

T. C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
YAŞAM BOYU ÖĞRENME BİLİM DALI

**ÖĞRETMEN ADAYLARININ YAŞAM BOYU ÖĞRENME VE
İLETİŞİM MEMNUNİYET DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ÖMER BOZTEPE

DANIŞMAN

YRD. DOÇ. DR. ZEYNEP DEMİRTAŞ

HAZİRAN 2017

**T. C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
YAŞAM BOYU ÖĞRENME BİLİM DALI**

**ÖĞRETMEN ADAYLARININ YAŞAM BOYU ÖĞRENME VE
İLETİŞİM MEMNUNİYET DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ÖMER BOZTEPE

DANIŞMAN

YRD. DOÇ. DR. ZEYNEP DEMİRTAŞ

HAZİRAN 2017

BİLDİRİM

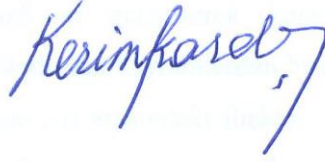
Hazırladığım tezin tamamen kendi çalışmam olduğunu, akademik ve etik kuralları gözeterek çalıştığımı ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt ederim.


Ömer BOZTEPE

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI

"Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme ve İletişim Memnuniyet Düzeylerinin İncelenmesi" başlıklı bu yüksek lisans tezi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Yaşam Boyu Öğrenme Bilim Dalında hazırlanmış ve jürimiz tarafından kabul edilmiştir.

Başkan: Yrd.Doç.Dr. Kerim KARABACAK



Üye: Yrd.Doç.Dr. Subhan EKŞİOĞLU



Üye: Danışman Yrd.Doç.Dr. Zeynep DEMİRTAŞ



Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

05.07/2017



Prof. Dr. Halil İbrahim SAĞLAM

Enstitü Müdürü

ÖN SÖZ

Günden güne bilgi patlamalarının yaşandığı yeni yüzyılda her türlü gelişme ve ilerlemeye ayak uydurabilmek için devamlı olarak öğrenmek ve öğrendiklerimizi yenilemek zorundayız. Bu bağlamda Türkiye’de ve dünyada yaşam boyu öğrenme olgusu en üst seviyede önem arz etmektedir ve bu konuya ilişkin araştırmaların sayısı da giderek artmaktadır. Kendini bilgi, beceri, tutum olarak yenileyen ve bireyin öğrenmesini, sosyal ve duygusal yeterliklerini geliştirerek kolaylaştırmasını amaçlayan bu çalışmada bilim dünyasına kazandırılan kavramlardan biri olan yaşam boyu öğrenme ve iletişim memnuniyeti kavramları arasındaki ilişkinin incelenmesi de bu kapsamda anlamlı bir çaba sayılabilir. Bu iki kavramın çeşitli değişkenler ile ele alındığı çalışmalar bulunmasına rağmen birbirleriyle ilişkilerinin incelendiği bir çalışmaya hem yurt dışında hem de yurt içinde rastlanmamıştır. Bu yönüyle yaşam boyu öğrenme düzeyini olumlu yönde etkileyen unsurlardan birini ele alan bu çalışmanın eğitim bilimine anlamlı bir katkı sağlayacağı umut edilmektedir.

Yüksek lisans eğitimi ve tezin hazırlanmasının her aşamasında desteğini esirgemeyen, ilminden yararlandığım, insani ve ahlaki değerleri ile de örnek aldığım, beraber çalışmaktan gurur duyduğum dahası deneyimlerinden faydalanırken göstermiş olduğu hoşgörü ve sabırdan dolayı değerli hocam, Sayın Yrd. Doç. Dr. Zeynep DEMİRTAŞ’a ve bu tezin başlangıcında bana ışık tutacak fikirler verdiği için Sayın Yrd. Doç. Dr. Serhat ARSLAN’a, tez verilerinin toplanması sürecinde destekleriyle araştırmanın ilerlemesine katkı sağlayan, isimlerini tek tek sayamadığım tüm saygıdeğer öğretim görevlisi ve üyesi hocalarıma, tezin hazırlanması sürecinde her zaman desteğini hissettiğim sevgili eşime ve oğluma ve bu günlere gelmemde büyük pay sahibi olan aileme, dostlarıma ve bütün öğretmenlerime en derin teşekkürlerimi sunarım.

ÖZET

ÖĞRETMEN ADAYLARININ YAŞAM BOYU ÖĞRENME VE İLETİŞİM MEMNUNİYET DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ

Boztepe, Ömer

Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı,
Yaşam Boyu Öğrenme Bilim Dalı

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Zeynep Demirtaş

Haziran, 2017. xiv+87 Sayfa.

Bu araştırmada öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme ve iletişim memnuniyetleri arasındaki ilişkinin incelenmesi ve bu iki kavram arasındaki ilişkinin cinsiyet, sınıf düzeyi değişkenleri açısından incelenmesi amaçlanmıştır.

Araştırmanın çalışma grubunu Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören öğretmen adayları oluşturmaktadır. Çalışmaya 391 kız ve 117 erkek olmak üzere 508 öğretmen adayı katılmıştır.

Araştırmada yaşam boyu öğrenme ve öğrenci iletişim memnuniyet düzeyleri çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Verilerin analizi aşamasında öncelikle bağımlı değişkenlerin normal dağılıp dağılmadığına Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk normallik testleri ile bakılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre parametrik yöntemlerden Tek Yönlü Varyans analizi (ANOVA), Spearman sıra farkları korelasyon katsayısı analiz yöntemi ve Mann-Whitney U SPSS 17,0 paket programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin yaşam boyu öğrenme düzeylerini ölçmek amacıyla Wielkiewicz ve Meuwissen (2014) tarafından geliştirilen, Demirtaş ve Boztepe (2017) tarafından Türkçe'ye uyarlanan 13 maddelik yaşam boyu öğrenme ölçeği (WielLLS) kullanılmıştır. Katılımcıların iletişim memnuniyet düzeylerini ölçmek için Goodboy, Martin ve Bolkan (2009) tarafından geliştirilen ve Boztepe (2016) tarafından Türkçe'ye uyarlanan 24 maddelik öğrenci iletişim memnuniyet ölçeği (SCSS) kullanılmıştır.

Kullanılan her iki ölçek de tek boyutludur. Yapılan analiz çalışmasında yaşam boyu öğrenme ile iletişim memnuniyet düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Fakat bu ilişki pozitif yönde zayıf bir ilişkidir.

Araştırmada ğrencilerin yaşam boyu öğrenme puanları ve iletişim memnuniyet puanları açısından farklı değişkenler açısından farklılıklarına bakılmıştır. Cinsiyet değişkenine göre yaşam boyu öğrenme ve iletişim memnuniyet düzeyleri açısından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Kızların ve erkeklerin her iki yapıdaki puanları birbirlerine yakındır ve anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Çalışmanın bir diğer değişkeni olan sınıf düzeyine göre sınıflar arasında anlamlı farklılıklar vardır. Özellikle son sınıf ğrencilerinin puanları her iki kavramda da farklılık göstermektedir. Bulgular alan yazın kapsamında tartışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: İletişim Memnuniyeti, Yaşam Boyu ğrenme, ğretmen Adayları



ABSTRACT

INVESTIGATION OF CANDIDATE TEACHER'S LIFELONG LEARNING AND COMMUNICATION SATISFACTION LEVELS

Boztepe, Ömer

Master Thesis, Institute of Educational Sciences, Department of Educational
Sciences, Department of Lifelong Learning

Supervisor: Asst. Prof. Dr. Zeynep Demirtaş

June, 2017. xiv+87 Pages.

The current research aims to investigate the relationship between lifelong learning and student communication satisfaction scale and the relationship according to the gender and class level variables.

The study group consists of candidate teachers who are studying at Sakarya University Education Faculty. 391 female and 117 male, totally 508 candidate teachers participated the study.

Lifelong learning and student communication satisfaction levels were analyzed according to different variables. In the analyze period, Kolmogorov-Smirnov and Shapiro-Wilk test of normality were done to see wheather the variables are normal or not. According to the results, parametric analysis such as One-way ANOVA, Spearman correlation level of significance and Mann-Whitney U analysis were done using SPSS 17.0 package program.

Lifelong Learning Scale (WielkLLS), which was developed by Wielkiewicz and Meuwissen (2014) and adapted to Turkish culture by Demirtaş and Boztepe (2016), was used as an instrument to test the lifelong learning levels of the attendant students. The attendant students' communication satisfaction levels were tested using student communication satisfaction scale which was developed by Goodboy, Martin and Bolkan (2009) and adapted to Turkish culture by Boztepe (2016).

Both of the instruments are uni-dimensional. There is a significant relationship between lifelong learning and communication satisfaction. There is a positive and poor relationship between them.

As a consequence of the research, lifelong learning and communication satisfaction scores were examined according to different variables. According to the results, for the gender variable there was not found significant difference. The scores of males and females are similiar to each other and there are significant differences according to the class level variable. The results are discussed within the content of the literature.

Keywords: Communication Satisfaction, Lifelong Learning, Candidate Teachers



İÇİNDEKİLER

Bildirim	i
Jüri Üyelerinin İmza Sayfası	ii
Önsöz	iii
Özet	iv
Abstract	v
İçindekiler	ix
Şekiller Listesi.....	xiii
Tablolar Listesi.....	xiv
Bölüm I	1
Giriş.....	1
1.1 Problem Cümlesi.....	2
1.2 Alt Problemler.....	3
1.2.1 Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme ve İletişim Memnuniyet Düzeyleri Arasındaki İlişkilerle İlgili Alt Problemler	3
1.2.2 Yaşam Boyu Öğrenme İle İlgili Alt Problemler	3
1.2.3 İletişim Memnuniyeti İle İlgili Alt Problemler	3
1.3 Araştırmanın Önemi.....	3
1.4 Sınırlılıklar	4
1.5 Tanımlar	4
1.6 Kısaltmalar	5
Bölüm II	6
Araştırmanın Kuramsal Çerçevesi ve İlgili Araştırmalar.....	6
2.1 Araştırmanın Kuramsal Çerçevesi	6
2.1.1 Yaşam Boyu Öğrenme	6
2.1.2 Yaşam Boyu Öğrenenler	9

2.1.2.1. Öz Yönlendirme	11
2.1.2.2. Öğrenme Motivasyonu.....	12
2.1.2.3. Özyeterlik.....	13
2.1.3 Dünden Bugüne Yaşam Boyu Öğrenme	13
2.1.4 Yaşam Boyu Öğrenme ve Başarılı Yaşlanma.....	17
2.1.5 Yaşam Boyu Öğrenme ve Öğrenen Toplum.....	19
2.1.6 Yaşam Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi.....	22
2.1.7 Yaşam Boyu Öğrenmenin Amacı	25
2.1.8 Öğretmen – Öğrenci İletişim.....	26
2.1.9 Öğrenme ve Öğretmede İletişimin Rolü	29
2.1.9.1 Yakınlık.....	30
2.1.9.2 Açıklık.....	31
2.1.10 Öğrencilerin İletişim Güdülleri	32
2.2 Kavramlarla İlgili Araştırmalar.....	34
2.2.1 Yaşam Boyu Öğrenme ile İlgili Yapılan Çalışmalar	34
2.2.2 İletişim Memnuniyeti ile İlgili Yapılan Çalışmalar	38
Bölüm III.....	42
Yöntem.....	42
3.1 Araştırma Modeli	42
3.2 Evren ve Örneklem	42
3.3 Veri Toplama Araçları	43
3.3.1 Kişisel Bilgi Formu.....	43
3.3.2 Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği.....	44
3.3.3 Öğrenci İletişim Memnuniyet Ölçeği	47
3.4 Veri Toplama Süreci	50
3.5 Verilerin Analizi.....	50

Bölüm IV.....	51
Bulgular ve Yorum.....	51
4.1 Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme ve İletişim Memnuniyet Düzeyleri Arasında Anlamlı İlişki Olup Olmadığına İlişkin Bulgular	51
4.2 Yaşam Boyu Öğrenme Düzeyleri Açısından Farklı Değişkenlere İlişkin Bulgular	52
4.2.1 Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Düzeylerinde Kız ve Erkek Öğrencilere Göre Farklılık Olup Olmadığına İlişkin Bulgular	52
4.2.2 Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Düzeylerinde Farklı Sınıf Seviyelerine Göre Anlamlı Farklılık Olup Olmadığına İlişkin Bulgular	53
4.3 İletişim Memnuniyet Düzeyleri Açısından Farklı Değişkenlere İlişkin Bulgular	55
4.3.1 Öğretmen Adaylarının İletişim Memnuniyet Düzeylerinde Kız ve Erkek Öğrencilere Göre Anlamlı Farklılık Olup Olmadığına İlişkin Bulgular	55
4.3.2 Öğretmen Adaylarının İletişim Memnuniyet Düzeylerinde Farklı Sınıf Seviyelerine Göre Farklılık Olup Olmadığına İlişkin Bulgular	56
Bölüm V	58
Sonuç, Tartışma ve Öneriler	58
5.1 Sonuç ve Tartışma.....	58
5.1.1 Yaşam Boyu Öğrenme ve Öğrenci İletişim Memnuniyeti.....	58
5.1.2 Yaşam Boyu Öğrenme Düzeyleri Açısından Çeşitli Değişkenlere İlişkin Bulgular	58
5.1.3 Öğrenci İletişim Memnuniyet Düzeyleri Açısından Farklı Değişkenlere İlişkin Bulgular	61
5.2 Genel Sonuç ve Öneriler	62
5.2.1 Genel Sonuç	62
5.3 Öneriler	63
5.3.1 Araştırma Sonuçlarına Dayalı Öneriler.....	63

5.3.2 İleride Yapılabilecek Araştırmalara Yönelik Öneriler	64
Kaynakça.....	65
Ek-1 Yönerge	80
Ek-2 Kişisel Bilgi Formu	81
Ek-3 Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği	82
Ek- 4 Öğrenci İletişim Memnuniyet Ölçeği.....	83
Ek-5 Anket Uygulama İzni	85
Özgeçmiş	86



ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Yaşam Boyu Öğrenenler	11
Şekil 2. Başarılı Yaşlanmayı Destekleyen Teoriler	18
Şekil 3. İlişkiler Aşamaları Merdiven Model.....	28
Şekil 4. Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği Faktör Yükleri ve Yol Şeması	45
Şekil 5. Öğrenci İletişim Memnuniyet Ölçeği Faktör Yükleri ve Yol Şeması	48



TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. Yaşam Boyu Öğrenmeye Geçişle Gelen Değişimler.....	15
Tablo 2. Öğrenen Toplumun Beş Göstergesi.....	19
Tablo 3. Rover'in Öğrenme Prensipleri.....	21
Tablo 4. Yaşam Boyu Öğrenmenin Güncel Soruları	24
Tablo 5. Öğrenen ve Öğrenmeyen Yetişkinler Tablosu	24
Tablo 6. Çalışma Grubunun Demografik Bilgilerine İlişkin Sonuçlar	43
Tablo 7. Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği Madde Toplam Korelasyonları.....	46
Tablo 8. Öğrenci İletişim Memnuniyet Ölçeği Madde Toplam Korelasyonları.....	49
Tablo 9. Yaşam Boyu Öğrenme ve İletişim Memnuniyet Puanlarının Normallik Testi Sonuçları	52
Tablo 10. Spearman Sıra Korelasyon Katsayısı Analiz Sonuçları	53
Tablo 11. Yaşam Boyu Öğrenme Puanlarının Cinsiyete Göre Normallik Testi Sonuçları	54
Tablo 12. Cinsiyete Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	54
Tablo 15. Yaşam Boyu Öğrenme Puanlarının Sınıf Düzeylerine Göre Normallik Testi Sonuçları	55
Tablo 14. Sınıf Düzeylerine Göre Tek Yönlü Varyans (ANOVA) Testi Sonuçları ..	56
Tablo 15. İletişim Memnuniyet Puanlarının Cinsiyete Göre Normallik Testi Sonuçları	56
Tablo 16. Cinsiyete Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	57
Tablo 17. İletişim Memnuniyet Puanlarının Sınıf Düzeylerine Göre Normallik Testi Sonuçları	58
Tablo 18. Sınıf Düzeylerine Göre Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları	58

