019), yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeğinde cinsiyet değişkenine göre kadınlar lehine anlamlı bir farklılık olduğu bulmuştur.

Korkmaz (2019), kadın öğretmenlerin, sebat, öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk ve merak yoksunluğu alt boyutunda erkek öğretmenlere göre ortalamalarını anlamlı derecede yüksek bulmuşken, motivasyon alt boyutunda anlamlı bir farklılık bulmamıştır.

Meerah, Lian, Osman, Zakaria, Iksan ve Soh (2011), “Measuring Life-long Learning in the Malaysian Institute of Higher Learning Context” adlı çalışmalarında

yaşam boyu öğrenme ölçeği, geçerlik ve güvenilirlik çalışmasına katılımcı sayısının az olmasına rağmen kadın öğretmen adayları lehine anlamlı bir farklılık bulmuşlardır.

Yaşam boyu öğrenme eğilimleri, medeni durum değişkenine göre, sıra ortalamalarında, sebat boyutunda evli usta öğreticilerde, ölçeğin tümünde, motivasyon, öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk, merak yoksunluğu alt boyutlarında bekâr usta öğreticilerde ortalamalar daha yüksek olmasına rağmen bu durum anlamlı bir fark oluşturmamaktadır. Evli ve bekâr usta öğreticiler arasında, yaşam boyu öğrenme eğilimleri sıra ortalamaları arasındaki farkın az olması da kendilerini geliştirmeleri, kendilerini yetiştirmeleri açısından harcadıkları çabanın birbirine yakın olduğunu göstermektedir.

Bu sonuçlara paralel olarak, Özkorkmaz (2016), halk eğitimi merkezi müdürlerinin medeni durumu ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında anlamlı bir fark olmadığını bulmuştur. Babanlı (2018), evli kursiyerlerin, bekâr kursiyerlere göre “katıldıkları kursların hayatlarına daha fazla anlam kazandırdığı” sonucunu bulmuştur.

Yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeğinde görev yapılan süre değişkenine göre sıra ortalamalarında, tüm ölçek boyutunda en yüksek ortalamaya 10-15 yıl arası görev yapan usta öğreticiler sahipken, en düşük ortalamaya 25-30 yıl arası görev yapan usta öğreticiler sahiptir. Ölçeğin alt boyutlarında ise, motivasyon boyutunda en yüksek ortalamaya 25-30 yıl arası görev yapan usta öğreticiler, en düşük ortalamaya 5-10 yıl arası görev yapan usta öğreticiler sahiptir. Sebat alt boyutunda, en yüksek ortalamaya 20-25 yıl arası görev yapan usta öğreticiler sahipken, en düşük ortalamaya 5-10 yıl arası görev yapan usta öğreticiler sahiptir. Öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk alt boyutunda en yüksek ortalamaya, 10-15 yıl arası görev yapan usta öğreticiler sahipken, en düşük ortalamaya 25-30 yıl arası görev yapan usta öğreticiler sahiptir. Merak yoksunluğu alt boyutunda en yüksek ortalamaya, 15-20 yıl arası görev yapan usta öğreticiler sahipken, en düşük ortalamaya 25-30 yıl arası görev yapan usta öğreticiler sahiptir. Ortalamalardaki bu değerler, anlamlı bir fark oluşturmamıştır.

25-30 yıl arası halk eğitimi merkezinde görev yapan usta öğreticiler, yeni bilgi ve becerileri öğrenme konusunda oldukça istekli olmalarına rağmen, çevresindeki insanların öğrenme sürecine yapacağı katkılar, bilgi kaynaklarına ulaşma ve bilgiye ulaşım yolları maddiyat ve zaman konusunda sıkıntılar yaşamaktadırlar. Bu sonuçlar, teknoloji ile uyum konusunda zorluklar yaşadıkları şeklinde değerlendirilebilir.

5-10 yıl arası halk eğitimi merkezinde görev yapan usta öğretmenler, yeni bilgi ve beceriler öğrenme konusunda kısmen daha az istek duyarken, karmaşık konuları öğrenme eğitim ve öğretime maddi kaynak ayırma konusunda zorluklar yaşamaktadır. Bu gruptaki usta öğretmenlerin 25-35 yaş arası olduğu düşünülürse, evlilik, çocuk sahibi olma gibi nedenlerle giderlerin arttığı bir dönem olmasının bu konuda önemli bir etken olduğu söylenebilir.

10-15 yıl arası halk eğitimi merkezinde görev yapan usta öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yanı sıra motivasyonları, yeni bilgiler öğrenme istekleri, kendilerini geliştirme çabaları, kişisel gelişim çabaları da oldukça yüksektir. 25-30 yıl arası halk eğitimi merkezlerinde görev yapan usta öğretmenlerde öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk ve merak yoksunluğu alt boyutlarındaki gerilik, mesleki tükenmişlikle açıklanabilir. 25-30 yıllık bir süreçten sonra insanların hâlâ kadrolu yani garantisi olan bir iş bulamaması, usta öğretmenlik yaparken yıllardır yaşadığı ekonomik zorluklar, yaşama, beklentilerine, hayallerine olan inancının zedelenmesi bu sonucun sebebi olarak değerlendirilebilir.

Yılmaz ile Beşkaya (2015), yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin, yöneticilik kıdem yılına göre anlamlı farklılık göstermediğini bulmuşlardır. Korkmaz (2019), sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin mesleki kıdeme göre farklılaşmadığını bulmuştur. Özçiftçi (2014), 11-15 yıl mesleki kıdemi olan sınıf öğretmenlerinin en düşük ortalamaya sahip olduğunu, 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip olan sınıf öğretmenlerinin en yüksek ortalamaya sahip olduğunu bulmuştur. Ancak ortalamadaki bu farklılıkların, anlamlı bir fark oluşturmadığını bulmuştur. Özkorkmaz (2016), kurum müdürlerinin yaşam boyu öğrenme yeterlik algısı ölçeğinden aldıkları puanların mesleki kıdem ile anlamlı bir ilişkisinin olmadığını bulmuştur.

Ayaz (2016), 6-10 yıl mesleki kıdemi olan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ortalamalarının daha yüksek olmasına rağmen bunun anlamlı bir farklılık ifade etmediğini bulmuştur. Altın (2018), ortaöğretim öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde mesleki kıdeme göre anlamlı bir fark bulmamıştır.

Yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeğinde yaş değişkenine göre, sıra ortalamalarında, tüm ölçek boyutunda en yüksek ortalamaya 60-65 yaş arasında görev yapan usta öğretmenler sahipken, en düşük ortalamaya 45-50 yaş arası görev yapan usta öğretmenler sahiptir. Motivasyon alt boyutunda, en yüksek ortalamaya 25-30 yaş arası görev yapan usta öğretmenler sahipken, en düşük ortalamaya 30-35 yaş arası görev yapan usta öğretmenler sahiptir. Sebati alt boyutunda, en yüksek ortalamaya 60-65 yaş

arası görev yapan usta öğretmenler sahipken, en düşük ortalamaya 18-25 yaş arası görev yapan usta öğretmenler sahiptir. Öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk alt boyutunda, en yüksek ortalamaya, 18-25 yaş arası görev yapan usta öğretmenler sahipken, en düşük ortalamaya 45-50 yaş arası görev yapan usta öğretmenler sahiptir. Merak yoksunluğu alt boyutunda, en yüksek ortalamaya 60-65 yaş arası görev yapan usta öğretmenler sahipken, en düşük ortalamaya 50-55 yaş arası görev yapan usta öğretmenler sahiptir. 18-25 yaş arası görev yapan usta öğretmenlerin, zor ve karmaşık konularda sıkıntı çekmelerinin, araştırma yapmaya yeterince zaman ayıramamalarının sebebi olarak, kalıcı iş aramaları ve gelecek kaygıları gösterilebilir.