BÖLÜM I

GİRİŞ

İnsan hayatı, doğduğu andan ölene kadar öğrenmeyle geçmektedir. Öğrenmenin durduğu hiçbir an yoktur. Öğrenme kavramı yaşam boyu devam eden bir süreç olmasının yanında iletişim kavramıyla da yakından ilgilidir. Bu sebeple yaşam boyu öğrenme ve iletişim kavramları birbirlerini hatırlatan kavramlardır. İletişim kavramı yaşam boyu öğrenmenin olmazsa olmazıdır. Öğrenme kavramına çok çeşitli tanımlar getirilmiştir. Öğrenme, kişinin deneyimlerini bir bütün olarak oluşturması ve bu deneyimleri, yetenek, tutum, bilgi, etik, duygu ve hislere dönüştürmesi ve bu deneyim sonuçlarının da yaşama entegre edilmesi süreçleridir (Akçaalan, 2016). Batılı düşünürler ve yazarlar, insanoğlunun en önemli karakteristik özelliklerinden birinin organik varlığı ve sonsuz merakı olduğunu öne sürmüşlerdir. Bu merakla birlikte, sorunların, problemlerin ve paradigmaların üstesinden gelmişler ve her zaman mevcut durumlarını artırma ihtiyacı duymuşlardır (Aspin, Chapman, Evans ve Bagnall, 2012). Bu merak duygusu günümüzde, insanları yaşam boyu öğrenme kavramına götürmektedir. Yaşam boyu öğrenme, geleceğin parlayan bir yansımasıdır. İnsanlığın, kültürün, yenileşmenin ve işbirliğinin yeniden doğuşudur. Yaşam boyu öğrenme, insanların kendi büyük potansiyellerini gerçekleştirebilmesidir (Longworth, 2003). Yaşam boyu öğrenmenin neden gerekli olduğu sorusu bir merak unsuru olarak durmaktadır. Longworth (2003), yaşam boyu öğrenmenin günümüzde neden gerekli olduğunu 8 nedenle ortaya koymaktadır.

- 1- Temel coğrafi gelişmeler. Gelişen dünya giderek yaşlanmakta, daha fazla çok kültürlü ve tanışabilir bir hale gelmektedir.
- 2- Televizyonun ve medyanın, insanların düşünceleri ve algıları üzerindeki ikna edici etkileri.
- 3- Çevresel zorunluluklar. Dünya kaynaklarının tükenmesi ve yenilenebilir enerjiye olan ihtiyaç, sürdürülebilir bir gelişim ihtiyacı doğurmaktadır.

- 4- Bütün bilim ve teknoloji dallarındaki gelişmeler ve değişmeler.
- 5- İnternet ve iletişim teknolojisinin kullanılmasıyla yaşanan bilgi patlaması.
- 6- Yüksek seviyede iş gücü sağlanması için yenilikçi, esnek endüstri ve insan ihtiyacı.
- 7- Artan oranlardaki bireyselleşme ve batı toplumlarındaki dini ve aile odaklı yozlaşmalar.

İletişim, yaşam boyu öğrenmenin önemli bir parçasıdır. İletişim, dinleyenin söylenenleri anlamlandırmasına yardımcı olan, sembollerin sıralanması, seçilmesi ve gönderilmesini içeren bir aşamadır. İletişim, dinleyenin anlamı oluşturmasını, bilgi transferini ve binlerce potansiyel uyarıcıyı içermektedir. İletişim, bizlere gelişme, öğrenme, kendimizin farkında olma ve çevremize uyum sağlama gibi önemli faydalar sağlamaktadır (Rayudu, 2010). İletişim memnuniyeti, biriyle veya bir şeyle kişisel memnuniyet açısından başarılı bir şekilde iletişim kurmak şeklinde tanımlanmıştır (Kongchan, 1985). Araştırmanın çıkış noktasında “İletişim memnuniyet düzeyleri yüksek olan öğrenciler yaşam boyu öğrenme eğilimi göstermekte midir?” ya da “Yaşam boyu öğrenme faaliyetlerine katılan ve yüksek düzeyde yaşam boyu öğrenme puanları alan öğrencilerin aynı zamanda iletişim memnuniyet seviyeleri de yüksek midir?” sorularına burada cevap aranmaktadır. Her iki kavramın birbirleriyle ilişkili olduğu sonucuna ulaşılması bu kavramlarla yapılacak çalışmalarda her iki kavramında bir arada değerlendirilmesini beraberinde getirecektir.

1.1 PROBLEM CÜMLESİ

Çalışmanın temel problemi öğretmen adaylarının eğitim hayatlarındaki iki önemli kavram olan yaşam boyu öğrenme ve iletişim memnuniyetleri arasındaki ilişkinin incelenmesi ve aralarında nasıl bir ilişki olduğunun bulunmasıdır. Yaşam boyu öğrenme ve iletişim, öğretmen adaylarının tüm yaşamları boyunca karşılaşacakları kavramlardır. Geleceğin eğitim sisteminde yaşam boyu öğrenmenin yeri kaçınılmazdır. İletişim ise her zaman eğitimin vazgeçilmez bir unsuru olmuştur. Geçmişte ve bugün de böyle, gelecekte de böyle olacaktır. Bu sebeple iki kavram arasındaki ilişkinin, mesleğinin başındaki öğretmen adayları üzerinde araştırılması,

bu iki kavram arasındaki ilişkilerin ortaya çıkarılması ve ilgili risk boyutlarının ve destekleyici boyutlarının anlaşılır hale gelmesi açısından faydalı olacaktır. Bir araştırma sorusu olarak bu çalışmanın problemi şudur:

Eğitim fakültesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme ve iletişim memnuniyet düzeyleri arasında bir ilişki var mıdır? Bununla birlikte bu iki kavrama ilişkin cinsiyet ve sınıf değişkenlerine göre farklılık olup olmadığı gibi alt problemler de çalışma kapsamında incelenmiştir.

1.2 ALT PROBLEMLER

1.2.1 Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme ve İletişim Memnuniyet Düzeyleri Arasındaki İlişkilerle İlgili Alt Problemler

1.2.2 Yaşam Boyu Öğrenme İle İlgili Alt Problemler

Yaşam boyu öğrenme düzeyi öğrencilerin cinsiyetlerine göre farklılık göstermekte midir?

Yaşam boyu öğrenme düzeyi öğrencilerin sınıflarına göre farklılık göstermekte midir?

1.2.3 İletişim Memnuniyeti İle İlgili Alt Problemler

İletişim memnuniyet düzeyi açısından öğrencilerin cinsiyetlerine göre bir fark var mıdır?

İletişim memnuniyet düzeyi öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıflara göre farklılık göstermekte midir?

1.3 ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Yaşam boyu öğrenme, sürekli gelişim adına tüm eğitim kademelerinde bütün eğitimciler için hayati önemli bir kavramdır. Bu kavram, bütün eğitim kademelerinden çocuklar, gençler, yetişkinler ve yaşlılarla alakalıdır. Dahası bu kavram aynı zamanda hükümetleri, endüstriyi, bilgi ajansları ve neredeyse bütün öğrenme kuruluşlarını etkilemektedir (Aspin, Chapman, Hatton ve Sawona, 2001) . Yaşam boyu öğrenme ve iletişim memnuniyeti arasındaki ilişkilerin geleceğin öğretmenleri olan öğretmen adaylarının oluşturduğu bir örnekleme ele alınması önemli bilgiler verebilir. Yapılan alan yazın incelemesinde iki olguyu bir arada inceleyen kaynağa rastlanmamıştır. Yapılan kaynak tarama sonuçlarından yola çıkarak mevcut çalışmanın bu iki olgu arasındaki ilişkiyi araştıran özgün bir çalışma olduğu düşünülebilir. Bu çalışma, öğretmen adaylarının ve lisansüstü eğitim öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme ve iletişim memnuniyeti arasındaki ilişki hakkında fikir sahibi olmasına yardımcı olabilir. Buna ek olarak, çalışma gelecekte yaşam boyu öğrenme ve iletişim memnuniyeti ile ilgili yapılması muhtemel araştırmalara kaynaklık etmesi hedeflenmiştir. Yapılan bu çalışmanın bulgularının, yaşam boyu öğrenme ve iletişim memnuniyetine ilişkin araştırma yapacak olan paydaşlara yardımcı olması umulmaktadır.

1.4 SINIRLILIKLAR

Araştırma, Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde eğitim gören öğretmen adaylarıyla sınırlıdır.

1.5 TANIMLAR

Yaşam Boyu Öğrenme: Yaşam boyu öğrenme, doğumdan ölüme kadar süren, çocukluktan yaşlılığa kadar devam eden ve genellikle eğitimciler tarafından gerçekleştirilen sürekli bir yaşam sürecidir (Dickson, 2008).

İletişim Memnuniyeti: İletişim memnuniyeti, iletişim hedef ve beklentilerinin gerçekleşmesine verilen etkili bir cevaptır. İletişim memnuniyeti, olumlu beklentiler karşılandığı zaman ortaya çıkar ve çoğunlukla yapısaldir (Goodboy, Bolkan ve Myers, 2010).

1.6 KISALTMALAR

SCSS: Student Communication Satisfaction Scale

LLS: Lifelong Learning Scale

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

UNESCO: United Nations Education Science and Culture Organisation

OECD: The Organisation for Economic Co-operation and Development

BÖLÜM II

ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1.ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ

2.1.1 Yaşam Boyu Öğrenme

Örgün eğitimin genel amacı; bütün ders, konu ve içeriklerle beraber öğrencilere sadece bilgi öğretmektense, onların bu bilgileri kullanarak, içselleştirerek hayatlarına uygulamalarına ve kendilerini geliştirmelerine fırsat vermektir (Dimova, 2012). Yaşam boyu öğrenme kavramı karmaşık bir olgudur. Öğrenme ve öğretmeyle ilişkili insan gelişimi kavramı altında, yetişkin eğitimi alanının gelişimi ve tarihi ile ilgili birçok yazı yazılmış ve yetişkin eğitimi, yetişkin öğrenmesi ve yaşam boyu öğrenme üzerine çeşitli kitap, makale ve androgojik (yetişkin eğitimi) çalışmaları yapılmıştır (Dickson, 2008). Bu noktada kişiye ölene kadar öğrenme fırsatı vermek, öğrenme ortamlarının içinde tutmak ve bu ortamlardan nasıl faydalanacağını öğretmek yaşam boyu öğrenme olarak adlandırılabilir. Bu sayılanların hepsi yaşam boyu öğrenmenin bir parçasıdır. Ancak bu kavrama sadece bir öğrenme olarak bakmak bu konuda yapılacak bir yanlış olarak karşımıza çıkmaktadır. Yaşam boyu öğrenme, doğumdan ölüme kadar süren, çocukluktan yaşlılığa kadar devam eden ve genellikle eğitimciler tarafından gerçekleştirilen sürekli bir yaşam sürecidir (Dickson, 2008). Yaşam boyu öğrenme, hayat boyu devam eden; örgün, yaygın ve bunların dışındaki öğrenmeleri içeren; bireyin kişisel, sosyal ve profesyonel hayat gelişimini hedefleyen kapsamlı bir kavramdır (Dave,1975; akt. Jansen-Simmermon, 2009). Douglas (2010), yaşam boyu öğrenmenin, sürekli eğitim, öğretim, süreçler ve disiplinler arası bir alanı içeren bir kavram olduğunu ifade etmektedir. İlk bakışta, yaşam boyu öğrenme kavramının,

insanoğlunun yaşamı boyunca, beşikten mezara kadar olan süreçte, okul, ev ve iş yerinde edindiği eğitim olarak tanımlanması tartışmasız bir gerçektir (Liu, 2010). Yaşam boyu öğrenme, hayatın herhangi bir aşamasındaki eğitim olarak tanımlanabilir. Geçmişe göre günümüzde daha çok insanın eğitimle ilişkili olduğu bir gerçektir. Bu ilişki, ilkokul eğitiminden yükseköğrenime; kariyer için alınacak teknik bilgi veya eğitime kadar birçok şeyi kapsamaktadır (Hunt, 2007). Apps (1992) kitabında; insanoğlunun öğrenen varlık olduğunu ve her zaman öğrendiğini belirtmiştir. Bunun, yaşımızın, adresimizin, gelir seviyemizin ya da ten rengimizin ne olduğuna bakmadığını ve ilk nefes aldığımız anda başlayıp, son nefes aldığımız ana kadar sürdüğünü söylemektedir. Yaşam boyu öğrenme, bir kişinin hayatı boyunca devam eden, kişinin ihtiyaçları, ilgileri ve öğrenme yeteneklerine dayalı bir öğrenme aşamasıdır (Heiser, 2010).

Clarke'ye (1998) göre, geleneksel olarak, insan yaşam döngüsü bazı çerçevelerden oluşur. Bunlar;

1. Çocukluk ve ergenlik dönemleri: öğrenme dönemidir.
2. Genç ve orta yetişkinlik dönemleri: çalışma dönemidir.
3. Yaşlılık dönemi: boş zaman dönemidir.

Bu kapsamda eğitimin amacı, gelecekteki yetişkinlere hayatı boyunca kullanacakları ve ihtiyaçlarını karşılayacakları katkılar sunmaktır. Knapper and Cropfy (1985) 'e göre yaşam boyu öğrenmenin karakteristik çerçevesi şu şekilde oluşmaktadır;

- 1- İstendiktir.
- 2- Belirli ve özel bir amacı vardır.
- 3- Amaç, hedeflenen öğrenmenin sonucudur.
- 4- Öğrenme belirlenen zaman kapsamında gerçekleştirilir.