Kavtelek (2014), yaş değişkenlerine göre, 30-39 yaş gurubunda 50 yaş üstüne göre anlamlı bir farklılık tespit etmiştir. Özçiftçi (2014), sınıf öğretmenlerinin yaş değişkenine göre, anlamlı bir fark bulunamasa da, motivasyon ve sebatın yaş ile birlikte arttığı görülmüştür. Öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk alt boyutunun yaşın artması ile birlikte azaldığını bulmuştur. Akyol, Başaran ve Yeşilbaş (2018), halk eğitimi merkezi kursiyerlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde yaşlarına göre anlamlı bir farklılık tespit etmemiştir.

Yılmaz ile Beşkaya (2015), eğitim yöneticilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin, yaşa göre anlamlı farklılık göstermediğini tespit etmiştir. Ayra, Kösterelioğlu ve Çelen (2016) öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yaş değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediğini tespit etmişlerdir. Kılıç ve Yenen (2015), kadın ve erkek kursiyerlerde yaş arttıkça, motivasyon ve sebatın arttığını tespit etmiştir. Merak yoksunluğu alt boyutu, erkek kursiyerlerde en düşük ortalama olarak 26-30 yaş arası grupta bulunurken, kadın kursiyerlerde 36 yaş üstü grupta bulunmuştur.

Özkorkmaz (2016), halk eğitimi merkezi müdürlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yaş ile anlamlı bir ilişkisinin olmadığını bulmuştur. Yasa (2018), öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde, yaşın sebat üzerinde etkili olduğu sonucunu bulmuştur. Korkmaz (2019), sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yaş değişkenine göre farklılaşmadığını bulmuştur.

Yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeğinde branş değişkenine göre, sıra ortalamalarında, tüm ölçek boyutunda en yüksek ortalamaya halk oyunları branşında görev yapan usta öğretmenler sahipken, en düşük ortalamaya bilişim teknolojileri branşında görev yapan usta öğretmenler sahiptir. Motivasyon ve sebat alt boyutunda, seramik ve cam teknolojisi branşında görev yapan usta öğretmenler en yüksek

ortalamaya sahipken, mühendislik branşında görev yapan usta öğretmenler en düşük ortalamaya sahiptir. Öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk alt boyutunda, mühendislik alanında görev yapan usta öğretmenler en yüksek ortalamaya sahipken, bilişim teknolojileri branşında görev yapan usta öğretmenler en düşük ortalamaya sahiptir. Merak yoksunluğu alt boyutunda, halk oyunları branşında görev yapan usta öğretmenler en yüksek ortalamaya sahipken, bilişim teknolojileri branşında görev yapan usta öğretmenler en düşük ortalamaya sahiptir.

Araştırmaya katılan bilişim teknolojileri öğretmenleri en fazla 10 yıl halk eğitimi merkezinde çalışmış olup, yaşları 25-40 arasında değişmektedir. Teknoloji çağında olduğumuz bu dönemde, tüm ölçek boyutunda bilişim teknolojileri branşındaki öğretmenlerin en düşük ortalamalara sahip olması şaşırtıcıdır. Aynı zamanda gelecek adına kaygı vericidir.

Ayaz (2016), Ayaz ile Ünal (2016), öğretmenlerin branşlarına göre yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde anlamlı fark bulmuştur. İngilizce, coğrafya, görsel sanatlar, okul öncesi ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini diğer branşlara göre daha yüksek bulmuştur. Gökyer ve Türkoğlu (2018), bölüm değişkenine göre, motivasyon alt boyutunda matematik bölümü öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme düzeylerini, merak yoksunluğu alt boyutunda sosyal bilgiler bölümü öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme düzeylerini daha düşük düzeyde bulmuştur. Sebati alt boyutunda görsel sanatlar bölümü öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini yüksek ve öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk alt boyutunda matematik bölümü öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini daha yüksek bulmuştur. Yasa (2018) öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin branşa göre farklılık göstermediğini ama en yüksek ortalamaların sosyal bilgiler öğretmenliği bölümüne ait olduğunu bulmuştur. Ayaz (2016), öğretmenlerin branşlarına göre yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde anlamlı bir fark bulmuştur. İngilizce, coğrafya, görsel sanatlar, okul öncesi ve sosyal bilgiler branşlarında sıra ortalamaları daha yüksek iken, almanca, arapça, biyoloji, teknoloji ve tasarım, beden eğitimi, kimya, müzik, fizik, din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin sıra ortalamalarını daha düşük bulmuştur. Ayra, Kösterelioğlu ve Çelen (2016), öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin branş değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediğini tespit etmişlerdir.

Yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeğinde eğitim durumu değişkenine göre, sıra ortalamalarında, tüm ölçek boyutunda en yüksek ortalamaya doktora mezunu usta

öğreticiler sahipken, en düşük ortalamaya ortaokul mezunu usta öğretmenler sahiptir. Motivasyon ve sebat alt boyutunda doktora mezunu usta öğretmenler en yüksek ortalamaya sahipken, motivasyon alt boyutunda ortaokul mezunu usta öğretmenler, sebat alt boyutunda lisans mezunu usta öğretmenler en düşük ortalamaya sahiptir. Öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk alt boyutunda, yüksek lisans mezunu usta öğretmenler en yüksek ortalamaya sahipken, ön lisans mezunu usta öğretmenler en düşük ortalamaya sahiptir. Merak yoksunluğu alt boyutunda, doktora mezunu usta öğretmenler en yüksek ortalamaya sahipken, lise mezunu usta öğretmenler en düşük ortalamaya sahiptir.

Yılmaz ile Beşkaya (2015), eğitim yöneticilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde yüksek lisans yapanlar lehine anlamlı farklılık tespit etmiştir. Özkorkmaz (2016), halk eğitim merkez müdürlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin eğitim durumu ile anlamlı bir ilişkisinin olmadığını bulmuştur. Ayaz (2016), yüksek lisans mezunu öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini, ön lisans, lisans ve doktora mezunlarına göre daha yüksek bulmuştur. Bu fark, anlamlı bir fark olarak ortaya çıkmıştır.

Kadrosuz usta öğretmenlerin hayat çapında öğrenme alışkanlıkları oldukça yüksek bulunmuştur. Ölçeğin alt boyutlarında, boş zaman alışkanlıkları alt boyutu hariç hayat çapında öğrenme alışkanlıkları yüksektir. Mesleki gelişim alışkanlıkları alt boyutunda en yüksek ortalamalar varken, boş zaman alışkanlıkları boyutu en düşük ortalamalara sahiptir. Hayat çapında öğrenme alışkanlıkları ölçeğinin mesleki gelişim alışkanlıkları, liderlik alışkanlıkları, bakım temelli alışkanlıklar, kültürel temelli alışkanlıklar, boş zaman alışkanlıkları, problem çözme alışkanlıkları alt boyutlarının birbirleriyle pozitif ve anlamlı yönde bir ilişkisi vardır. Kadrosuz usta öğretmenlerin öz yönetim, öz değerlendirme, sorumluluk alma, iletişim becerileri, sorgulama, problem çözme becerileri konularında kendilerini geliştirmeye çalıştıkları anlaşılmaktadır.

Bu sonuçlara paralel olarak, Ayçiçek (2016), “Eğitim Fakültelerindeki Öğretim Elemanlarının Hayat Boyu Öğrenme Yeterlilikleri ile Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıklarının İncelenmesi” adlı yüksek lisans tezinde, eğitim fakültesindeki öğretim elemanlarının, hayat çapında öğrenme alışkanlıklarını yüksek bulunmuştur.