Yaşam boyu öğrenme, bireylerin profesyonel ve kişisel gelişim için hayatları süresince edindiği hem formal hem de informal eğitimlerin hepsini kapsayan bir süreçtir (Cross, 2014). Yaşam boyu öğrenme, genellikle ileri yaştakilerin öğrenme programları için kullanılan, beşikten mezara kadar devam eden ve kronolojik bir sırada ilerleyen bir kavramdır (Getskow, 1997) .Yaşam boyu öğrenme yaşamın başlangıcından beri var olmuştur. Günümüzde ne zaman, nerede ve nasıl öğrendiğimiz artık değişmiştir. Milenyum çağında, bireylerin çevrelerinin eskiye nazaran daha göz önünde olmalarından dolayı yaşam boyu öğrenmeye olan ihtiyaç

artmaktadır (Cunningham,1999). Yaşam boyu öğrenme, ekonomik ve sosyal gelişimi planlamak için anahtar bir kavram haline gelmiştir. Yaşam boyu öğrenme üzerine çok geniş tartışmalar yapılmaktadır. İleri yaştaki bireylerin devam eden eğitimi olarak adlandırılabilirken bunun yanında yetişkinlerin çoklu kariyer geçişlerine mümkün kılan, hayat boyu devam eden bir süreçtir (Strawn, 2001). Şayet devam eden öğrenme, bizim algılamamız için yeni çerçeveler oluşturmaya devam ediyorsa, yaşam boyu öğrenmenin önemi ortaya çıkmaktadır. Bu, özellikle günümüzde bireylerin değişen dünyada karşılaştığı değişimleri fark etmesi açısından doğru bir şeydir (Nyiri, 1997). UNESCO'ya sunulan bir rapora göre; Bütün dünyada eğitim değişme eğilimindedir. Gelecek nesilde eğitim hayat boyu süre gelen bir süreç haline gelecektir. Bu süreç, her yerde üzerinde sıklıkla durulan okul öncesi eğitimin gelişmesiyle başlayacak ve bir daha sonlanmayacaktır (Mullis, 1973). Yaşam boyu öğrenme, bireyin tüm bilgi, değer ve yetenekleri edinmesini destekleyen, güçlendiren ve bunları yaşam boyunca tüm rollere, durumlara ve çevrelere güven içinde ve keyifle uyarladığı, insanın potansiyelinin gelişimini hedefleyen bir aşamadır (European Lifelong Learning Initiative, 1996 akt. Barker,1998) Öğrenmenin hayat boyunca sürdürülme ihtiyacı artış gösteren bir olgudur. Bu fikir, günümüz toplumunda çalışan veya çalışmayan kişilerin farklı ilgi ve beklentilerine cevap verilmesini gerektirmektedir. Öğrenme, örgün öğrenme ortamlarında gerçekleşebileceği gibi yaygın öğrenme ortamlarında da gerçekleşebilir (Code, 2002). Yaşam boyu öğrenme sık sık, çocukluk döneminin örgün eğitiminden sonra (pedagojik) ve yetişkinliğe doğru olan dönemde (andragojik) gerçekleşen eğitim olarak belirtilmektedir (Redman, 2016). Yetişkinlerin ihtiyaç duyduğu, onların daha donanımlı ve üretici yaşamlarına yardımcı olan örgün ve yaygın eğitim tecrübelerini içeren post-modern bir kavramdır (Pike, 2001). Çoğunluğun üzerinde hem fikir olduğu iki farklı öğrenme alanı aynı zamanda yaşam boyu öğrenmenin de türleri olarak kabul edilebilir (Cross, 2014).

Formal eğitim (ya da öğrenme) düzenlenmiş ve yapılandırılmış içeriklerden meydana gelen ve tasarlanmış bir öğrenme olarak tanımlanmıştır. Formal eğitimin resmi bir tanınırlığı vardır (diploma, sertifika).

İnformal öğrenme çalışma hayatı, aile hayatı veya boş vakitler gibi günlük yaşam aktiviteleri ile ilgili öğrenmeler olarak ifade edilir. Sık sık deneyimsel öğrenme ve kısmen kazara öğrenme olarak anılır (Danielle Colardyn, 2004).

Yaşam boyu öğrenme, MEB tarafından hazırlanan ve Yüksek Planlama Kurulu tarafından 13 Mayıs 2014 tarihinde onaylanan ve 2014-2018 yılları arasını kapsayan, Türkiye Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi ve Eylem Planında aşağıdaki şekilde tanımlanmıştır;

Okullar ile sınırlı kalmayan, evde, işte, hayatın her alanında gerçekleşebilen; öğrenmenin yaş, sosyal, ekonomik statü ve eğitim seviyesine bakılmaksızın her hangi bir engel olmadan sürdürülebileceğini gösteren temel kavramlardan biridir. (MEB, 2014:5)

Etkili yaşam boyu öğrenme için iki yol vardır. Bunlardan birincisi açıklıktır ki bu içine kapanık ve sıkılgan öğrencileri hedefler. Açıklık doğru hareket etmeyi ve konuyu güvenle ele almayı hedefler. İkincisi ise açık fikirliliktir. Bir konuya karşı duyulan ilgi, her yerden bilgi arayışla sonuçlanır (Bernabe, 2014) . Yaşam boyu öğrenme hala, insanların kendilerini gelecekteki çevreleri için hazırlamaları için en iyi yoldur. Bu kavram aynı anda hem akademik hem de dış dünyada elverişli fırsatlar sunar (Lee, 2006).

2.1.2 Yaşam Boyu Öğrenenler

Yaşam boyu öğrenme, sık sık kişinin kendi öğrenme sorumluluğunu alması ile ilişkilendirilmiştir. Kendi kendini değerlendirme yetisinin gelişimi, bireylere bilgiyi edinme yetilerinin, kariyer, plan ve projelerinin gelişimlerinin sağlanması hususunda katkı sunmaktadır. Yaşam boyu öğrenenlerin, bildiklerinin ötesini araştırdıklarından ve anlamalarının kalitesini yansıttıklarından dolayı, öğrenme ve uyum sağlama yetileri vardır (Murray, 2015). Bir öğretmen, çocukları tam anlamıyla geleceğe hazırlamak istiyorsa, sadece öğrencilerini değil aynı zamanda kendini de yaşam boyu öğrenmeye adanmalıdır. Öğrencilerinde yaşam boyu öğrenme yeteneklerini başarılı bir şekilde geliştirmek isteyen bir öğretmenin de yaşam boyu öğrenen biri olması gerekmektedir (Bruno, 2009). Yaşam boyu öğrenenler kavramı, genelde geleneksel öğrenci yaşının dışında kalan ve herhangi bir eğitimi sadece kendi kişisel gelişimleri için takip eden yetişkinler için kullanılmaktadır. Yaşam boyu öğrenenler bugün, geçmişte herhangi bir zamanda olduğundan daha çok, bilişsel gelişim, sosyal etkileşim, toplumsal katılım ve farklı nesillerin bir arada olduğu öğrenme ortamları

beklentisindedirler (Hunt, 2007). Douglas (2010), yaşam boyu öğrenenlerin aşağıdaki 8 karakteristik özelliği taşıması gerektiğini belirtmiştir.

Yaşam Boyu Öğrenen kişi;

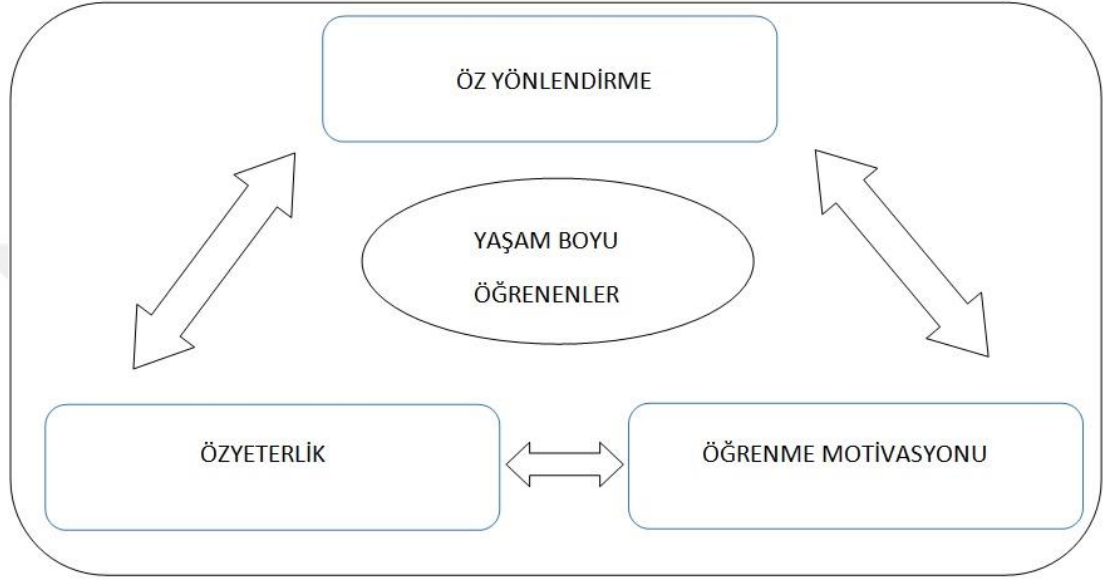
- 1-Profesyonel kariyer yolunu planlamada sorumluluğu almalıdır.
- 2- Yaşam boyu öğrenmede profesyonel organizasyonların rolünü anlamalıdır.
- 3- Kendi ilgi alanı ile ilgili kişisel gelişim ve sertifika programlarını araştırmalıdır.
- 4- Kendini değerlendirmeli, başkalarından kendisini değerlendirmesini istemeli, değerlendirme ve yansıtma ile alakalı öğrenme ortamlarında bulunmalıdır.
- 5- Kendi alanında güncel kalabilmek için yenilikleri takip etmeli ve öğrenme fırsatlarını değerlendirmelidir (formal eğitim sınıfları, workshop, mentorluk ilişkileri, kişisel gelişim kursları, okuma gibi) .
- 6- Performansın değerlendirilmesi gerektiği ölçütünü bilmelidir.
- 7- Sınırsız, herhangi bir dönemi kapsamayan bir öğrenme planı olmalıdır.
- 8- Kendi alanı dışında bir alana ilgi duyar ve bu alanı ilgiyle takip eder.

Küreselleşme ve yaşam boyu öğrenme teorileri nelerin öğretilmesi gerektiğini tavsiye ederken, öğrenme ve öğretme teorileri de öğrencilerin nasıl öğreneceğini ve öğretim programının öğrenme ile nasıl ilişkilendirileceğini gösterir. Küresel ve sosyal durumlardan dolayı öğretim programının değişimi söz konusu olduğunda sık sık pedagojik değişimlere de ihtiyaç duyulmaktadır. Öğretme teorileri bu sayede yaşam boyu öğrenenlerin küresel toplumda gelişimine katkı sunarlar (Bruno, 2009).

Liveneh (1988)'e göre yaşam boyu öğrenen kişiler belli başlı karakter özelliklerine sahip olmalıdırlar. Bunlar;

- 1- Öğrenmeyle birlikte profesyonel gelişim.
- 2- Kendi kendine motive olmuş başarı.
- 3- Eğitilebilirlik.
- 4- Değişime hazır olma.
- 5- Öğrenmelere katılım için nedenler bulma.
- 6- Ailesel eğitim geçmişi.
- 7- Geleceğe uyum sağlamadır (Liveneh, 1998; akt. Gardiner, 1998).

Çağdaş eğitim, öğrencilerin 21. yüzyılda üretken bir hayat yaşamaları için onların birer yaşam boyu öğrenene dönüşmeleri için yardım etmektedir (Bruno, 2009). Helterbran (1999)'a göre yaşam boyu öğrenenlerin sahip olması gereken 3 özellik vardır; öz yönlendirme, öğrenme motivasyonu ve özyeterlik. Yaşam boyu öğrenenin öğrenmesi bu kavramların etrafında gelişir.



Şekil 1. Yaşam Boyu Öğrenenler (Helterbran, 1999).

2.1.2.1. Öz yönlendirme

Öğrenenin, kendi kendine öğrenme karakteriyle ilişkilendirilme derecesidir (Ryan, 1999). Öz yönlendirme kavramı, davranışlarını kontrol edebilen, onları düzenleyen, uygulayan ve bu kavramları hedef ve değerleriyle ilişkilendirebilen bireyler için kullanılmaktadır (Kisling, 2007). Öz yönlendirme kavramının iki alt boyutu vardır. Birincisi, sorumluluğun suçlama ile karşılaştırılmasıdır. Bireyler, kendi kararlarının ortaya çıkaracağı sorumluluğu alırlar ve bunun için bir başkasını suçlamazlar (Kisling, 2007). İkincisinde ise amaçlılığa karşı amaçlılık vardır. Yüksek seviyede bir amaçlılığa sahip bireyler, uzun vadeli değer ve amaçlarını kişisel tercihleriyle karşılaştırarak davranışlarını düzenleyebilirler (Kisling, 2007). Alternatif metotlarla (çevrimiçi ya da karma kurslarla) bir dersi bitirmeyi seçen bireylerin öz yönlendirilmiş olabilmeleri için, yüksek seviyede motivasyon ve hazır bulunuşluk sahibi olmaları genel bir kabul görmektedir (Strickland, 2010). Öğrenmede öz yönlendirme kavramı, önceleri ilköğretimde uygulanırken şimdi; yüksek öğrenimde

de öğrenenlerin karakterinin de işin içine dahil olduğu yaşam boyu öğrenmenin, eğitimin ana yaklaşımlarından biri olmasıyla beraber en önemli kavramlardan biri olmuştur (Merriam & Caffarella, 1999; akt. Moreira, 2009). Öz yönlendirme düzeyleri hayli yüksek olan öğrenciler aktif bir öğrenme isteği duyarlar ve bu istek sayesinde kendilerini bir problemten kurtarma becerileri edinirler ve bağımsız, tek başına öğrenme kapasiteleri de yüksektir (Moreira, 2009).

2.1.2.2. Öğrenme motivasyonu

Öğrenciler, içsel veya dışsal öğrenme motivasyonlarıyla öğrenebilirler. İçsel öğrenme motivasyonuna sahip bireylerin özellikleri şunlardır;

1. Öğrenmeyi artıracak etkinlikler içerisinde yer alırlar,
2. Yeni bilgileri öğrenirler,
3. Var olan bilgiyi düzenlerler,
4. Yeni öğrenilenlerle eski bilgiler arasında etkileşim kurarlar,
5. Yetenek ve bilgilerini farklı yapılarla uygularlar,
6. Öğrenme için öz yeterliği de tecrübe etmiş olurlar (Bandura, 2005).

İçsel motivasyonla sağlanan öğrenmeler, dışsal motivasyonla öğrenilen bilgiler gibi yüzeysel değil derin bilgilerdir ve kolay unutulmazlar (Salmi, 1993). İçsel motive olmuş öğrenciler akademik olarak daha başarılı ve meraklıdırlar, derslerle daha ilgilidirler ve dışsal motive olmuş öğrencilere göre kendilerine saygıları ve güvenleri daha fazla gelişmiştir (Johnson, 1992).

Kanfer (1991)'e göre, motivasyon 3 farklı grupta incelenebilir. Bireysel veya toplu hedefleri olan kişilerin, hedefler ve iş davranışları arasındaki ilişkiye odaklanan, hedef/öz düzenleme bakış açısı; her alternatifin beklentisinde karar ve etkinliklere odaklanan yapısal tercih/karar yaklaşımı; kişisel karakterlerin etkilerini, tepkilerini ve hedeflere ulaşma çabalarına odaklanan kişilik temelli görüşlerdir (Kanfer, 1991; akt. Egan, 2002) .

2.1.2.3. Özyeterlik

Herhangi bir şeyi gerçekleştireceğine karşı güçlü bir inancıya sahip kişilerin, gerçekten inanmayan kişilere göre başarılı olma ihtimalleri daha yüksektir (Templin,

2011). İnsanlar bazen bir alanda kendilerini yetkin hissederken, bir başka alanda eksik hissedebilirler yine benzer şekilde bazen bazı durumların kontrolünü sağlayabilirlerken bazılarını sağlayamazlar (Gold, 2010). Bunu eğitimle bağdaştıracak olursak, öğrencinin başarısızlığı onun olumsuz özyeterlik inancıyla alakalıdır. Buna ek olarak, risk grubundaki öğrenciler daha önceki başarı istatistiklerinden dolayı başarısız olacaklarını düşünerek olumsuz bir özyeterlik geliştirirler (Gold, 2010). Özyeterlik, kişinin belirlenmiş hedefleri gerçekleştirme yetisine olan inancıdır (Bandura,1997; akt. Avcı, 2012). Özyeterliğe olan inanç dört temel kaynaktan beslenmektedir. Bunlar; yetenek tecrübeleri, dolaylı yoldan edinilen tecrübeler, sözel ikna kabiliyeti ve fizyolojik özellikleridir (Avcı, 2012).

2.1.3 Dünden Bugüne Yaşam Boyu Öğrenme

Amerika Birleşik Devletleri'nde yaşam boyu eğitim, basit haliyle yetişkin eğitimi olarak tanımlanmaktadır. Bunun yanında aşağıdaki prensipleri içeren bir eğitim modeli veya eğitim felsefesi olarak da düşünülebilir.

- a) Eğitim hedefleri bütünü
- b) Bu hedefleri fark edecek aşamalar bütünü
- c) Değerler bütünü (Gustafson, 1992)

Eğitimin, normal okul hayatı bittiğinde bitmemesi ve hayat boyunca sürmesi gerektiği konusunda görüşler bulunmaktadır. Yetişkinlerin daha fazla eğitim hayatı içinde yer alabilmeleri için fırsatların artırılması gerekmektedir. Bu da gelişen toplumun bir ihtiyacıdır. Yaşam boyu eğitim, bu şekilde bir ihtiyaçtan doğmuştur ve yetişkinlerin eğitimi üzerinde durmaktadır (Salem, 1986). Emekli birinin, bir müzikal çalgı aleti çalma isteğiyle başlayan yaşam boyu öğrenme kavramı, şimdilerde oldukça popülerdir. Bu, günümüzdeki yaşlanan insanların artışı sebebiyledir. Amerika Birleşik Devletlerinde 65 yaş üzerindeki yaşlı nüfus 2003 yılında %9.15 oranındadır. Başka bir deyişle 3.1 milyon artarak yaklaşık 35.9 milyon kişiye ulaşmıştır (URL 1, 2004). İleri yaştaki insanların sayısının artmasıyla beraber 50 yaş ve üzeri kişilerde yaşam boyu öğrenme gereksinimleri de artmaktadır. Bu kayda değer artışlar, yaşam boyu öğrenme kavramı üzerinde 20. yüzyılda belirli bir noktaya gelinmesine fırsat sağlamıştır (Hunt, 2007) . Birçok çağdaş toplulukta eğitimin, devam eden bir süreç veya bir yaşam boyu süren etkinlik olarak görülmesi durumu

artarak devam etmektedir. Yıllar geçtikçe bu görüş “Yetişkin Eğitimi, Kariyer Eğitimi, Sürekli Eğitim, Yaşam Boyu Eğitim ve Yaşam Boyu Öğrenme” kavramlarıyla ilişkilendirilmiştir (Long, 1974, p. 4; akt. Busch, 2005) . 1962 yılında 152 kişilik New Yorklu emekli öğretmenler grubu, Yeni Okul Üniversitesi (New School University) adıyla bilinen Greenwich Villagede bulunan Sosyal Araştırmalar İçin Yeni Okul (New School for Social Research)’da bilimsel öğrenme topluluğu kurdular. Bu öğrenme topluluğu Emekli Profesyoneller Enstitüsü (Institute for Retired Professionals) adıyla anılmıştır ve bu bilinen ilk Yaşam Boyu Öğrenme Enstitüsü olarak bilinmektedir. 1960 ve 70 li yıllarda diğer kolejler ve üniversiteler Emekli Profesyoneller Enstitüsünün bu yaşam boyu öğrenme modelini aynen veya değiştirerek kullandılar (Einstein, 2008).

Yaşam boyu öğrenmenin gelişimi 1970’li yıllarda karşımıza çıkmaktadır. 1972 yılında UNESCO (Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü) Eğitim Enstitüsü yaşam boyu öğrenme ve onunla ilgili kavramlarla alakalı, okul programları ve öğretim programlarını içeren, geniş açıklamalı araştırma yapmıştır (Dave, 1973; akt. Chien,1998). Yaşam boyu öğrenme kavramının ortaya çıkışı 1976 yılına dayanır fakat bundan önce yaşam boyu eğitim kavramı tanım olarak kullanılmıştır (Getskow, 1997). Knowles (1975), yaşam boyu öğrenme kavramının 20. yüzyılın ilk çeyreğinden itibaren bir tartışma konusu olduğunu belirtmiştir. Bu tarihten önce, eğitim güncel yaşam yöntemlerini bireylere öğretmek üzerine tasarlanmıştı. Bu yöntemler ve öğrenmeler, bireye hayat boyu yetecek yeterlikte bilgilerdi. Daha sonra, kültürel ihtiyaçlar ve değişimler meydana geldi ve bu hızlı değişimle birlikte hayat beklentileri arttı. Öğretmenin rolü de bilgiyi aktarandan öğrenmeyi yönetene dönüştü (Jansen-Simmermon, 2009). 1976 yılında Amerika Birleşik Devletleri, Yaşam Boyu Öğrenme Hareketi başlattı. Bu hareket, her beş yılda bir Amerika Birleşik Devletleri’nin 40 milyon dolar harcaması demektir. Yaşam boyu öğrenme, bu hareketle finansal ve resmi destek aldı. 1985 yılına gelindiğinde yaşam boyu eğitim kavramı yerini onun daha kapsamlı hali olan yaşam boyu öğrenmeye bıraktı (Bennion, 2015).

Tablo 1. Yaşam Boyu Öğrenmeye Geçişle Gelen Değişimler (Longworth, 2003).

20.Yüzyılda Eğitim ve Öğretim	21.Yüzyılda Yaşam Boyu Öğrenme	Değişimin Getirdikleri
-İş temellidir. Eğitim ve öğretim kısa vadeli ve iş amacıyla yapılır.	-Yaşam temellidir. Hem iş için hem de uzun vadeli, hayat boyu gelişim amacıyla yapılır.	-Bir insanın hayatı boyunca kullanacağı teknikler ve araçlar sağlar. Bu değişim, kariyer, iş, boş vakit, aile, toplum, ilgiler, değişimler ve kişisel öğrenme planlarıdır.

Yaşam boyu öğrenme alanında 1980lerden önce de çeşitli etkinlikler mevcuttu. UNESCO'nun 1972 yılında yayınladığı, Faure Komisyonu Raporu, 20. yüzyılın ikinci yarısının en önemli eğitim reform belgesi olarak belirtilmiştir. Rapor içindeki birçok bilginin yanında aşağıdaki birkaç önemli husustan bahsetmektedir.

- İnsanların yetenek ve becerilerinin geliştirilmesi tüm eğitim kademelerinin en önemli amacıdır.
- Günlük yaşamda ve iş hayatında ortaya çıkan duruma özel öğrenme yapıları desteklenmelidir. Bu sayede bireyler öğrenebilirler ve onlara yaşam boyu başa çıkabilecekleri yetenekler, yetiler, güven ve değişime ayak uydurma becerileri kazandırılabilir.
- Öğrenen toplumun sınıflandırılmasının ortaya çıkmasıyla, bireysel öğrenme desteklenmiş ve insanların hayatları boyunca eğitimin içinde ve dışında kaldıkları sürelerde onlara devam eden öğrenme adına önemli bir durum sağlanmıştır.
- Toplumun öğrenme sürecine dâhil olması ve zıtlıkların, şiddetin, barışın, çevrenin ve farklılıklarla nasıl uzlaşılacağına anlaşılması için eğitimin daha geniş bir sosyal role sahip olması gerekir (UNESCO, 1972). Ekonomik İşbirliği ve Gelişim Organizasyonu (OECD) uzun zamandır yaşam boyu öğrenme yaklaşımlarının en büyük destekçisi olmuştur ve ilk olarak “tekrarlı öğrenme” adı altında bu kavramdan bahsetmiştir. Bir dönüm noktası sayılabilecek rapor olan

“Tekrarlı Öğrenme: Yaşam Boyu Öğrenme için Strateji” raporunu sunmuştur. 1973 yılında yayınlanan bu rapor, hükümetler, yükseköğrenim kurumları, sivil toplum örgütleri tarafından çok iyi bir şekilde anlaşılmıştır. Tekrarlı öğrenme, kendisini prensip olarak bireyi iş yaşamına hazırlamak olarak tanımlanmaktadır (Longworth, 2003). “Herkes için Yaşam Boyu Öğrenme” OECD’nin (The Organisation of Education Cooperation and Development) yaşam boyu öğrenme adına yayınladığı en temel bildirimlerden biridir. 1996 yılında Bakanlar Konferansı sonrasında yayınlanmış ve bu alanda hükümetler için önemli bir etkinlik olmuştur. Bununla beraber Avrupa Komisyonu (European Commission) 1996 yılını “Yaşam Boyu Öğrenme Yılı” ilan etmiştir (Longworth, 2003).

Avrupa Birliği (European Union), Mart 2000’de Lizbon zirvesinde “kapsamlı bir yaşam boyu öğrenme stratejisinin gelişimi ve sunumuyla, daha fazla ve iyi iş fırsatlarıyla ve daha büyük sosyal uyumla gelişen değişime ayak uydurabilen en rekabetçi ekonomi olmak” şeklinde bir stratejik hedef belirlemiştir. Bu toplantıların ardından komisyon Aralık 2000’de “ Bilgi Avrupa’ında Yaşam Boyu Öğrenme için Etkin Vatandaşlık Memorandumu” nu yayınlamıştır (URL2, 2000).

Türkiye’de yaşam boyu öğrenme faaliyetleri her ne kadar uzun yıllardır yapılsa da tam olarak sistemli ve düzenli hale gelmesi 2000’li yıllarda olmuştur. 2014 yılında yayınlanan Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi ve Eylem Planı 2014-2018 yılları arasında yapılacak faaliyetler ile daha önce yapılmış faaliyetler hakkında bilgiler sunmaktadır. İlgili çalışmada Türkiye’de yaşam boyu öğrenmenin başlangıcı ve süreci ile ilgili şu bilgilere yer verilmektedir:

Türkiye’de hayat boyu öğrenme kavramı yeni olmamakla birlikte yaşam boyu öğrenme sisteminin oluşturulmasına yönelik çalışmalar 2000’li yıllara dayanmaktadır. Bu kapsamda; 9. Kalkınma Planı dikkate alınarak 2009-2013 dönemi Hayat Boyu Öğrenme Stratejisi hazırlanmış ve Yüksek Planlama Kurulunun 05/06/2009 tarih ve 2009/21 sayılı kararıyla kabul edilmiştir. Okul öncesinden yaşlıların eğitimine, mevzuat düzenlemesinden eğitimin finansmanına kadar eğitim/öğretim ile ilgili bütün konuları kapsayan 16 öncelik ve 68 tedbirden oluşan faaliyetler ilgili kurum ve kuruluşlarca uygulanmıştır. İlgili belgede belirlenen öncelik, tedbir ve faaliyetlerin gerçekleştirilme durumları altışar aylık dönemler halinde raporlanarak Mesleki Eğitim Kuruluna sunulmuştur (Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi ve Eylem Planı,2014, S.4).

2.1.4 Yaşam Boyu Öğrenme ve Başarılı Yaşlanma

Yaşlanma kavramı günümüz toplumlarında artık sıkça duyulan bir kavram olarak karşımızda durmaktadır. Yaşlanma 3 farklı boyutta karşımıza çıkmaktadır. Bunlar;

- 1- Biyolojik Yaşlanma: İnsanlardaki fizyolojik ve biyolojik değişimler olarak adlandırılabilir. Kişinin kapasitesinin, bağışıklık sisteminin ve kardiyovasküler sisteminin işlevlerinin zamanla azalması durumudur.
- 2- Psikolojik Yaşlanma: Yaşlılık yılları kişilik ve mental işlevlerde de azalma ve değişimlere yol açar. Bilgiler ve anılar fazlalaşırken, bir yandan da psikolojik işlevler de azalmalar gözlemlenmektedir.
- 3- Sosyal Yaşlanma: Belli bir yaşa geldiğinde toplumda, kültürde artık bir karşılığının olmaması ve bu dönemlerle yaşanan çatışmalardır. Sosyal çevreyle uyum gitgide azalma eğilimindedir (Findsen ve Formosa, 2011).

Başarılı yaşlanma kavramı, Gerontoloji (yaşlı kimselerde ortaya çıkan biyolojik, sosyal ve ekonomik problemlerle uğraşan bilim dalı)'nin ilk konusu olarak ilk defa Havinghurst tarafından sunulmuştur. Yazar, başarılı yaşlanmayı “Yaşama yaşam eklemek” ve “Yaşamdan keyif almak” şeklinde tanımlamıştır. Bu kavram, kaliteli yaşam, hayat memnuniyeti ve başarılı yaşlanma kavramları olarak çalışmalarda yer almaktadır. Başarılı yaşlanma, gerontoloji literatüründe araştırma konusu olan ve karşılaşılan bir kavramdır; olumlu, üretici, yeni ve kaynaklar sunma anlamlarına referans olan bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır (Fleming, 2000). Rowe ve Kahn (1987)'a göre başarılı yaşlanma, ileriki yaşamında ortalamanın üzerinde psikolojik ve psikososyal karaktere sahip kişilere odaklanmalıdır ya da diğer ifadeyle başarılı yaşlanan kişiler ortalama veya sıradan yaşlı kişilerin karşısındadır (Rowe & Kahn, 1987, akt. Chen, 2007). Amerika Birleşik Devletlerinde, savaş görmüş yaşlı nesilin topluma faydalı hale getirilmesinin amaçlanmasıyla ortaya çıkan bir kavramdır. Bu kişilerin topluma azami fayda sağlamaları hedeflenmiştir. Bu amaçla yapılan faaliyetler de yaşam boyu öğrenme kavramı altında değerlendirilmektedir (Malami, 2002). Baltes (1990) bu kavrama şu merak uyandırıcı açıklamayı yapmıştır;

İlk bakışta yaşlanma ve başarı kavramları bir çelişkiyi temsil ediyor gibi durmaktadır. Yaşlanma bir kaybın, gerilemenin ve ölüme yaklaşmanın fotoğrafını

çekerken; başarı ise edimlerin, kazanımların ve pozitif bir dengenin temsilcisi olarak görünmektedir. Bu nedenle yaşlanma ve başarı kavramları arasındaki ilişki hem bilişsel olarak hem de duygusal olarak bir paradokstur (Baltes, 1990 akt. Malami, 2002).

Başarılı yaşlanma, bireylerin, özellikle fiziksel ve mental olarak, aktif olmalarıyla birlikte onlara sağlıklı kalma fırsatı sunar. Yaşam boyu öğrenme programları katılımcıları, sık sık eğitim hedefleri ve sosyal hedefler güderek başarılı yaşlanma için faaliyetlere katılırlar. Bu tarz yaşam boyu öğrenme faaliyetlerine katılmak aynı zamanda bireylere sosyal etkileşim, kendine güven artışı ve hatta ruhsal farkındalık bile sağlamaktadır (McWilliams, 2013).

Teorisyen	Teori/Görüş	Anahtar Fikir	Başarılı Yaşlanma
Baltes	SOC	.Hedeflerini Seç/Öncelik Tanı .Performansını En İyi Yap .Kayıplarını Telafi Et	.En iyi Seçimler .Yaşam Planlaması .Olumlu Tavr .Devamlı Gelişim
Erikson	Kişilik Gelişim Dönemleri	.Üretkenlik X Durağanlık .Bütünlük X Çaresizlik	.En İyi Seçimler .Başkalarını Önemseme .Olumlu Tavr .Yaşam Memnuniyeti
Maslow	İhtiyaçlar Hiyerarşisi	.Kendini Gerçekleştirme	.Hep Daha İyisini Amaçlama .Yaşam Kalitesi .Mutluluk .Devamlı Gelişim
Frankl	Logoterapi	.Anlamlandırma .Geleceğe Odaklanma .Kişiyi Özgüllük .Sorumluluk	.Hep Daha İyisini Amaçlama .Olumlu Tavr .Başkalarını Önemseme .Geçmişe Değil Geleceğe Odaklanma .Kişiyi Özgüllük
Senge	Kişisel Hâkimiyet	.Amaç/Vizyon .Gerçeklere Objektif Bakış .Devamlı Öğrenme	.Hep Daha İyisini Amaçlama .Yaşam Planlaması .Devamlı Öğrenme
Riley	Yapısal Geri Kalma	.İnsanların ve Sosyal Yapıların Yanlış Eşleştirilmesi	.Olumlu Tavr .Yaşam Planlaması .Yaş Teşvik Edici Çevre

Şekil 2. Başarılı Yaşlanmayı Destekleyen Teoriler (Malami, 2002).