Aslandağ (2013), “Eğitim Fakültelerindeki Öğretim Elemanlarının ve Öğrencilerin Hayat Çapında Öğrenme (Life- Wide Learning) Alışkanlıkları ve Üniversite Yaşamına Giriş Dersi Üzerine Bir İnceleme” adlı doktora tezinde,

üniversite öğrencilerinin hayat çapında öğrenme alışkanlıkları yüksek bulmuştur. öğretim elemanlarının hayat çapında öğrenme alışkanlıklarını da yüksek bulmuştur.

Hayat çapında öğrenme alışkanlıkları ölçeğinde, cinsiyet değişkenine göre, sıra ortalamalarında, ölçeğin tümünde, mesleki gelişim alışkanlıkları, liderlik alışkanlıkları, kültürel temelli alışkanlıklar, boş zaman alışkanlıkları, problem çözme alışkanlıkları alt boyutunda erkek usta öğretmenlerin ortalamaları kadın usta öğretmenlerden yüksek, bakım temelli alışkanlıklar alt boyutunda kadın usta öğretmenlerin ortalamaları erkek usta öğretmenlerden yüksektir. Ancak sadece bakım temelli alışkanlıklar alt boyutunda, kadın usta öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık gözlenmiştir. Bakım temelli alışkanlıklar boyutundaki kadınlar lehine oluşan anlamlı farklılık, annelik duygusu ve sorumluluk alma becerisi ile de açıklanabilir.

Ayçiçek (2016), öğretim elemanlarının hayat çapında öğrenme alışkanlıklarının cinsiyetlerine göre anlamlı bir fark etmediğini tespit etmiştir. Aslandağ (2013) öğrencilerin, hayat çapında öğrenme alışkanlıklarının cinsiyetlerine göre anlamlı bir fark ifade etmediğini tespit etmiştir. Aslandağ (2013), öğretim elemanlarının hayat çapında öğrenme alışkanlıklarının cinsiyetlerine göre anlamlı bir fark ifade etmediğini tespit etmiştir.

Hayat çapında öğrenme alışkanlıkları ölçeğinde, medeni durum değişkenine göre, sıra ortalamalarında, ölçeğin tümünde, mesleki gelişim alışkanlıkları, liderlik alışkanlıkları, kültürel temelli alışkanlıklar, boş zaman alışkanlıkları, problem çözme alışkanlıkları alt boyutlarında bekâr usta öğretmenlerin ortalamaları yüksekken, bakım temelli alışkanlıklar alt boyutunda evli usta öğretmenlerin ortalamaları yüksektir. Bakım temelli alışkanlıklar alt boyutundaki fark anlamlı değilken, diğer alt boyutlarda oluşan anlamlı fark bekâr usta öğretmenler lehinedir. Ayçiçek (2016), öğretim elemanlarının hayat çapında öğrenme alışkanlıklarının, medeni durumlarına göre anlamlı bir farklılık oluşturmadığını tespit etmiştir. Bekâr usta öğretmenlerin, boş zamanlarının kısmen daha fazla olmasının, ailesinden de sorumlu olan evli bireylere göre seyahat etme, gönüllü çalışmalara katılma, sosyal etkinliklerde görev alma konularında lehlerine anlamlı bir farklılık oluşturduğu düşünülmektedir.

Hayat çapında öğrenme alışkanlıkları ölçeğinde, görev yapılan süre değişkenine göre, sıra ortalamalarında, tüm ölçek boyutunda en yüksek ortalama 25-30 yıl arası görev yapan usta öğretmenlere aitken, en düşük ortalama 5-10 yıl arası görev yapan usta öğretmenlere aittir. Ölçeğin alt boyutlarında ise, mesleki gelişim alışkanlıkları alt boyutunda en yüksek ortalama 25-30 yıl arası görev yapan usta öğretmenlere, en düşük

ortalama 5-10 yıl arası görev yapan usta öğretmenlere aittir. Liderlik alışkanlıkları alt boyutunda, en yüksek ortalama 25-30 yıl arası görev yapan usta öğretmenlere, en düşük ortalama 5-10 yıl arası görev yapan usta öğretmenlere aittir. Bakım temelli alışkanlıklar alt boyutunda, en yüksek ortalama 20-25 yıl arası görev yapan usta öğretmenlere, en düşük ortalama 5-10 yıl arası görev yapan usta öğretmenlere aittir. Kültürel temelli alışkanlıklar alt boyutunda, en yüksek ortalama en yüksek ortalama 25-30 yıl arası görev yapan usta öğretmenlere aittir, en düşük ortalama 10-15 yıl arası görev yapan usta öğretmenlere aittir. Boş zaman alışkanlıkları alt boyutunda en yüksek ortalama, 25-30 yıl arası görev yapan usta öğretmenlere, en düşük ortalama 20-25 yıl arası görev yapan usta öğretmenlere aittir. Problem çözme alışkanlıkları boyutunda, en yüksek ortalama 20-25 yıl arası görev yapan usta öğretmenlere, en düşük ortalama 25-30 yıl arası görev yapan usta öğretmenlere aittir. Liderlik alışkanlıkları alt boyutunda, anlamlı fark 25-30 yıl arası çalışanlar ve 1-5 yıl arası çalışanlar lehinedir. Kültürel temelli alışkanlıklar alt boyutunda anlamlı fark, 25-30 yıl arası çalışanlar ve 1-5 yıl arası çalışanlar lehinedir.

Hayat çapında öğrenme alışkanlıkları, yaş değişkenine göre, sıra ortalamalarında, tüm ölçek boyutunda en yüksek ortalama 18-25 yaş arasında görev yapan usta öğretmenlere aittir, en düşük ortalama 55-60 yaş arasında görev yapan usta öğretmenlere aittir. Mesleki gelişim alışkanlıkları alt boyutunda, en yüksek ortalama 50-55 yaş arasında görev yapan usta öğretmenlere, en düşük ortalama 55-60 yaş arasında görev yapan usta öğretmenlere aittir. Liderlik alışkanlıkları alt boyutunda en yüksek ortalama, 25-30 yaş arasında görev yapan usta öğretmenlere, en düşük ortalama 55-60 yaş arasında görev yapan usta öğretmenlere aittir. Bakım temelli alışkanlıklar alt boyutunda, en yüksek ortalama, 50-55 yaş arasında görev yapan usta öğretmenlere, en düşük ortalama 55-60 yaş arasında görev yapan usta öğretmenlere aittir. Kültürel temelli alışkanlıklar alt boyutunda, en yüksek ortalama 18-25 yaş arasında görev yapan usta öğretmenlere, en düşük ortalama 45-50 yaş arasında görev yapan usta öğretmenlere aittir. Boş zaman alışkanlıkları alt boyutunda, en yüksek ortalama 60-65 yaş arasında görev yapan usta öğretmenlere, 55-60 yaş arasında görev yapan usta öğretmenlere aittir. Problem çözme alışkanlıkları alt boyutunda, en yüksek ortalama 18-25 yaş arasında görev yapan usta öğretmenlere, en düşük ortalama 45-50 yaş arasında görev yapan usta öğretmenlere aittir. Bu ortalamalar, anlamlı bir fark oluşturmamıştır.

Hayat çapında öğrenme alışkanlıkları branş değişkenine göre, sıra ortalamalarında, tüm ölçek boyutunda en yüksek ortalama beden eğitimi branşındaki

usta öğretmenlere, en düşük ortalama çocuk gelişimi ve eğitimi branşındaki usta öğretmenlere aittir. Mesleki gelişim alışkanlıkları alt boyutunda en yüksek ortalama beden eğitimi branşındaki usta öğretmenlere, en düşük ortalama çocuk gelişimi ve eğitimi branşındaki usta öğretmenlere aittir. Liderlik alışkanlıkları alt boyutunda en yüksek ortalama, beden eğitimi branşındaki usta öğretmenlere, en düşük ortalama mühendislik branşındaki usta öğretmenlere aittir. Bakım temelli alışkanlıklar alt boyutunda en yüksek ortalama, seramik ve cam teknolojisi branşındaki usta öğretmenlere, en düşük ortalama halk oyunları branşındaki usta öğretmenlere aittir. Kültürel temelli alışkanlıklar alt boyutunda en yüksek ortalama, seramik ve cam teknolojisi branşındaki usta öğretmenlere, en düşük ortalama giyim üretim teknolojisi branşındaki usta öğretmenlere aittir. Boş zaman alışkanlıkları alt boyutunda en yüksek ortalama, beden eğitimi branşındaki usta öğretmenlere, en düşük ortalama mühendislik branşındaki usta öğretmenlere aittir. Problem çözme alışkanlıkları alt boyutunda en yüksek ortalama, seramik ve cam teknolojisi branşındaki usta öğretmenlere, en düşük ortalama çocuk gelişimi branşındaki usta öğretmenlere aittir.

Hayat çapında öğrenme alışkanlıkları eğitim durumu değişkenine göre, sıra ortalamalarında, tüm ölçek boyutunda en yüksek ortalama, doktora mezunu usta öğretmenlere, en düşük ortalama ortaokul mezunu usta öğretmenlere aittir. Mesleki gelişim alışkanlıkları alt boyutunda, en yüksek ortalama yüksek lisans mezunu usta öğretmenlere, en düşük ortalama ortaokul mezunu usta öğretmenlere aittir. Liderlik alışkanlıkları alt boyutunda, en yüksek ortalama ilkokul mezunu usta öğretmenlere, en düşük ortalama ortaokul mezunu usta öğretmenlere aittir. Bakım temelli alışkanlıklar alt boyutunda en yüksek ortalama, doktora mezunu usta öğretmenlere, en düşük ortalama ortaokul mezunu usta öğretmenlere aittir. Kültürel temelli alışkanlıklar alt boyutunda en yüksek ortalama, doktora mezunu usta öğretmenlere, en düşük ortalama lise mezunlarına aittir. Boş zaman alışkanlıkları alt boyutunda, en yüksek ortalama doktora mezunu usta öğretmenlere, en düşük ortalama ilkokul mezunu usta öğretmenlere aittir. Problem çözme alışkanlıkları alt boyutunda en yüksek ortalama doktora mezunu usta öğretmenlere, en düşük ortalama ortaokul mezunu usta öğretmenlere aittir. Doktora mezunu usta öğretmenlerin okuma kültürleri, öğrenmeye ve gelişime dayanan hayat tarzlarının bu sonuçlarda etkili olduğu söylenebilir.

Yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile hayat çapında öğrenme alışkanlıkları arasında anlamlı, pozitif yönde ve orta seviyede bir ilişki bulunmuştur. Alt boyutlar incelendiğinde sadece öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk alt boyutunun, mesleki

gelişim alışkanlıkları, liderlik alışkanlıkları, kültürel temelli alışkanlıklar, boş zaman alışkanlıkları alt boyutlarıyla anlamlı ve pozitif yönde ilişkisi görülmemiştir.

5.2. Öneriler

- Bu çalışma büyükşehirlerde bulunan halk eğitimi merkezlerinde uygulanabilir.
- Yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve hayat çapında öğrenme alışkanlıkları ölçeğine, ekonomik durum, eşin ya da anne babanın eğitim durumu ve ekonomik durumu gibi farklı değişkenler eklenebilir.
- Nitel araştırma yöntemleriyle ve açık uçlu ifadelerle aynı çalışma yapılabilir.
- Yaşam boyu öğrenme ve hayat çapında öğrenme konusunda, özellikle öğretmenlere hizmet içi seminerler düzenlenerek, örgün eğitim öğrencileri, veliler vb. birçok bireye daha kolay yoldan ulaşılabilir.
- Bireylerin Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü'ne bağlı, hayat boyu öğrenme faaliyetlerini düzenleyen halk eğitimi merkezini, olgunlaşma enstitüsünü, açık öğretim okullarını ve üniversitelerdeki sürekli eğitim merkezlerini daha aktif kullanmalarını sağlayacak tanıtıcı faaliyetlerde bulunulabilir.
- Hayat çapında öğrenme ile ilgili Avrupa'daki faaliyet örneklerinden ve yapılan çalışmalardan yararlanılabilir.
- Usta öğreticilerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile hayat çapında öğrenme alışkanlıklarını daha da geliştirecek etkinlikler, dramalar, geziler düzenlenebilir.
- Yaşam boyu öğrenme eğilimlerini ve hayat çapında öğrenme alışkanlıklarını geliştirmeye yönelik etkinlikler yapılırken, özel sektörden de destek alınmaya çalışılabilir.

KAYNAKÇA

- Ayra, M., Kösterelioğlu, İ. ve Çelen, Ü. (2016). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi, *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1, 201-520.
- Ada, Ş. (2009). *Hayat Boyu Öğrenme Kapsamında İnfomal Öğrenme*, Hayat Boyu Öğrenim Kapsamında Türkiye'de İnfomal Öğrenme Üzerine Ortak Bir Anlayış Geliştirme ve Farkındalık, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Yayınları, 40-55.
- Ağcihan, E. (2015). *Yetişkin eğitimi alanında eğitim veren eğitimcilerin yetişkin eğitimi alanındaki yeterlilikleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Akbaş, O. ve Özdemir, S. M. (2002). Avrupa Birliğinde yaşam boyu öğrenme. *Milli Eğitim Dergisi* (155-156), 1-14.
- Aksoy, M. (2013). Kavram olarak hayat boyu öğrenme ve hayat boyu öğrenmenin Avrupa Birliği serüveni. *Bilig*, (64), 23-48.
- Akyol, B., Başaran, R. ve Yeşilbaş, Y. (2018). Halk Eğitim Merkezlerine Devam Eden Kursiyerlerin Yaşam Doyum Düzeyleri ve Yaşam Boyu Öğrenme Eğilim Düzeyleri. *Mehmet Akif Ersoy Eğitim Fakültesi Dergisi* 48, 301-324.
- Akyüz, Y. (2001). *Başlangıçtan 2001'e Türk eğitim tarihi*. İstanbul: Alfa Yayıncılık.
- Altın, S. (2018). *Ortaöğretim öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Altıntaş, R. (2019). *Sınıf öğretmeni adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile lisansüstü eğitime ilişkin tutumları arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Altunya, N. (2013). Eğitim hakkı ve yetişkin eğitimi. *Yetişkin eğitimi kuramdan uygulamaya*. A, Yıldız ve M. Uysal. (Ed.) İstanbul: Kalkedon Yayıncılık, 317-337.
- Aslandağ Soylu, B. (2015). Öğretme- Öğrenme Sürecinde Yeni Yaklaşımlar. Tuğba Yanpar Yelken (Ed.), *Öğretim İlke Ve Yöntemleri*. Ankara: Anı, 399-428.
- Ayaz, C. (2016). *Öğretmenlerin yaşam boyu eğilimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi (Bartın ili örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.