2.1.5 Yaşam Boyu Öğrenme ve Öğrenen Toplumu

Yaşam boyu öğrenme kavramı ve öğrenen toplumun amaçları bir toplum için toplumsal ve bireysel olarak her bireye kendini azami şekilde geliştirme ve gelecek

öğrenmeleri sağlama anlamına gelmektedir. Bu, sizin başarı merdiveninde aldığımız pozisyona bağlı olarak, farklı kişilerde farklı anlamlara gelebilmektedir (Ahmed, 2002). Uzmanlar, yaşam boyu öğrenmenin sosyal uyumu sağlama konusunda etkili bir unsur olduğu konusunda hem fikirdirler. Yalnızca imtiyazlı bir zümreye yardım etmektense, yaşam boyu öğrenme programları, bütün sosyal kutuplaşmaların azalmasını cesaretlendirir ve demokratik toplumlar için sağlam temeller sunar (Lee, 2006).

Tablo 2. Öğrenen Toplumun Beş Göstergesi (Longworth, 2003).

Öğrenen Toplumun Beş Göstergesi
1- Öğrenme, yaşam boyu süren bir etkinlik olarak kabul edilir.
2- Öğrenenler, kendi sorumluluklarını alırlar.
3- Bilgi döngüsünde, kapasite, kişisel ve genel değerler ile takım çalışması eşit bir şekilde değerlendirilir.
4- Değerlendirme, sonuçlardan ziyade süreci değerlendirir.
5- Öğrenme, öğrenciler, aileler, öğretmenler, işverenler ve toplum arasında hep birlikte gerçekleşecek bir ortaklıktır.

Öğrenme, hayatın her anına yayılmış bir aşamadır. Öğrenenin merkeze alınması, sadece öğretmenlerin ve eğitimcilerin dikkat odağında olmak anlamına gelmez aynı zamanda farklı yapılarda ortaya çıkan bilginin üretimi anlamına gelmektedir (Layte ve Ravet, 2006). Öğrenen toplum, insanların hayatları boyunca devam eden eğitim sürecinde, bütün vatandaşların yüksek kalitede genel eğitim görmesi ve yeterli mesleki eğitime tabi tutulmasıdır (Hughes ve Tight,1995).

Bir öğrenen toplum ancak yaşam boyu öğrenenleri içerdiğinde tam uygulanmış olur. İnsanlar yaşları ilerledikçe beklenti seviyeleri azalmakta ve tekbaşlarına öğrenme ya da öğrenme için bir girişimde bulunma oranları düşmektedir. Bu insanlar televizyonlarının başında oturarak onlara eğitici ya da eğlendirici içeriği beklemeye koyulurlar ve öğrenmeleri için bir araştırma içinde bulunmazlar (Helterbran,1999). İnsanlar kendilerinin ya da ailelerinin öğrenmesi hususunda umursamaz olabilirler. Okullarda ve toplumda beklenti seviyesi bir bütün olarak azalmaktadır. Yaşam boyu öğrenenlerin, toplumdaki yanlışları doğruya çevirmek konusunda umutları vardır (Helterbran,1999). Öğrenen topluma öncü olan yaşam boyu öğrenme kavramı

şimdiye kadar onlarca yıldır, görsel ve yazılı şekilde ortaya çıkmaktadır. UNESCO'nun 1972 yılında yayınladığı "Olmayı Öğrenme" başlıklı Faure Komisyonu Raporu'nda bütün dünya ülkelerine eğitim sistemlerinin iki temel üzerine yeniden organize etmeleri için şiddetli bir çağrıda bulunmaktadır (Ahmed, 2002). Birincisi, toplumun içinde bulunan bütün kurumların eğitim hizmetleri sağlayıcısı olduğu öğrenen toplum, diğeri ise bu öğrenen toplumun sağladığı imkanlarla bütün vatandaşların aktif şekilde eğitim sürecine dâhil olmasıdır (Ahmed, 2002). Tüm dünya üzerinde sadece yetişkin eğitimcilerinin değil, aynı zamanda endüstri liderlerinin de katıldığı, yaşam boyu öğrenmenin rolü ve vatandaşlar için hayat kalitesini artırmayı teşvik eden öğrenen toplum üzerine, sosyal ve ekonomik politikalar bazında sayısız tartışma yapılmaktadır (Findsen ve Formosa, 2011). Öğrenen toplumu, yaşam boyu eğitimi ve yaşam genişliğinde eğitimi anlamak için geliştirilen bir başka kavram ise, öğrenme şehri veya öğrenme bölgesi kavramıdır. Bu fikir, insanların buldukları ortamda onları öğrenmeye zorlama anlamına gelen, tamamıyla uluslararası politikalarla ilişkilidir (Findsen ve Formosa, 2011). Öğrenen toplum, eğitimle alakalı bilinçli bir yapıdadır. Eğitimsel gelişimle, onun araçları ve kendi hayatı olan genel sosyal çevre ile alakalı bilinç sahibidir ve bu durumları en yukarı çıkarma konusunda kararlıdır (Findsen ve Formosa, 2011). Bir noktaya kadar, öğrenen toplum fikri biraz mitolojiktir. Hem paylaştığımız bir ideal olması yanında hem de bir eylem fikridir. Gelişmiş ülkelerin en azından, büyük kitlelerle yetişkin eğitiminde daha büyük yol almalarından dolayı bu fikri inkâr etmek zordur (Findsen ve Formosa, 2011) .

Bir öğrenen topluma ulaşmak için belirlenen belli başlı yaşam boyu öğrenme özellikleri vardır. Bunlar;

- kendini gerçekleştirme
- aktif vatandaşlık
- sosyal katılım
- iş odaklı bakış açısıdır (Findsen ve Formosa, 2011) .

Aşağıdaki tabloda belirtilen Rover'in öğrenme prensiplerinden birincisi; öğrenmenin insanın en doğal içgüdü olduğu söylemektedir. Çocukların çok büyük çoğunluğu, bu öğrenmelerini hayatlarının erken dönemlerinde gerçekleştirmektedirler. Yürümek, konuşmak, gülmek, saymak ve yazmak karmaşık

yetilerdir ve resmi okul ortamından önce birçoğu tarafından öğrenilir (Longworth, 2003).

Tablo 3. Rover'in Öğrenme Prensipleri (Longworth, 2003).

Rover'in Öğrenme Prensipleri
. Öğrenme insanın en doğal içgüdüsüdür.
. Yaratıcılık, katılım ve katkı, öğrenme ve gelişimle tamamlanmıştır.
. Herkesin iki işi vardır; iş ve geliştirilen iş.
. İnsanlar nasıl yaratılmışlarsa ona sahiptirler.
. İnsanların çalışmaya ihtiyaçları vardır ve değer görürlerse bundan keyif alırlar.
. Yaratıcılık ve beceri kötü bir şekilde tam bir değer bulamamıştır.
. Yönetim bütün soruların cevabına sahip değildir.

Bir öğrenen toplum oluştururken, yaşam boyu öğrenme girdisi ve genel eğitim çıktısı birlikte değerlendirilmelidir. Bu fikre göre, okul ve işlevleri genel bir eğitim sistemi olarak devam ederken, yaşam boyu öğrenme bakış açısıyla bu işlevler bir öğrenen topluma dönüştürülebilir (Aspin, Chapman, Hatton ve Sawona, 2012). Yaşam boyu öğrenme, bilgi ekonomisiyle beraber öğrenen toplum oluşturmada hayati rol oynamaktadır. Bu sebeptendir ki öğrenen toplum ve yaşam boyu öğrenme kavramları, bilgi ekonomisi politikaları modelinin yapraklarından birileridirler (Aspin ve diğerleri, 2012). Bir yaşam boyu öğrenme sisteminin kurulması için, genel eğitim ve yetişkin eğitiminin iç içe geçtiği bir öğrenen toplum oluşturma bakış açısıyla, yetişkin eğitimiyle işbirliği açısından genel eğitimin yeniden düzenlemesi kaçınılmazdır (Aspin ve diğerleri, 2012). Öğrenen toplum genel ifadeyle, özellikle modern hayatta birçok değişik şekilde ortaya çıkan, modern şartlarla sürdürülen mücadelelere bir cevap olarak adlandırılabilir. Temel ekonomik, teknolojik, sosyal, demografik ve kültürel durumların ortaya çıkardığı, insanların değişim ve belirsizliklerle başa çıkmak için bilgi ve yeteneklerle donandığı yeni öğrenme formları gerektiren bireysel mücadeleler konusunda genel bir fikir birliği vardır (Edwards,1998) .

2.1.6 Yaşam Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi

1926 yılında “*Yetişkin Eğitiminin Anlamı*” kitabını yazan Eduard Lindeman gibi bazı yazarlar 20. yüzyılın başında bu kavramdan bahsetmişlerdir. Kitapta, eğitimin sadece gençlere bir kariyer yolu açmaktan öte onların hayatları boyunca keyif alabilecekleri eğitimle iç içe geçmiş bir öğrenme kavramından bahsedilmektedir (Hunt, 2007). Tekrarlı öğrenme, devam eden öğrenme ve sürekli öğrenme kavramları (Avrupa Konseyi tarafından sunulmuşlardır) 1960’lardan itibaren Avrupa ve UNESCO’da tartışma konusu olmuşlardır. Edgar Faure ve Uluslararası Eğitim Gelişimi Komisyonu’nun “Olmayı Öğrenme” yaklaşımı Avrupa’nın 1970’lerden itibaren yetişkin eğitimini anlamasına yardımcı olmuştur (Gravani ve Zarifis, 2014). Yetişkin eğitim 18. yüzyılın ikinci yarısında daha fazla kullanılan bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Programlar, öğrenme fırsatlarına ulaşmaya çalışan alt ve orta sınıfta bireysel çabalarıyla öğrenme ortamlarına ulaşmaya çalışanlar için geliştirildi (Helterbran, 1999). Yetişkin eğitimi, insanların toplu veya bireysel olarak kendi potansiyellerinin farkına varmalarınıdır. Bu sadece bir hak değil aynı zamanda bir görevdir. Bu, bir bütün olarak diğerleriyle ve toplumla paylaşılmalıdır. Hükümetler, organizasyonlar ve kuruluşlar tek başlarına 21. yüzyılın gereklerini yerine getiremezler. İnsanların enerjileri, hayal güçleri ve zekâları ve hayattaki her ihtiyaca karşı açık olan algılarına ihtiyaç vardır (Ouane, 2004) . Delors (1996), 21. yüzyılın öğrenme gereksinimlerini şu 4 maddede ifade etmiştir;

- Bilmeyi öğrenme
- Olmayı öğrenme
- Yapmayı öğrenme
- Birlikte yaşamayı öğrenme (Delors, 1996)

Yetişkin eğitimi kavramı, yetişkinlere eğitim veren kişilerin, bireysel, grup, organizasyon ve topluluk eğitimlerini tanımlamak için kullanılan bir kavramdır. Yetişkin ifadesi, bireyin çocukluktan sonraki dönemini anlatırken, eğitim kavramı ise sunulan öğrenme fırsatlarını ifade etmektedir. Her iki kavram bir araya geldiğinde yetişkin eğitimi kavramı ortaya çıkmaktadır. (Findsen ve Formosa, 2012)

Houle (1961), yetişkin öğrenenleri 3 başlık altında incelemiş ve sınıflandırmıştır.

- Hedef Amaçlı Öğrenenler: Bu amaçtaki öğrenenler, eğitim etkinlikleriyle etkileşimler kurarak bir başka hedefe ulaşmaya çalışırlar.
- Etkinlik Amaçlı Öğrenenler: Etkinliğin bizzat içinde aktif rol alırlar ve sosyal etkileşim kurarlar.
- Öğrenme Amaçlı Öğrenenler: Bilgiyi araştıran ve ona ulaşmaya çalışan kişilerdir çünkü öğrenmeyi severler (Houle, 1961; Cross, 2014).

Yetişkin eğitimi çalışmalarında, birçok farklı ideolojiler ve birçok farklı sonuçlar vardır bu yüzden bu bütün alan için herhangi bir teorinin genellenebilmesi zordur (Murphy, 1999). Demokratik ülkelerde, bütün eğitim türlerinin birincil amacı, vatandaşların, gerçekleştirme yeteneklerini oluşturmak ve bunun devamını sağlamaktır. Bu aktif vatandaşlık fikrinin en önemli destekçisidir. Bu aynı zamanda, eğitim sisteminin diğer fonksiyonlarından ayrı düşünülemez yetişkin eğitimiyle de ilgilidir (Óhidy,2008). Yetişkin eğitiminin, eğitim sisteminde ve eğitim bilimlerindeki yeri hakkında çeşitli teoriler bulunmaktadır. Bir görüş bu kavramı eğitim bilimlerinde pedagoji kavramı ile ilişkilendirirken bir başka görüş ise hem pedagoji (genç insanların eğitimi) hem de androgoji (yetişkinlerin eğitimi) kavramlarını birlikte düşünmek gerektiğini öne sürmektedir (Óhidy, 2008).

Yaşam boyu öğrenmenin, yetişkin eğitimi ile olan ilişkisine bakıldığında iki kavramında birbirleriyle yakın ilişkide olduğu görülmektedir. Aşağıda verilen tabloda da gösterildiği üzere yaşam boyu öğrenmenin 5 önemli sorusu incelendiğinde iki kavram arasındaki ilişki de ortaya çıkmaktadır.

Tablo 4 incelendiğinde özellikle son iki durumun birebir yetişkin eğitimi ile ilişkisi göz önüne çıkmaktadır. Yetişkin eğitimine katılımın iki temel amacı vardır.

- a) Bireyin genel eğitim veya kültürünü geliştirmek.
- b) Fazladan verilecek mesleki eğitimlerle, işe yerleşebilirliği artırmak veya geliştirmek. (Óhidy,2008)

Tablo 4. Yaşam Boyu Öğrenmenin Güncel Soruları (Óhidy, 2008).

Yaşam Boyu Öğrenmenin Güncel Soruları
.Küreselleşme
.Avrupa'ya Entegrasyon
.Ekonomik Politika Oryantasyonu
.Yetişkin Eğitimi Öğretilerinin Uyarlanması
.Formal, İnfomal ve Kendi Kendine Öğrenme Aşamalarına Odaklanma

Tablo 5. Öğrenen ve Öğrenmeyen Yetişkinler Tablosu (OECD, 2003).

Öğrenen ve Öğrenmeyen Yetişkinler
Öğrenen Yetişkinler
-Herhangi bir türde öğrenme
- Her hangi bir yardımla öğrenme
- Öğrenme, etkinlik ve hedef temelli olma
- Öğrenene, farklı öğrenme fırsatlarıyla alakalı bilgi verme
- Yeterli çeşitte seçilebilecek program sunma
Öğrenmeyen Yetişkinler
- Öğrenememe (vakit veya maddi sıkıntıdan ya da yaştan dolayı vb.
- Öğrenmek istememe (itibar kaybına maruz kalacağını düşünme)
- Zaman ve para desteğinde bulunma
-Yaklaşımlar değiştirme
Öğrenme metotlarını değiştirme

Yetişkin eğitimi, bireysel, grup ve toplulukların hayatlarındaki öğrenmeyi etkilemek için yetişkin eğiticileri tarafından uygulanan bir kavramdır. Yetişkin ifadesi, çocukluğun ötesindeki öğrenenin statüsünü niteler (kültürel tanım) ve genellikle zorunlu eğitimin ötesindedir (toplumların, eğitime bakış açıları birbirlerinden farklıdır). Eğitim, sıklıkla öğretmen tarafından sunulan, genellikle yapısal çevre koşuluna bağlı öğrenme fırsatlarına karşılık gelir (Findesen ve Farmosa, 2011) .