- Ayaz C. ve Ünal F. (2016). Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Bazı değişkenler açısından incelenmesi, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi* 9 (44), 847-856.
- Ayçiçek, B. (2016). *Eğitim fakültelerindeki öğretim elemanlarının hayat boyu öğrenme yeterlilikleri ile hayat çapında öğrenme alışkanlıklarının incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Aydın, B. (2018). *Sınıf öğretmeni adaylarının hayat boyu öğrenme eğilimleriyle kariyer geliştirme arzuları arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Babanlı, N. (2018). *Yetişkin eğitimindeki kursiyerlerin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Aydın Üniversitesi ve Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Bahat, İ. (2013). *Halk eğitimi yöneticilerinin hayat boyu öğrenme algısı*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2006). *Türkiye'nin Başarısı İçin İtici Güç: Hayat Boyu Öğrenme Politika Belgesi*. Projeler Koordinasyon Merkezi Başkanlığı, Ankara, 1-140.
- Berberoğlu, B. (2010). Yaşam boyu öğrenme ile bilgi ve iletişim teknolojileri açısından Türkiye'nin Avrupa Birliği'ndeki konumu. *Bilgi Ekonomisi ve Yönetimi Dergisi* , 5 (2), 113-126.
- Bilir, M. (2013). Yetişkin eğitiminde yöntem, teknik ve araçlar. A, Yıldız ve M. Uysal. (Ed.) , *Yetişkin eğitimi kuramdan uygulamaya*. (2. baskı). İstanbul: Kalkedon Yayıncılık, 229-253.
- Bilir, M. (2013a). Yetişkin eğitiminin tarihsel gelişimi. A, Yıldız ve M. Uysal. (Ed.) , *Yetişkin eğitimi kuramdan uygulamaya*, İstanbul: Kalkedon Yayıncılık, 25-83.
- Binbaşıoğlu, C. (1999). *Cumhuriyet dönemi eğitim bilimleri tarihi*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Boztepe, Ö. (2017). *Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme ve iletişim memnuniyet düzeylerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Cresson C. J. and G. J. Dean. (2000). "Lifelong Learning and Adult Educators" Beliefs: Implications for Theory and Practice ." *PAACE Journal of Lifelong Learning* , Vol. 9, 87-98.
- Creswell, J. W. (2017). *Eğitim Araştırmaları*. (Çev. Halil Ekşi). İstanbul: EDAM.
- Cropley, A. J. and Dave, R. H. (1978). *Lifelong education and the training of teachers*. Oxford: Pergamon.

- Diker Coşkun, Y. (2009). *Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Dolanbay, T. (2014). *Hayat boyu öğrenme sürecinde halk eğitimi merkezlerinin yaşadığı yönetsel sorunlar*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bartın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bartın.
- Donnison, S. (2009). Discourses in conflict; the relationship between gen y pre-service teachers, digital technologies and lifelong learning. *Australasian Journal of Educational Technology*, 25(3), 336-350.
- Durdu, E. (2011). *Bologna süreci ve Türk yüksek öğretiminin Bologna sürecine uyumu*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Elmas, M. (2012). Bologna süreci: Uygulama veya uygulayamama. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 2 (3), 137-141.
- Erdoğan, D. G. (2014). *Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerine etki eden faktörler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Ersoy, A. (2009). *Yaşam boyu öğrenme ve Türkiye'de halk kütüphaneleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ersoy, A. ve Yılmaz, B. (2009). Yaşam boyu öğrenme ve Türkiye'de halk kütüphaneleri. *Türk Kütüphaneciliği*, 23(4), 803-834.
- Ertürk, S. (1972). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Yelken Tepe Yayınları.
- Geray, C. (2002). *Halk eğitimi*. Ankara: İmaj Yayınları.
- Göksan, T. S., Uzundurukan, S. ve Keskin, S. N. (2009). *Yaşam Boyu Öğrenme Ve Avrupa Birliği'nin Yaşam Boyu Öğrenme Programları*. 1. İnşaat Mühendisliği Sempozyumu, Antalya.
- Gökyer, N. ve Türkoğlu, İ. (2018). Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri, *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 28 (2), 125-136.
- Güleç, İ., Çelik, S. ve Demirhan, B. (2012). Yaşam boyu öğrenme nedir? Kavram ve kapsamı üzerine bir değerlendirme. *Sakarya University Journal of Education* 2, (3), 34-48.
- Günüç, S., Odabaşı, F. ve Kuzu, A. (2012). Yaşam boyu öğrenmeyi etkileyen faktörler. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 11 (2), 309-325.

- Hayat Boyu Öğrenme Kurumları Yönetmeliği. (2018, 18 Nisan). Resmi Gazete (Sayı: 30388). Erişim adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/04/20180411-13.htm>
- Horuz, O.R. (2017). *Mesleki Eğitim Merkezi Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin İncelenmesi (Bartın İli Örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.
- Karaduman, A. (2015). *Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile özyeterlik alguları arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.
- Karasar, N. (1986). *Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar, ilkeler, teknikler*. (3.baskı). Ankara: Bilim Yayınları.
- Kavtelek, C. (2014). *Hayat boyu öğrenme kurum yöneticilerinin hayat boyu öğrenmeye ilişkin alguları ve görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas.
- Kaya, H. E. (2010). *Avrupa Birliği yaşam boyu öğrenme ve yetişkin eğitimi politikaları*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kaya, H. E. (2015). Türkiye’de halk eğitimi merkezleri. *International Journal of Science Culture and Sport (IntJSCS)* , 268-277.
- Kılıç, Ç. ve Arslan, S. (2016). Türkiye’de yayınlanan yetişkin eğitime ilişkin makalelerin meta değerlendirmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 18, (2), 865-899.
- Kıyıcı, G. Ö. (2012). *Bologna süreci: Yükseköğretim sistemi için bir fırsat mı yoksa bir tehdit mi?* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Köksal, S. (2017). *Yerel yönetimlerde halkın eğitimi ve hayat boyu öğrenme faaliyetleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kurt, İ. (2000). *Yetişkin eğitimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kuşaksız, A. (2011). Kadrosuz usta öğretmenlerin sosyal güvenlik hakları. *Yönetim ve ekonomi*, 18, (2), 23-35.
- Lokmanoğlu, P. ve Gener, N. (1999). Yaygın eğitimin önemi, tarihi gelişimi ve uygulama alanları, 4. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Eskişehir.
- Merriam, S. B. (2013). Yetişkin öğrenme kuramının değişen manzarası. G, Güvercin ve O, Seçkin (Çev.), A.Yıldız ve M. Uysal. (Ed.), *Yetişkin eğitimi kuramdan uygulamaya*. İstanbul: Kalkedon Yayıncılık, 105-126.

Milli Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı. Tebliğler Dergisi (1984) Cilt 47. no. 2170. 13 Ağustos.

Miser, R. (2002). Küreselleşen Dünyada Yetişkin Eğitimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi* 35, (1-2), 55-60.

Okçabol, R. (2006). Halk eğitimi (Yetişkin eğitimi). Ankara: Ütopya Yayınevi.

Okçabol, R. (2013). Aktif demokratik yurttaşlık. *Yetişkin eğitimi kuramdan uygulamaya*, A, Yıldız ve M, Uysal (Ed.), İstanbul: Kalkedon Yayıncılık, 287-315.

Özcan, A. (2008). *Avrupa Birliği'nin yaşam boyu öğrenme stratejileri*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Üniversitesi, Ankara.

Özçiftçi, M. (2014). *Sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile eğitim teknolojisi standartlarına yönelik özyeterliklerinin ilişkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Amasya.

Özen, Y. (2011). Algın öğrenme teorisi yaşam boyu değişerek ve gelişerek öğrenme. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* (6), 1-16.

Özkorkmaz, M. A. (2016). *Türkiye'de halk eğitim merkezi müdürlerinin yaşam boyu öğrenme yeterlik algıları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

Polat, C. (2011). *Yaşam boyu öğrenmenin anahtarı bilgi okuryazarlığı ve üniversite kütüphanelerinin bilgi okuryazarlığı öğretimindeki rolü*. Bilgi Kullanıcılarının ve Yöneticilerinin Buluştuğu Platformlar Olarak Bilgi-Belge Merkezleri Sempozyumu, Ardahan, 117-131.

Resmi Gazete. (1973). *Milli Eğitim Temel Kanunu*. No: 1739, Sayı: 14574, Tarih: 24.6.1973.

Sosyal Sigortalar ve Genel Sağlık Sigortası Kanunu. No: 5510, Sayı: 26200. 16.6.2016.

Richard, D. (2003). Determinants of Literacy proficiency :a Lifelong-Lifewide Learning Perspective, Chapter 3. *International Journal of Educational Research* 39, 205–245.

Kılınç, H.H. ve Yenen, E.T. (2015). Halk eğitim merkezi kursiyerlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri, *The Journal Of Academic Social Science Studies* 35, 187-198.

Kozikoğlu, İ. (2014). Üniversite ve meslek yüksekokulu öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin incelenmesi. *Journal of Instructional Technologies ve Teacher Education*, 3 (3), 29-43.

Knowles, S. M., F.Holton, E. ve A.Swanson, R. (2014). *Yetişkin Eğitimi*, Okhan Gündüz (Çev.). İstanbul: Kaknüs.

- Korkmaz, Ç. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile yaşam ve 21. Yüzyıl öğrenen beceri düzeyleri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Mitkovska, S.J. and Hristovska, D. (2011). Contemporary teacher and core competences for lifelong learning. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 28 (2011), 573-578.
- Meerah, T.S.M., Lian D.K.C., Osman, K., Zakaria, E., Iksan, Z.H. and Soh, T.M.T. (2011). Measuring life-long learning in the Malaysian Institute of Higher Learning context. *Procedia Social and Behavioral Sciences*. 18 (2011), 560-564.
- Tunca N., Alkın- Şahin S. ve Aydın Ö. (2015). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 11 (2), 432-446.
- Samancı, O. ve Ocakçı, E. (2017). Hayat boyu öğrenme. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (24), 711-722.
- Saylan, F. (2013). Küreselleşme ve yetişkin eğitimi, A. Yıldız ve M.Uysal (Ed.) , *Yetişkin Eğitimi Kuramdan Uygulamaya*. İstanbul: Kalkedon Yayıncılık.
- Soylu, B. A. (2013). *Eğitim fakültelerindeki öğretim elemanı ve öğrencilerin hayat çapında öğrenme (life-wide learning) alışkanlıkları ve üniversite yaşamına giriş dersi üzerine bir inceleme*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Sönmez, V. (2005). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı*. Ankara: Anı yayıncılık.
- Taşpınar, M. (2009). *Hayat Boyu Öğrenme Kapsamında İnfomal Öğrenme: İnfomal Öğrenme*, Hayat Boyu Öğrenim Kapsamında Türkiye'de İnfomal Öğrenme Üzerine Ortak Bir Anlayış Geliştirme Ve Farkındalık Oluşturma, Talim Ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Yayınları, 14-30.
- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). Hayat Boyu İzleme ve Değerlendirme Raporu. Erişim Adresi: <http://hbogm.meb.gov.tr/dosyalar/izlemedegerlendirmerapor/2018/mobile/index.html>
- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı. (2014). Türkiye Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi ve Eylem Planı (Yayın No.29062).
- Erişim Adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2014/07/20140716-8-1.pdf>
- Tepe, A. (2007). *İstanbul Büyükşehir Belediyesinin yaygın eğitim uygulaması: İSMEK*. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul.
- Teyfur, M. (2007). Eğitim bilimlerinde yeni yaklaşımlar. Saylan, N. (Editör) , *Eğitim bilimlerinde yeni yaklaşımlar*. Ankara: Anı Yayınları.

- Tortop, Ö. (2010). *Avrupa birliği hayat boyu öğrenme temel yeterlik alanları: Türkiye durumu*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı, Ankara.
- Turan, S. (2005). Öğrenen toplumlara doğru Avrupa Birliği eğitim politikalarında yaşam boyu öğrenme. *Ankara Avrupa Çalışmaları Dergisi*, 5, 87-98.
- TÜİK [Türkiye İstatistik Kurumu], (2008-2018), Ulusal Eğitim İstatistikleri Veri Tabanı,
- Türkoğlu, A. (2011). Türkiye’de halk eğitimi: Tarihsel gelişimi, sorunları ve çözüm önerileri. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2 (2), 48-62.
- Ural, O. (2013). Yetişkin eğitiminde program alanları. *Yetişkin eğitimi kuramdan uygulamaya*, A. Yıldız ve M.Uysal (Ed.), İstanbul: Kalkedon Yayınları, 177-198.
- Ünal, G. (2012). *Saç ve makyaj uygulamalarında "Dijital Tasarım" dersi program içeriğinin öğretmen ve usta öğreticilerin görüşleri doğrultusunda belirlenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yalçın, M., Dikici, M., Yalçın, E. ve Bek, D. (2005). Malcolm Shepherd Knowles ve erişkin eğitimi. *Tıp Eğitimi Dünyası* (19), 34-40.
- Yenice, N. ve Alpak- Tunç, G. (2019). Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ile Bireysel Yenilikçilik Düzeylerinin İncelenmesi, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27 (2), 753-765.
- Yasa, H. D. (2018). *Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile bilgi okuryazarlığı becerileri arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.
- Yayla, D. (2002). *Ücretli usta öğreticilerin yetişkin eğitimindeki yeterlilik düzeyleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yazar, T. (2012). Yetişkin eğitiminde hedef kitle. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7, 21-30.
- Yıldırım, M. (2009). *Hayat boyu öğrenme kapsamında yaygın eğitim ve halk eğitimi merkezleri*. Ankara: Gazi kitabevi.
- Yıldız, A. (2013). Yetişkin okuryazarlığı. *Yetişkin eğitimi kuramdan uygulamaya*. A, Yıldız ve M, Uysal (Ed.), İstanbul: Kalkedon yayınları, 353-372.
- Yılmaz, R. ve Beşkaya Y.M. (2018). Eğitim yöneticilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile bireysel yenilikçilik düzeylerinin incelenmesi, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 51 (1), 159-181.

Yüksel, S., Gündoğdu, K., Akyol, B. ve Akar Vural, R. (2016). Hayat boyu öğrenme konusunda yayımlanan tez ve makalelere ilişkin bir içerik analizi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* , 18 (2), 1491-1513.

Yüzlü, U. (2019). *Ön lisans öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile yaşam boyu öğrenme anahtar yeterlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.

İnternet Kaynakları

<https://e-yaygin.meb.gov.tr/Login.aspx> adresinden 14 Şubat 2020 tarihinde alınmıştır.

<http://www.education.ankara.edu.tr/tarihce/> adresinden 14 Şubat 2020 tarihinde alınmıştır.

http://www.erasmus.ankara.edu.tr/programlar/hayatboyu-ogrenme_programi/ adresinden 19 Nisan 2020 tarihinde alınmıştır.

<http://hbogm.meb.gov.tr/dosyalar/izlemedegerlendirmerapor/2017/mobile/index.html#p=165> adresinden 14 Şubat 2020 tarihinde alınmıştır.

http://tuik.gov.tr/PreIstatistikTablo.do?istab_id=1342. adresinden 14 Şubat 2020 tarihinde alınmıştır.