2.1.7 Yaşam Boyu Öğrenmenin Amacı

Etkili yaşam boyu öğrenme için iki yol vardır. Bunlardan birincisi açıklıktır ki bu içine kapanık ve sıkılgan öğrencileri hedefler. Açıklık doğru hareket etmeyi ve konuya güvenle el atmayı hedefler. İkincisi ise açık fikirliliktir. Bir konuya karşı duyulan ilgi, her yerden bilgi arayışla sonuçlanır (Dewey,1916; Bernabe, 2014). Öğrenme ve hayat fırsatları, eğitim yörüngesinde kökleşmişlerdir ve bunların sosyal ortamlarda (iş ortamı, iş pazarı, aile ve toplum) karmaşık iç içe geçmişlikleri ve sosyal rolleri hayatın farklı dönemlerinde gerçekleşmektedir. İnsanların, kendi bireysel çabaları veya işbirliğiyle elde edebilecekleri, durumlarını değiştirmeye olan inançları, öğrenme ve gelişim için hayati önem taşımaktadır (Evans,2009; Aspin ve Diğerleri, 2012).

Edwards (1998), yaşam boyu öğrenme ile ilgili bazı noktaların altını çizmiştir;

- Yaşam boyu öğrenme, salt bir politikadan ziyade bir toplanma çağrısıdır. İnsanların değişimi yönetmeleri ve iş pazarındaki teknolojik ilerlemelerden kaynaklanan ekonomik belirsizliklerle başa çıkmalarına yardımcı olacak bir araçtır.
- Yaşam boyu öğrenme, küreselleşme sonucunda ortaya çıkan sosyal dışlamaya karşı bir mücadeledir.
- Yaşam boyu öğrenme, bireyin öğrenmesinde merkezdedir böylece, çalışanlar, kendi yeteneklerini geliştirme konusunda daha fazla sorumluluk alırlar ve bu sayede daha fazla öğrenirler.
- Yaşam boyu öğrenme, eğitime katılımı genişletebilir.
- Yaşam boyu öğrenme değişkendir, bu sayede toplumdaki esnek değişikliklere cevap verir ve kişilerin ve grupların daha etkili olmaları konusunda fırsat verir.

- Öğrenen toplum fikri, yaşam boyu öğrenme sayesinde 21. yüzyıldaki bu mücadeleleri mümkün kılar (Edwards, 1998).

Karar vericiler, sistem yöneticileri ve okul yöneticileri bazı amaçları gerçekleştirmek için yaşam boyu öğrenme stratejileri geliştirmek durumundadırlar. Bu amaçlar;

- Değişimlere karşı mücadele etme
- Okul çevrelerinin, mesleki ve ekonomik amaçlar için girişimde bulunmaları
- Sosyal kapsamlılık
- Vatandaşlık sorumluluğu
- Demokratik katılım
- Kişisel gelişim
- Kendini gerçekleştirme (Aspin ve Diğerleri, 2012)

Yaşam boyu öğrenme fikrine yönelen okullar, yaşam boyu öğrenme okullarına dönüşürler. Bu dönüşümle birlikte bazı geliştirilmesi gereken durumlar ortaya çıkmaktadır. Bunlar;

- Değişim için açıkça anlaşılır bir strateji
- Toplumda okulların yeri ve işlevi ile ilgili yeniden kavramlaştırma
- Okulun yeniden kültürlenmesi için hazır bulunma
- İnsanlara yatırım için hazır olma
- Değişim için, kanıt temelli yaklaşım edinmeye karşı gönüllülük
- Okulun yerel, milli ve uluslararası toplumlara doğru genişleme
- İyi etkinlikleri paylaşarak ve başarıyı kutlayarak değişim hızını devam ettirmeye karşı eğilim
- Öğrenme için liderlik fikrine karşı eğilim (Aspin ve Diğerleri, 2012).

2.1.8 Öğretmen - Öğrenci İletişimi

İletişim kavramına dair bugüne kadar pek çok tanım yapılmıştır. Eroğlu ve Yüksel (2014) iletişim için aşağıdaki tanımlamayı yapmaktadır.

İletişim hem özel yaşamdaki bir insanın, hem kurumlarda çalışan yöneticinin/personelin hem de kurumların ta kendisinin varlıklarını sürdürme biçimlerinin bir ürünüdür. Ayrıca bu ürün (iletişim becerisi, iletişim yaklaşımları) hem günlük yaşamda hem de iş yaşamında meydana gelen her türlü gelişmeden ve

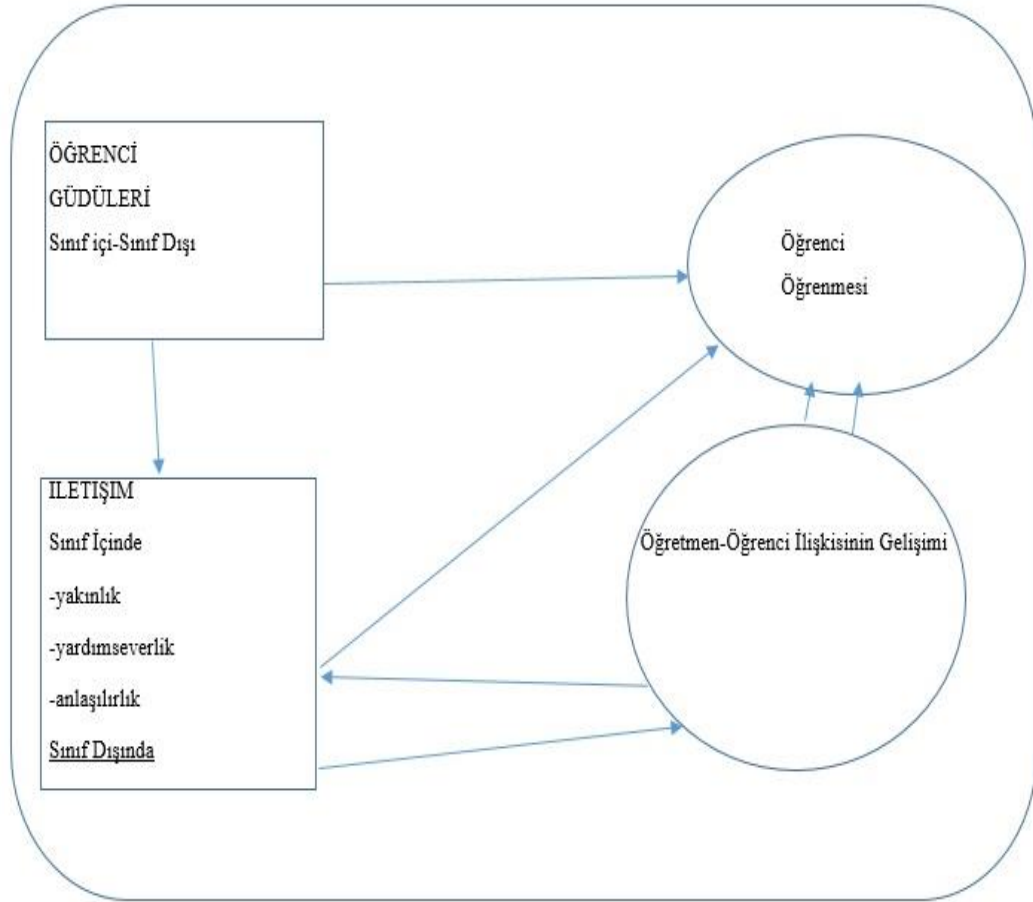
değişimden kolayca etkilenen bir olgudur. İletişim hem bireysel bir kişilik olan insanlara, hem de tüzel bir kişilik olan kurumlara özgü bir olgudur. Diğer bir deyişle, iletişim, hem insanların hem de kurumların günlerini mutlu ve huzurlu geçirebilmeleri için gerekli olan bir beceridir(Eroğlu ve Yüksel,2014:3).

Eroğlu ve Yüksel (2014) iletişimin özelliklerini şu şekilde sıralamıştır.

- ❖ İletişim, iki tarafın da aktif olduğu bir alışveriştir.
- ❖ İletişimde mesajlar sözlü ve sözsüz olarak iletilir.
- ❖ Bu mesajları ne şekilde aldığımız, algılarımız tarafından belirlenir.
- ❖ İletişim kişiye değil, kişiyle yapılır.
- ❖ İletişim, her zaman her yerdedir.
- ❖ İletişimde amaç çevre üzerinde etkin olmaktır.
- ❖ İletişim anlamların paylaşılmasıdır.
- ❖ İletişim değişik katmanlarda gerçekleşir (Eroğlu ve Yüksel,2014:7).

Kişiler arası bir etkileşim söz konusu olduğunda, bir kişinin iletişim yeteneği hayati önem taşımaktadır. İletişim, İnsanların ihtiyaçlarından, güdülerinden, başkalarıyla iletişim kurma gereksinimlerinden doğmaktadır. Şayet bir ortamda sözel ya da sözsüz iletişimden herhangi biri yoksa orada iletişimden söz edilemez (Slay, 1980). Kişiler arası iletişim, önceleri sadece iki insan arasındaki etkileşim olarak tanımlanırdı. Bununla beraber, çok sayıda tanım kişiler arası iletişimi, yer, mekân gözetmeden, kaç kişiyle olursa olsun ve hangi konudan bahsedilirse bahsedilsin şeklinde tanımlamaktadır (Gilstrap, 2004). Platon, Aristo ve Sokrat gibi büyük filozoflar öğrencilerini, iletişim yoluyla güçlü kişiler arası ilişkiler kurarak eğitmişlerdir. Bu ilişkilerin gücü ve iletişimin önemi, herhangi bir bilim insanı ya da teorisyenden bahsedilmeden tamamıyla anlaşılmıştır (Westwick, 2012). Eğitimcilerin ve davranışlarının rolü, iletişim ve eğitim disiplinlerince keşfedilmiştir (Westwick, 2012). Öğretmenler ve öğrenciler arasındaki iyi iletişim, başarılı bir öğrenmenin gerekliliklerinden biridir. Etkili iletişimi kullanarak, öğretmenler ve öğrenciler etkileşim kurabilirler, öğrenme hedeflerini edinmek için bilgi paylaşımı yapabilirler. Tam tersi, bu ikisi arasındaki zayıf iletişim öğrenmede sorunlara yol açabilir (Hamsa ve Sultan, 2014). Öğrenci-öğretmen ilişkileri, eğitim aşamasında özellikle de öğrenci öğrenmelerinde çok önemlidir. Son yıllarda öğretmen-öğrenci ilişkileri birçok araştırmanın konusu olmuştur. Tüm seviyeden araştırmalar, öğrencinin öğrenmesinin gerçekleşip gerçekleşmediği hususunda sorumluluğu öğretmene vermiştir (McNally,

2005). Öğretmen ve öğrenci arasındaki iletişim (toplantılarda, bilgi paylaşımında, beklentilerini aktarırken) diğer kişiler arası ilişki durumlarına benzemektedir. Öğretmen-öğrenci arasındaki ilişkiyi inceleyebilmek için, kişiler arası iletişim aşamalarını incelemek gerekmektedir (McNally, 2005). Kişiler arası iletişim güdüleri, genellikle durağan ve bireylerin neden iletişim kurduğunu ve nasıl kişiler arası iletişim ihtiyaçlarını gerçekleştirdiğini açıklayan kişisel karakterler olarak değerlendirilir. Bu güdüler (yakınlık, memnuniyet, katılma, dinlenme, kaçış ve kontrol), bireylerin kiminle ve hangi yolla iletişim kurduklarını ve hedeflenen iletişimin konularını etkiler (McNally, 2005). Öğrenciler, öğretmenleriyle işlevsel nedenlerle iletişim kurduklarında, bunu aynı zamanda dersi öğrenmek için de yaparlar. Öğrenciler, dersin gerekliliklerini, dersin materyallerini ve ödevleri öğrenmek için soru sorarlar ya da bilgi arama stratejilerini kullanırlar (McNally, 2005)



Şekil 3. İlişkiler Aşamaları Merdiven Modeli. (McNally, 2005).

İletişim yetisi, öğretmenler için bir gerekliliktir. Öğretmenler, zamanlarının büyük bir çoğunluğunu sınıf içinde veya dışında iletişim kurarak geçirirler (Schaller,1993).

2.1.9 Öğrenme ve Öğretmede İletişimin Rolü

Öğrenciler sınıf içinde veya dışında öğrenmeyle bağlantılı birçok davranış sergilerler. Öğrencilerin çoğunlukla, katılımcı dinleme, tartışmalara sözel katılma, not alma ve yönergelerle alakalı sorular sorma fırsatı vardır. Öğrenciler derslere, verilen ödevleri okuyarak, aldıkları notları tekrar ederek, bir test veya sınava çalışarak, bir ödevi tamamlayarak, arkadaşlarıyla sınıf ve ders içerikleriyle alakalı konuşarak derse hazırlanabilirler (Mazer, 2010). Öğretmenler içerikleri, disiplinle, anlaşılır ders yapılarıyla, ders kavramlarını canlandıracak bağlantılarla, öğrencileri eleştirel düşünmeye sevk edecek tartışmalara cesaretlendirmeye ve sınıf etkinliklerini yöneterek gerçekleştirirler. Bunun yanında öğrenciler de sınıfta davranışlarını nasıl yöneteceklerini öğrenmelidirler. Öğrenci, hangi bilginin daha önemli olduğuna, tekrar etmek için bilgiyi nasıl saklaması gerektiğine ve bir karmaşıklıkta bilgiyi nasıl anlaşılır bir hale getirebileceğine karar vermelidir (Mayer, 1977; Mazer, 2010).

Anlamli bir öğrenmenin gerçekleşebilmesi için 3 koşul gerekmektedir. Bunlar;

- Öğrenilecek materyalin algılanması
- Yeni gelen materyali düzenlemek ve değiştirmek için, bilinen düşüncelerin uygun olan anlamli yapılarının kullanılabilmesi
- Bu anlamli oluşumun öğrenme sürecinde etkinleştirilmesi (Mazer, 2010).