EK 2: YAŞAM BOYU ÖĞRENME EĞİLİMLERİ ÖLÇEĞİ

Değerli usta öğretici,

Bu form, Niğde Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim bilim dalında devam etmekte olduğum tezli yüksek lisans programında, Dr. Öğr. Üyesi Buket ASLANDAĞ danışmanlığında hazırlamakta olduğum tez için veri toplama amacıyla kullanılacaktır. Vereceğiniz cevaplar sadece bilimsel amaçlar için kullanılacak ve gizli tutulacaktır. Gösterdiğiniz ilgi ve değerli katkılarınız için teşekkür eder, saygılarımı sunarım.

Mehmet YILDIRIM

Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı

Yüksek Lisans Öğrencisi

Kişisel Bilgiler	
Cinsiyetiniz () Kadın () Erkek	Medeni Durumunuz () Evli () Bekâr
Yaşınız () 18-25 () 35-40 () 50-55 () 25-30 () 40-45 () 55-60 () 30-35 () 45-50 () 60-65	Halk Eğitimi Merkezlerinde Görev Alınan Süre () 1-5 () 10-15 () 20-25 () 5-10 () 15-20 () 25-30
Eğitim Durumunuz () İlkokul () Ortaokul () Lise () Ön Lisans () Lisans () Yüksek Lisans () Doktora	Branşınız () Bilişim Teknolojileri () Çocuk Gelişimi ve Eğitimi () El Sanatları Teknolojisi () Giyim Üretim Teknolojisi () Sınıf Öğretmenliği () Seramik ve Cam Teknolojisi () Sanat ve Tasarım () Halk Oyunları () Besyo () İngilizce () Türk Dili ve Edebiyatı () Mühendislik () Kişisel Gelişim

YAŞAM BOYU ÖĞRENME EĞİLİMLERİ ÖLÇEĞİ

Sıra No	Lütfen aşağıdaki ifadeleri dikkatle okuyup size ne derece uyduğunu işaretleyiniz.	Çok uyuyor	Kısmen uyuyor	Çok az uyuyor	Çok az uymuyor	Kısmen uymuyor	Hiç uymuyor
1	Kendimi geliştirmek için farklı alanlarda yeni bilgi ve beceriler geliştirmek tam bana göredir.						
2	Kişisel gelişimimi sağlayacağıma inanırsam her türlü bilgiyi kolaylıkla öğrenebilirim.						
3	Hayattaki öncelikli hedeflerimden birisi de sürekli yeni bilgi ve beceriler kazanarak kişisel gelişimimi arttırmaktır.						
4	Yeterli maddi 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 arkadaşlarıma göre 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 fırsat yaratırım.						
9	Yeni bilgi ve beceriler öğrenebilmek için özel harcamalarımın pay ayırırım.						
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 olsa da 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 hâller dışında mesleğimle ilgili bilgi kaynaklarını kullanmam.						
17	Mesleğimle ilgili yeni karşılaştığım bir						

	bilgi veya beceriyi öğrenmekte zorlanacağımı düşünüyorum.						
18	Öğrendiklerimle 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 (seminer vs. varsa) eksikliklerimi tamamlamak için çaba harcamayı gerekli görmem.						
22	Zorunlu olmadıkça sadece yeni şeyler öğreneceğim diye kurs ve seminere katılmanın bana zaman kaybettireceğini düşünürüm.						
23	Sadece merak ediyorum diye bir konuyu öğrenmek için vakit ayırmam.						
24	Kütüphanelerin sıkıcı yerler olduğunu düşünürüm.						
25	Zorunlu hâller dışında yeni şeyler öğrenmek için çaba harcamak yerine, hobilerimle ilgilenmeyi tercih ederim.						
26	Eğer beni maddi olarak sıkıntıya düşürecekse yeni bilgi ve beceriler öğrenmek için çaba harcamak istemem.						
27	Sürekli yeni bilgi ve beceriler öğrenmek zorunda hissetmek beni rahatsız eder.						

HAYAT ÇAPINDA ÖĞRENME ALIŞKANLIKLARI ÖLÇEĞİ

Değerli usta öğretici,

Bu form, Niğde Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim bilim dalında devam etmekte olduğum tezli yüksek lisans programında, Dr. Öğr. Üyesi Buket ASLANDAĞ danışmanlığında hazırlamakta olduğum tez için veri toplama amacıyla kullanılacaktır. Vereceğiniz cevaplar sadece bilimsel amaçlar için kullanılacak ve gizli tutulacaktır. Gösterdiğiniz ilgi ve değerli katkılarınız için teşekkür eder, saygılarımı sunarım.

Mehmet YILDIRIM

Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı

Yüksek Lisans Öğrencisi

Kişisel Bilgiler	
Cinsiyetiniz () Kadın () Erkek	Medeni Durumunuz () Evli () Bekâr
Yaşınız () 18-25 () 35-40 () 50-55 () 25-30 () 40-45 () 55-60 () 30-35 () 45-50 () 60-65	Halk Eğitimi Merkezlerinde Görev Alınan Süre () 1-5 () 10-15 () 20-25 () 5-10 () 15-20 () 25-30
Eğitim Durumunuz () İlkokul () Ortaokul () Lise () Ön Lisans () Lisans () Yüksek Lisans () Doktora	Branşınız () Bilişim Teknolojileri () Çocuk Gelişimi ve Eğitimi () El Sanatları Teknolojisi () Giyim Üretim Teknolojisi () Sınıf Öğretmenliği () Seramik ve Cam Teknolojisi () Sanat ve Tasarım () Halk Oyunları () Besyo () İngilizce () Türk Dili ve Edebiyatı () Mühendislik () Kişisel Gelişim

HAYAT ÇAPINDA ÖĞRENME ALIŞKANLIKLARI ÖLÇEĞİ ÖNERMELER	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Tamamen Katılmıyorum
1- Alanıma dair yeterli düzeyde bilgiye sahip olmak için çaba harcarım.					
2- Öğrencilerle etkileşim kurma becerilerimi geliştirmekteyim.					
3- Toplum ahlakına uygun davranırım.					
4- Öz yönetim konusunda kendimi geliştiririm.					
5- Öz değerlendirme konusunda kendimi geliştiririm.					
6- Kendi performansımı geliştirmeye çalışmaktayım.					
7- Mesleğimde işlerin nasıl yürütüldüğüne dair tecrübe edinmekteyim.					
8- Mesleğime dair profesyonel yetilerimi geliştirmekteyim.					
9- Birçok konuda girişimde bulunmaktan çekinmem.					
10- Başkalarını ikna etme gücüm vardır.					
11- Başkalarını yönetme alışkanlığına sahibim.					
12- Meslektaşlarımı yönlendirme alışkanlığına sahibim.					
13- Grup içinde liderlik yapabilmekteyim.					
14- Kendi kendime bakabilme alışkanlığına sahibim.					
15- Kişisel rahatsızlıklarla/hastalıklarla başa çıkabilirim.					
16- Ebeveyn olarak sorumluluk alma alışkanlığına sahibim.					
17- Başka bir kişinin bakımını üstlenebilirim.					
18- Gönüllü çalışmalara katılırım.					
19- Kariyer bağlantılı organizasyonlara katılırım.					
20- Seyahat etme alışkanlığına sahibim.					
21- Başka bir ülkede yaşayabilme yetilerimi geliştirmekteyim.					
22- Yabancı dil öğrenmekten zevk alırım.					
23- Diğer kültürlerle sosyal ilişkiler kurabilmekteyim.					
24- Sportif faaliyetlere katılmaktayım.					
25- Bir müzik enstrümanı çalabilmekteyim.					
26- Bir drama grubunda yer almaktayım.					
27- Kendi yeteneklerim konusunda öz güven geliştirmekteyim.					