Yıllardır yapılan araştırmalar, öğrencilerin öğrenme motivasyonlarının etkilenmesinde, etkili ve yapısal öğrenmede açıklık ve yakınlık kavramlarının olumlu etkilerini göstermektedir. Edindiği bilgiyi değiştirme konusunda endişe yaşayan öğrenciler, etkili öğrenme adına sorunlar yaşamaktadır. Diğer sınıf çıktılarının yanında, etkili öğretmen davranışlarıyla eğitimciler öğrencilerin bu kaygılarının azalması konusunda hayati rol oynayabilirler (Chesebro ve McCroskey, 1998). Scott ve Wheelless (1977), öğretme ve öğrenme iletişiminde iki öğretmen davranışının öneminden bahsetmişlerdir. Bunlar;

- Yakınlık,
- Açıklık (Mazer, 2010)

2.1.9.1 Yakınlık

Eğitimsel yakınlık, algılanan uzaklık bağlamında eğitimci ve öğrencinin yakınlık kurduğu davranıştır. Yüksek miktarda yakınlık gösteren eğitimciler ısrarlı göz teması, hareket, ses çeşitliliği, jestler, espriler ve kişilik özellikleri gösterirler. Bunun yanında daha az yakınlık gösteren öğretmenler notlarından okuyarak ders anlatırlar, kürsünün arkasında dururlar, monoton bir dil ve ifadeler kullanırlar, daha az jest kullanır, daha az espri yaparlar ve özet örnekler verirler (LeFebvre ve Allen, 2014). Eğitim konusunda uzman akademisyenler, sınıf ortamında ne olup bittiğini açıklamak ve tahmin etmek için çeşitli iletişim becerileri kullanmışlardır. Son yıllarda, öğrencilerin sınıfta etkili öğrenmelerine, davranışsal öğrenmelerine, isteklendirmelerine ve duyarlılıklarına katkı sunan bir kavrama “ öğretmen yakınlığı veya yakınlık” daha fazla önem verilmektedir. Aslında öğretmen yakınlığı, sınıf ortamında en fazla araştırılan konu olmuştur (Martin, 1994). Öğrencileri tarafından yakın olarak belirlenen eğitimciler, sınıf davranışlarını etkilemede veya düzenlemede daha duyarlıdır. Öğrencilerin kendilerine daha yakın öğretmen istemelerinin sebebi, yakınlığın daha saygılı, daha güçlü öğrenmeler ortaya çıkaracağına karşı olan inançlarıdır (LeFebvre ve Allen, 2014). Yakınlık sözel ve sözsüz davranışlar şeklinde gerçekleşir (Rocca, 2007). Yakınlığın göstergesi, dokunmak, azaltılmış fiziksel uzaklık, öne eğilme ve artan göz teması gibi sözsüz davranışları içerir. Yakınlık aynı zamanda espri yapmak, birini övmek veya bireyleri isimleri ile çağırarak gibi sözlü davranışlar aracılığıyla da gösterilir (Schaller, 1993).

Sözsüz Davranışlar

- ❖ Sınıfa karşı konuştuğu anda kullandığı jestler
- ❖ Sınıfa karşı konuşurken kullandığı ses tonu çeşitlilikleri
- ❖ Konuşurken sınıfa bakış
- ❖ Konuşurken sınıfa gülümseme
- ❖ Sınıfa karşı konuşurken rahat bir vücut şekli alma
- ❖ Öğretme aşamasında sınıf etrafında dolaşma

- ❖ Sınıfa karşı konuşurken tahtaya veya notlara çok az bakma
- ❖ Kendisi ve sınıf arasındaki engelleri kaldırma
- ❖ Öğrencilerle uğraşırken önemli dokunuşlarda bulunma
- ❖ İşin gerektirdiği profesyonel ama sıradan kıyafetler giyme

Eğitimciler sözsüz yakınlık davranışlarını çeşitli bakış açılarından değerlendirmiş ve araştırmışlardır. Bunlar;

- ❖ Eğitimciler ve öğrencilerin sözsüz yakınlık davranış algıları.
- ❖ Öğretmen sözsüz yakınlığı ve öğretmen uygunluğunun etkileri.
- ❖ Sözsüz yakınlığın, öğrenci motivasyonu ve öğrenmeleri üzerindeki etkileri.
- ❖ Öğretmen yakınlığının etkili kullanılması.

Sözsüz yakınlığın öğrenci motivasyonu ve öğrencinin mücadele davranışı arasındaki ilişki (Schaller,1993; Westwick, 2012).

Sözlü Davranışlar

- Öğrencileri isimleri ile çağırma
- Sınıftan bahsederken “biz” ve “bizim” gibi ifadeler kullanma
- Küçük konuşmalara ve sınıf dışı iletişime izin verme
- Öğrencilere dönüt verme
- Öğrencilere durumlarla alakalı nasıl hissettiklerini sorma
- Öğrencilerin kendisine adıyla hitap etmelerine izin verme (Rocca, 2007).

2.1.9.2 Açıklık

Öğretmen açıklığı; eğitimcinin etkili bir şekilde uyardığı istenilen ders içerikleri sunulurken öğrencinin aklında uygun şekilde yapılandırılmış sözlü ve sözsüz mesajların kullanıldığı aşamalar şeklinde tanımlanmıştır. Bu tanım öğretmen açıklığı araştırmalarıyla ilişkilendirilmiştir (Chesebro ve McCroskey, 1998). Öğrencilerin kaygı edinme tecrübelerini azaltıcı öğretmen yeteneği; öğrenme süresinde öğrenci kaygı algısıyla ilişkili öğretmen açıklığı ve yakınlığı

kullanılarak yapılacak incelemeyle araştırılabilir. Öğretmen açıklığı, verilen materyali değiştirmeyi daha kolay hale getirerek öğrencinin kaygı algısını azaltma eğilimindedir. Öğretmen yakınlığı ise öğrencinin olumlu etkilerini artırarak ve olumlu öğretmen-öğrenci ilişkisine katkıda bulunarak öğrencinin rahatını artırma eğilimindedir (Chesebro ve McCroskey, 2001). Öğretmen açıklığı kavramı, eğitim psikolojisinde öğretmen etkileri çalışmalarından gelmektedir. Çeşitli değişkenlerin analitik geleneklerini takip ederek bu çalışmalar, gözlemlenen eğitimci davranışları ve öğrenci öğrenmeleri arasında bir ilişki kurmaya çalışmıştır ve birçok durumda bu gözlenen ilişkileri geniş teorik durumlara katkı sağlamamıştır (Titsworth, Mazer, Goodboy, Bolkan ve Myers, 2015).

2.1.10 Öğrencilerin İletişim Güdülleri

Kaliteli bir eğitimci-öğrenci ilişkileri, tüm kişiler arası ilişkilerde olduğu gibi, birçok iletişim davranışını kullanmaktadır. Bu davranışlar, kendini açığa çıkarma, yakınlık arayışı ve doğrulamadır (Goodboy, Myers ve Bolkan, 2010). Üniversite öğrencilerinin, eğitimcileriyle kişiler arası iletişim geliştirme istekleri; eğitimciler için, olumlu, öğrencileriyle birlikte doğrulayıcı ve gönüllü sosyal iletişim kurmayı zorunlu hale getirmektedir. Buna rağmen bazı eğitimciler, bu yollarla değil de sosyal olmayan yollarla iletişim kurmaktadır ve bu da iletişimi olumsuz yönde etkilemektedir (Goodboy, Myers ve Bolkan, 2010). Eğitimsel çıktılarının dışında, öğrencilerin iletişim güdülleri üzerine yapılan çalışmaların çoğu, bu güdüler ve eğitimcinin algılanan iletişim davranışları arasındaki bağlantıya odaklanmıştır (Goodboy, Myers ve Bolkan, 2010). Kişiler arası iletişim güdülleri, bireylerin neden diğerleriyle etkileşime geçtiği, konuştuğu kişiyi seçerken neyin etkilediği ve ne hakkında konuştuğu gibi nedenlerin altını çizmektedir (Graham ve Diğerleri, 1993; Myers, Martin ve Mottet, 2002). Öğrencilerin iletişim motivasyonları üzerine yapılan araştırmalar, çoğunlukla öğrenci soruları üzerine kurgulanmıştır. Öğrenciler sınıfta çok çeşitli soru sormaktadır fakat eğitimcinin soruya cevap verme konusundaki isteksizliği eğitimcinin bu konuyu çoktan kapatmış olduğunu düşündürür (Myers, Martin ve Mottet, 1999). Sınıf etkileşiminde bulunan öğrencilerin daha yüksek memnuniyet seviyelerinde olduğu, eğitimciye karşı etkili olduğu ve motivasyon gösterdiği söylenmektedir. Öğrenci etkileşimi genel anlamıyla, öğrencinin ders

içerikleri ve beklenen ders davranışlarına karşı olan ilgisiyle bağlantılıdır (Miller, 2002). Kişiler arası iletişimde altı iletişim güdüsü belirlenmiştir. Bunlar;

- ❖ memnuniyet
- ❖ yakınlık
- ❖ katılım
- ❖ kaçış
- ❖ rahatlama
- ❖ kontroldür (Miller, 2002).

Araştırmacılara göre, öğrenci okul ilişkileri, bilginin aktarımından daha önemli olan, kişiler arası ilişkiler, eleştirel düşünme ve doğrulama değerleri açısından önemli bir etmendir (Knapp, 2008). Kendilerini okullarıyla yüksek oranda iletişim kuran kişiler olarak gören öğrencilerin, kendilerini daha az oranda iletişim kuran olarak gören öğrencilere kıyasla daha başarılı oldukları ve daha yetkin oldukları görülmektedir. Bunun yanında yüksek düzeyde etkileşime giren öğrencilerin, kimliklerini bulma konusunda daha açık oldukları ve okullarına karşı daha fazla olumlu tutum sergiledikleri görülmektedir (Knapp, 2008). Kişiler arası iletişim güdeleri, durağan, kişinin neden iletişim kurduğunu açıklayan kişilik karakteri ve kişinin iletişim ihtiyacının nasıl karşıladığı durumlarını içerir (Graham ve Diğerleri, 1993 akt. Claus, 2013). Myers, Martin ve Mottet (1999), Öğrencilerin, öğretmenleriyle aynı iletişim güdülerine sahip olduklarını öne sürmüşlerdir. Öğrencilerin, öğretmenleriyle iletişimde kullanılan güdelerin 5 tane olduğunu belirtmişlerdir.

- ilişkisel güdüler
- işlevsel güdüler
- katılımcı güdüler
- mazeret belirtme güdüler
- öğretmene iyi görünme amaçlı güdüler. (Myers, Martin ve Mottet, 1999 akt. Claus, 2013)

Öğrenciler, öğretmenleriyle normal insanlarla kurdukları gibi iletişim kurduklarında, bu güdü öğrencilerde aynı geçmişe ve ilgilere sahip oldukları hissi uyandırmaktadır ve bir arkadaşlığa önyak olabilir. Öğrenciler işlevsel nedenlerden dolayı öğretmenleriyle iletişim kurduklarında bunu, ders adına bir şeyler öğrenmek için yaparlar. Öğrenciler, dersin gerekliliklerini, ders materyallerini ve ödevleri öğrenmek

için sorular sorarlar veya bilgi edinme stratejilerini kullanırlar (Claus, 2013). Öğrenciler, öğretmenlerinin kendileriyle ödüllendirici veya uzman rolleriyle iletişim kurduklarında, ilişkisel, işlevsel, katılımcı, mazeret belirtici veya övücü tarzda iletişim kurabilirler. Bunun yanında öğretmenlerinin zorla iletişim kurduklarını hissettiklerinde oluşacak iletişim şekli sadece mazeret belirtici ve övücü olacaktır (Goodboy ve Bolkan, 2011). Birçok üniversite eğitmeni, öğrencilerin sınıf içi katılımını istemekte ve beklemektedir. Öğrenci katılımı dar anlamda öğrencilerden gelen cevaplar olarak tanımlanabilir, geniş anlamda ise öğrenci katılımı beş kategoriden oluşmaktadır. Bunlar;

- Hazırlık
- Tartışmalara katkı
- Grup yetenekleri
- İletişim becerileri
- Katılımdır (Claus, 2013).

Öğrenciler, eğitimcileriyle ders içi katılım puanı almak ya da katılım puanlarını yüksek tutmak maksadıyla iletişim kurabilirler. Bunun yanında öğrenci, sınıf içi bir tartışmaya aydınlatıcı bir katkıda bulunabilir, ders içerikleri ile alakalı beklentilerini sunabilir ya da bir materyali anlamak adına eğitimciye görüşlerini sunabilir (Goodboy, 2007). İletişim sayesinde insanlar, düşüncelerini, hislerini ve duygularını ifade ederler; ilişkilerini yönlendirip, yönetirler; işlerini yaparlar; bilgi paylaşırlar ve direkt karar verebilirler. İletişim kavramı en az iki kişi gerektirir; bir alıcı ve bir verici, iki şekilde gerçekleşebilir; sözlü ve sözsüz. Bu yüzden insanlar, hayat tecrübesi yaşarlar ve her ilişkilerinde iletişimci rolü üstlenirler (Boettger, 2007).

2.2 İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.2.1 Yaşam Boyu Öğrenme ile İlgili Yapılan Çalışmalar

Yetişkin öğrenenler, öğrenme ihtiyaçlarını uygulayabilecekleri ders araçlarını seçme sansı elde ettiklerinde, öğrenmeyi daha alakalı ve kişisel olarak görürler. Bu nedenle yetişkin öğrenenlere kendi öğrenme sorumluluklarını tecrübe etme fırsatı

verildiğinde bağımsız birer yaşam boyu öğrenene dönüşme konusunda hazırlanabilirler. Yetişkin öğrenenlerin istek ve ihtiyaçlarını gerçekleştirmek adına öğrenme tecrübelerini kontrol etmek ve kişiselleştirmek için güçlü istekleri vardır (Murray, 2015).

Murray (2015), bir çalışmada, yaşam boyu öğrenme (lifelong learning) ve özyönelimli öğrenme (self-directed learning) arasında ilişkiyi ortaya çıkarmak adına nitel bir çalışma yapmıştır. Çalışmada, özgüdümlü öğrenmenin yetişkin öğrenenlerin kişisel ve profesyonel gelişimine katkı sunduğu belirlenmiştir. Katılımcılar, eğitim, iş dünyası, yönetim ve liderlik alanlarındaki yapılan ön çalışma sonucunda özgüdümlü öğrenme ile ilişkili olan profesyoneller arasından seçilmişlerdir.

Gardiner (1998) tarafından yapılan çalışmada organizasyonlarda yaşam boyu öğrenme konusunu ele almıştır. Yapılan çalışmada, yetişkin çalışanlar arasındaki farklılıklar yaşam boyu öğrenme açısından ele alınmıştır. Katılımcılar 36-55 yaş arasındaki en az 21 yıllık iş tecrübesi olan çalışanlar arasından seçilmişlerdir. Görüşme yönteminin kullanıldığı araştırmanın sonucunda yaşam boyu öğrenme ile farklı öğrenme türleri ve harcanılan zaman bakımından farklılıklar olduğu ortaya çıkarılmıştır.

Yaşam boyu öğrenmede sınavların olumlu ve olumsuz etkilerini araştırmak üzere Meyer (2011) bir çalışma gerçekleştirmiştir. Çalışmanın amacı yaşam boyu öğrenme sürecinde yapılan testlerin olumlu veya olumsuz etkileri olup olmadığını araştırmaktır. Araştırmanın örneklemini 3 farklı grup oluşturmaktadır. Birinci grupta Rice Üniversitesi'nde okuyan yaşları 18-25 arası değişen 60 öğrenci; ikinci grupta Houston şehrinde yaşayan, yaşları 18-25 arası değişen 60 kişi; üçüncü grupta ise yaşları 55-65 arası değişen, Houston şehrinde yaşayan 60 kişi vardır. Katılımcılara okuduğunu anlama, boşluk doldurma ve çoktan seçmeli gibi tarzlarda sorular içeren sınavlar uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda yaş faktörünün tam olarak olumlu etkiye sebep olduğu hakkında bir yargı ortaya çıkmamıştır fakat geçmiş bilgilerin ve eğitim seviyesinin yaşam boyu öğrenme sürecinde karşılaşılan sınavlarda olumlu sonuçlar ortaya çıkardığı görülmüştür.

Cross (2014)'un yapmış olduğu araştırmada, yaşlı yetişkinlerin yaşam boyu öğrenmeye katılımları ile alakalı güdeleri ve engelleri incelenmiştir. Katılımcıların gönüllü olarak katıldıkları resmi olmayan yaşam boyu öğrenme faaliyetleri

incelemenin ana konusunu oluşturmaktadır. Amaç giderek yaşlanan toplumun gelecekteki beklentileri ile alakalı yapılacaklara öneriler sunmaktır. Başarılı yaşlanma kavramı kapsamında yapılan çalışmada 178 soruluk bir ölçek ve 1 açık uçlu soru sorulmuştur. Bu soruların 14 tanesi demografik değişkenlerle alakalı iken 33 tanesi de neyi, neden ve nasıl öğrenmek istedikleri ile alakalı sorulardır. Araştırmada elde edilen sonuç yaşam boyu öğrenme faaliyetlerine katılımın, eğitim seviyesi ile doğru orantılı olduğunu göstermektedir.