28- Karşılaştığım sorunlar karşısında analiz etme yetimi kullanırım.					
29- Karşılaştığım sorunlar karşısında sentez yapma yetimi kullanırım.					
30- Karşılaştığım sorunlar karşısında değerlendirme yapma yetimi kullanırım.					
31- Problem çözme becerilerimi kullanmaktayım.					
32- Sorgulama becerilerimi kullanmaktayım.					
33- Araştırma yapmaktan zevk alırım.					





T.C.
NEVŞEHİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 49405861-44-E.22466608
Konu : Araştırma İzni (Mehmet YILDIRIM)

13/11/2019

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi :a) Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının 06.11.2019 tarihli ve E.7215 sayılı yazısı.
b) Müdürlüğümüz Ölçme Değerlendirme ve Sınav Şube Müdürlüğünün 12/11/2019 tarihli ve E.22360855 sayılı yazısı.

Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Mehmet YILDIRIM'ın Dr.Öğretim Üyesi Buket ASLANDAĞ danışmanlığında "Halk Eğitimi Merkezlerinde görev yapan usta öğreticilerin, yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile hayat çapında öğrenme alışkanlıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi (Nevşehir İli Örneği)" konulu araştırma izin talebi, Müdürlüğümüz Ölçme Değerlendirme ve Sınav Şube Müdürlüğümüz tarafından milli, manevi ve ahlaki değerlerimize uygunluğu ile akademik açıdan incelenmiş olup; söz konusu araştırmanın uygulanmasında herhangi bir sakınca olmadığı kanaatine varıldığına dair ilgi (b) yazı ekte yer almaktadır.

Anılan araştırma izninin 2019-2020 Eğitim-Öğretim yılında, dilekçede adı geçen Halk Eğitimi Merkezi Müdürlüklerinde görev yapan kadrosuz usta öğreticilere yönelik, gönüllülük esasına dayalı, eğitim öğretimi aksatmamak şartı ve kurum müdürlüğünün muvafakatinde yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Murat DEMİR
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
13/11/2019

Aydın ABAK
Vali a.
Vali Yardımcısı

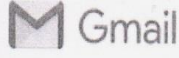
Adres: Yeni Kayseri Cad. Hükümet Konağı 50100 Mrk-NEVŞEHİR
Elektronik Ağ: www.nevsehirmeb.gov.tr
e-posta: hizmetici50@meb.gov.tr

Bilgi için: Mustafa BİÇER - VHK1
Tel: 0 (384) 213 79 33
Faks: 0 (384) 213 20 68

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 29c4-d117-37e3-b82f-1bcc kodu ile teyit edilebilir.

30.12.2019

Gmail - Yüksek Lisans Tez Çalışması- Ölçek İzni İsteği-



MEHMET YILDIRIM <mehmetyildirim335061@gmail.com>

Yüksek Lisans Tez Çalışması- Ölçek İzni İsteği-

2 ileti

MEHMET YILDIRIM <mehmetyildirim335061@gmail.com>
Alıcı: Buket Aslandağ <buket.aslandag@gmail.com>

23 Mayıs 2019 11:33

Saygı değer hocam, merhaba,

Nevşehir Halk Eğitimi Merkezi ve Akşam Sanat Okulu'nda müdür yardımcısı olarak görev yapmaktayım. Aynı zamanda Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı'nda tezli yüksek lisans yapmaktayım. Ders aşamasını tamamladım. Tez aşamasındayım. Nevşehir merkez ve ilçelerindeki halk eğitimi merkezlerinde görev yapan kadrosuz usta öğretmenlerin "yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile hayat çapında öğrenme alışkanlıkları"ni ölçmek istiyorum.

İziniz olursa, doktora tezinizde geliştirdiğiniz " Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıkları Ölçeği " ni tez çalışmamda kullanmak istiyorum.

İyi çalışmalar dilerim.

Buket Aslandağ <buket.aslandag@gmail.com>
Alıcı: MEHMET YILDIRIM <mehmetyildirim335061@gmail.com>

23 Mayıs 2019 12:06

Merhaba Mehmet Bey,

E-mailinizde bahsi geçen ölçeğimizi kullanmanızda herhangi bir sakınca yoktur.

İyi çalışmalar diliyorum.

Dr. Öğretim Üyesi Buket ASLANDAĞ

Nigde Ömer Halisdemir University
Faculty of Education
Department of Educational Sciences
Division of Curriculum & Instruction
Nigde / TURKEY

MEHMET YILDIRIM <mehmetyildirim335061@gmail.com>, 23 May 2019 Per, 11:33 tarihinde şunu yazdı:
[Alıntılanan metin gizlendi]

30.12.2019

Gmail - Yüksek Lisans Tez Çalışması- Ölçek İzni İsteği-



MEHMET YILDIRIM <mehmetyildirim335061@gmail.com>

Yüksek Lisans Tez Çalışması- Ölçek İzni İsteği-

2 ileti

MEHMET YILDIRIM <mehmetyildirim335061@gmail.com>

23 Mayıs 2019 11:30

Alıcı: yelkindiker@gmail.com

Saygı değer hocam, merhaba,

Nevşehir Halk Eğitimi Merkezi ve Akşam Sanat Okulu'nda müdür yardımcısı olarak görev yapmaktayım. Aynı zamanda Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı'nda tezli yüksek lisans yapmaktayım. Ders aşamasını tamamladım. Tez aşamasındayım. Nevşehir merkez ve 7 ilçesindeki halk eğitimi merkezlerinde görev yapan kadrosuz usta öğretmenlerin "yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile hayat çapında öğrenme alışkanlıkları"ni ölçmek istiyorum.

İzniniz olursa, doktora tezinizde geliştirdiğiniz " Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği " ni tez çalışmamda kullanmak istiyorum.

İyi çalışmalar dilerim.

Yelkin Diker Coşkun <yelkindiker@gmail.com>

25 Mayıs 2019 01:29

Alıcı: MEHMET YILDIRIM <mehmetyildirim335061@gmail.com>

Merhaba ölçeği çalışmanızda kullanabilirsiniz.

23 May 2019 Per, saat 11:30 tarihinde MEHMET YILDIRIM <mehmetyildirim335061@gmail.com> şunu yazdı:

[Alıntılanan metin gizlendi]

--

Assoc. Prof. Dr. Yelkin Diker Coşkun
Education Faculty, Department of Educational Sciences, Yeditepe University

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER:

Adı Soyadı : Mehmet YILDIRIM
Doğum Yeri ve Tarihi : Anamur, 1983
Medeni Hali : Evli, 2 Çocuk Sahibi
İletişim Bilgileri : mehmetyildirim335061@gmail.com
0 505 789 36 07 (GSM)



EĞİTİM:

1998-2001 : Anamur Yabancı Dil Ağırlıklı Lise
2001-2005 : Akdeniz Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü
2011-2015 : Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Tarih Bölümü
2018- : Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı Yüksek Lisans Programı

İŞ DENEYİMİ:

2005- 2009 : Nevşehir Derinkuyu Çakıllı İlköğretim Okulu- Sınıf Öğretmeni
2009-2010 : Nevşehir Kaymaklı İlköğretim Okulu- Sınıf Öğretmeni
2010-2015 : Şanlıurfa Yakupkalfa İlkokulu- Sınıf Öğretmeni
2015-2016 : Nevşehir Derinkuyu Cumhuriyet İlkokulu- Sınıf Öğretmeni
2016- : Nevşehir Halk Eğitimi Merkezi ve Akşam Sanat Okulu- Müdür Yardımcısı