Yurdakul (2016) özerk öğrenme ve yaşam boyu öğrenmenin incelenmesi adına bir tez çalışması yapmıştır. Çalışmanın amacı özerk öğrenme ve yaşam boyu öğrenme arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenlerle incelenmesidir. Çalışma bir nicel araştırmadır. Araştırmanın katılımcıları 11-16 yaşlar arası değişen, 285 erkek, 372 kız toplam 657 ortaokul öğrencisinden oluşmaktadır. Arslan ve Yurdakul (2015) tarafından Türkçe 'ye uyarlanan Özerk Öğrenme Ölçeği, ölçme araçlarından biri olarak kullanılmıştır. Yaşam boyu öğrenme boyutu için ise daha önce Arslan ve Akcaalan (2015) tarafından Türkçe 'ye uyarlanan Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda özerk öğrenme düzeyleri bakımından kızlar ve erkekler arasında anlamlı farklılık olduğu ortaya çıkarılmıştır. Buna göre kızların özerk öğrenme puanlarının erkeklerden daha fazla olduğu görülmektedir. Yaşam boyu öğrenme adına yapılan analizlerde de kızların erkeklerden daha fazla puan aldıkları görülmektedir. Her iki kavram arasında da yapılan analizler sonucunda anlamlı bir ilişki olduğu belirtilmiştir.

Akcaalan (2016), yaşam boyu öğrenme ile sosyal duygusal öğrenme arasındaki ilişkiyi çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. Çalışmada ölçme aracı olarak daha önce Arslan ve Akcaalan (2015) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği ve Arslan ve Akın (2013) tarafından Türkçe' ye uyarlanan Sosyal Duygusal Öğrenme Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmada katılımcı olarak, 200 erkek ve 390 kadın toplam 590 kişi katılmıştır. Bu katılımcılar Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde eğitim gören yaşları 18-36 arası değişen öğrencilerdir. Yaşam boyu öğrenme açısından cinsiyet değişkeninde kızların, akademik başarı değişkeninde başarılı öğrencilerin anlamlı farklılık gösterdiği görülmüştür. Sosyal duygusal öğrenme açısından ise yine aynı değişkenlerde aynı şekilde anlamlı farklılıklar olduğu görülmektedir.

Dünder (2016) yapmış olduğu çalışmada sınıf öğretmeni adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerini ölçmek için bir çalışma gerçekleştirmiştir. Yapılan çalışma, İnönü Üniversitesi'nden 275 ve Fırat Üniversitesi'nden 187 sınıf öğretmeni adayının katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışmada, Çoşkun (2009) tarafından geliştirilen yaşam boyu öğrenme ölçeği, ölçme aracı olarak kullanılmıştır. Çalışmaya katılanların %63.4'ünü ve erkekler de %36.6'lık kısmını oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda öğrencilerin okudukları okul ve cinsiyet açısından yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde anlamlı bir farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır.

Ayaz (2016), öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi adlı bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırmanın örneklemini Mardinde görev yapan 1483 öğretmen oluşturmaktadır. Katılımcıların %45,4'lük kısmını erkek öğretmenler ve % 54,6'lık kısmını da bayan öğretmenler oluşturmaktadır. Çalışmada ölçme aracı olarak Çoşkun (2009) tarafından geliştirilen yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği kullanılmıştır. Araştırmada üzerinde analiz yapılan cinsiyet ve mesleki kıdem değişkenleri açısından katılımcılara arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir. Diğer değişkenlerden biraş ve okul türü değişkenlerinde ise katılımcılar arasında anlamlı farklılıklar olduğu ortaya konulmuştur. Yaşam boyu öğrenme alanında yapılan bir diğer akademik çalışmada Adabaş (2016) Bartın Üniversitesi lisansüstü öğrencilerinin yaşam boyu öğrenmede anahtar yeterliklere sahip olma düzeyleri adlı bir tez çalışması gerçekleştirmiştir. Araştırmanın örneklemini Bartın Üniversitesi Fen Bilimleri, Sosyal Bilimler ve Eğitim Bilimleri Enstitülerinde 2014-2015 eğitim döneminde eğitim gören 262 kişi oluşturmaktadır. Araştırmaya katılanların % 46.9'luk kısmını kadınlar ve %53.1'lik kısmını da erkekler oluşturmaktadır. Araştırmada ölçme aracı olarak Şahin, Akbaşlı ve Yanper Yelken (2010) tarafından geliştirilen Yaşam Boyu Öğrenme Anahtar Yeterlikleri Ölçeği kullanılmıştır. Kullanılan ölçme aracıyla, Anadilde İletişim, Yabancı Dilde İletişim, Bilişim ve Teknolojide Matematiksel Temel, Dijital, Öğrenmeyi Öğrenme, Sosyal Vatandaşlık, İnisiyatif ve Girişimcilik Anlayışı ve Kültürel Bilinç ve İfade Yeterlikleri ortaya koyulmaya çalışılmıştır. Yapılan analiz sonucunda cinsiyet değişkeni açısından sadece kadınların anadilde iletişim yeterlikleri ve öğrenmeyi öğrenme yeterlikleri açısından anlamlı bir farklılık gösterdiği, diğer alanlarda ise anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır. Tez aşamasında ve ders aşamasında olan öğrenciler açısından sadece tez aşamasındaki

öğrencilerin ana dilde eğitim yeterliğinden anlamlı bir farklılık bulunmuş, diğer alanlarda anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Enstitülere göre ise farklı enstitülerde okuyan öğrenciler arasında tüm yeterlikler için anlamlı bir farklılık olmadığı sonucu bulunmuştur.

Boztepe ve Demirtaş (2016), daha önce Wielkiewicz and Meuwissen (2014) tarafından geliştirilen Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği (WielkLLS)'nin güvenilirlik ve geçerlik çalışması yapılması ve bu ölçeğin Türk kültürüne uyarlanması amaçlı bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Çalışmanın ilk aşamasında orijinal ölçek önce 5 İngilizce uzmanı tarafından Türkçeye daha sonra tekrar İngilizceye çevrilmiş ve dil doğrulama çalışması yapılmıştır. Bir diğer dil doğrulama çalışmasında da ölçeğin İngilizce orijinal formu önce Sakarya Üniversitesi İngilizce Öğretmenliği bölümünde eğitim gören öğrencilere uygulanmış ve bir müddet sonra aynı öğrencilere bu kez Türkçe form uygulanmıştır. Yapılan her iki çalışma arasındaki korelasyon .81 bulunmuştur. Çalışma Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 399 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Tüm verilerin toplanıp analiz edilmesi sonucu güvenilirlik cronbach alpha .78 bulunmuştur. Yapılan analizler sonucunda 3 maddenin Türk kültürüne uygun olmadığına karar verilmiş ve bu 3 madde çıkarılmıştır. Son durumda ölçek 13 maddelik bir ölçek haline gelmiştir. Ölçeğin doğrulayıcı faktör analiz çalışması da yapılmış ve değerler uygulanabilir düzeyde çıkmıştır. Tüm çalışmalar neticesinde Türkçe Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği oluşturulmuş ve alan yazına kazandırılmıştır.

2.2.2 İletişim Memnuniyeti İle İlgili Yapılan Çalışmalar

Çalışmanın diğer bir kısmını Öğrenci İletişim Memnuniyeti oluşturmaktadır. Buradaki iletişim memnuniyeti, öğrenci ve eğitmen arasındaki iletişimden bahsetmektedir. Bu sebeple de bu kavramla alakalı çalışmalar incelenmiştir.

Chang (2011) yapmış olduğu doktora tez çalışmasında öğrencilerin çeşitli öğrenme ortamlarındaki memnuniyetlerini etkileyen faktörleri ortaya çıkarmıştır. Çalışmanın örneklemini farklı uzaktan eğitim, yüz yüze eğitim ve çevrimiçi sınıflarda eğitim gören 916 kişiden oluşmaktadır. Strachota'nın Memnuniyet Ölçeği bu çalışmada ölçme aracı olarak kullanılmıştır. Çalışma sonucunda farklı öğrenme ortamlarındaki öğrenciler arasında anlamlı farklılıklar görülmemektedir.

Goodboy, Martin ve Bolkan (2009), “Öğrenci İletişim Memnuniyet Ölçeğinin Geliştirilmesi ve Geçerliliği” adlı bir makale çalışması yapmıştır. Yapılan çalışma dört aşamadan oluşmaktadır. İlk aşamada 155 öğrenci çalışmada yer almıştır. Öğrencilere Öğrenci İletişim Memnuniyet Ölçeği’nin yanında Kişiler Arası İletişim Envanteri ve İletişim Yetkinlik Ölçeği uygulanmıştır. Uygulama sonucunda Öğrenci İletişim Memnuniyet Ölçeği uyum açısından geçerli ve güvenilir çıkmıştır ve ölçeğin tek boyutlu olduğu sonucuna varılmıştır. Başka bir uyum geçerliliği çalışması için 161 öğrenci kullanılmıştır. Daha önce Öğrenci İletişim Memnuniyet Ölçeği’ni uygulayan öğrencilere, Katkısal Güven Ölçeği, Etkili Öğrenme Ölçeği ve İletişim Ölçeği için Öğrenci Güdülleri ölçekleri uygulanmıştır. Sonuç olarak pozitif bir korelasyon ortaya çıkmıştır ve yapılan doğrulayıcı faktör analiz sonucuna göre ölçek tek faktörlü çıkmıştır. 3. çalışmada 165 öğrencinin sonucu tekrar değerlendirilmiş ve yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ölçek yine tek faktörlü olarak çıkmıştır. 158 öğrenci üzerinde yapılan son çalışmada da Kişiler Arası İletişim Envanteri ve Öğrenci İletişim Memnuniyet Ölçeği arasında yapılan analiz sonuçlarında korelasyon olumlu bulunmuştur. Yapılan 4 farklı çalışma sonucunda ölçek çalışması tamamlanmış ve yayınlanmıştır.

Martin, Myers ve Mottet (1999), öğrencilerin öğretmenleriyle olan iletişim güdülerini incelemek için bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Çalışmaya 302 üniversite öğrencisi katılmıştır. Öncelikle katılımcılara öğretmenleriyle neden iletişim kurdukları sorulmuş ve alınan cevaplara göre bir anket oluşturulmuştur. Sonuçta ortaya çıkan sonuçlar 54 maddede toplanmış ve 5’li likert tipi bir ölçek ortaya çıkarılmıştır. Çalışma sonucunda öğrencilerin 5 farklı ana nedenden ötürü iletişim kurdukları görülmüştür. Bunlar, ilişkisel nedenler, işlevsel nedenler, mazeretler, katılım ve yalalaklıktır. Çalışma sonucunda ilişkisel ve işlevsel amaçlarla sıklıkla öğretmenleriyle iletişim kuran öğrencilerin, mazeret ve yalalaklık amacıyla daha az etkileşim kurdukları; mazeret nedeniyle etkileşime geçen öğrencilerin ise diğer boyutları nerdeyse aynı eşitlikte kullandıkları görülmüştür.

Goodboy ve Myers (2008), Öğretmen Onaylamasının Öğrenci İletişimi ve Öğrenme Çıktıları Üzerine Etkileri başlıklı bir makale çalışması yapmışlardır. Çalışmanın amacı öğretmen onaylamalarının iletişim ve öğrenme çıktılarını etkileme düzeyinin incelenmesidir. Yapılan çalışmada ölçme aracı olarak 5’li likert tipi Öğretmen Onaylama Ölçeği kullanılmıştır. Çalışma 3 aşamada gerçekleştirilmiştir. Birinci

aşamada pilot uygulama yapılmıştır. Bu aşamaya 108 üniversite öğrencisi katılmıştır. 2. ve 3. kısımlarda ise katılımcı sayısı 403 üniversite öğrencisidir. İkinci aşamada uygulamayı gerçekleştirecek eğitmenin jestlerle alakalı eğitilmesi amaçlanmıştır. Son aşamada ise gerçek deneyin kendisi yapılmıştır. Çalışmanın sonucunda öğrencilerin daha fazla ilişkisel, işlevsel davranışlarla katılımcı güdülerini sergiledikleri görülmüştür. Öğrencilerin daha az oranda mücadeleci davranış sergiledikleri ve daha fazla bilişsel öğrenme, etkili öğrenme, motivasyon ve memnuniyet davranışları sergilemedikleri tespit edilmiştir.

Goodboy, Myers ve Bolkan (2010), Hatalı Eğitmen Davranışları Sergileyen Eğitmenler ile İletişim için Öğrenci Güdülerini başlıklı bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Araştırmanın amacı, hatalı eğitmen davranışları sergileyen eğitmenler ile iletişim kuran öğrenci güdülerinin incelenmesidir. Çalışmada 265 üniversite öğrencisi yer almıştır. Araştırmada ölçme aracı olarak, Öğrenci İletişim Güdülerini Ölçeği ve Hatalı Öğretmen Davranışları Ölçeği kullanılmıştır. Yapılan çalışma neticesinde iki sonuca ulaşılmıştır. Birinci sonuçta, eğitmenlerinden hakaret vari ve üşengeç davranışlar gören öğrenciler, işlevsel amaçlarla iletişim kurmak konusunda motivasyon kaybına uğramışlardır. Diğer bir sonuçta ise eğitmenlerinden yetersiz davranışlar gören öğrenciler de ilişkisel, katılımcı ve öğretmene övgü tarzı davranışlar sergileme konusunda motivasyon kaybı yaşadıkları belirlenmiştir.

Boztepe (2016) tarafından yapılan çalışmada, Goodboy, Martin ve Bolkan (2009) tarafından geliştirilen Öğrenci İletişim Memnuniyet Ölçeği (SCSS) için Türkçeye uyarlanmıştır. Yapılan çalışmada Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören 188 kız ve 84 erkek olmak üzere toplam 272 kişi yer almıştır. Ölçek 24 soruluk ve tek boyutlu bir ölçektir. 7'li likert tipi bir ölçme aracıdır. Sorulara verilen yanıtlar (1) Kesinlikle Katılmıyorum (2) Katılmıyorum (3) Kısmen Katılmıyorum (4) Kararsızım (5) Kısmen Katılıyorum (6) Katılıyorum (7) Kesinlikle Katılıyorum' a karşılık gelmektedir. Çalışma kendi alanında özgün bir çalışmadır. Çalışma önce ileri geri çeviri yöntemiyle önce Türkçeye sonra İngilizceye ve daha sonra tekrar Türkçeye çevrilmiş ve bu sayede dil geçerliği sağlanmıştır. Dil geçerliği sağlandıktan sonra Türkçe form oluşturulmuş ve öğrencilere uygulanmıştır. Uygulama sonucunda yapılan analiz çalışmasında iç tutarlık Cronbach alpha .91 çıkmıştır. Bu değer kabul edilebilir bir değerdir ve güvenilir olduğu kanıtlanmıştır. Yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarında ise değerler .30 ile .67 arasında çıkmış ve bu değerlerde kabul

edilir sınırın üzerindedir. Bu da ölçme aracının geçerli bir ölçme aracı olduğunu ve Türk kültürüne uygun olduğunu göstermiştir.



BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, çalışma grubu, verilerin toplanması ve analizine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

3.1 ARAŞTIRMA MODELİ

Bu araştırma nicel araştırmalar arasında yer alan ilişkisel tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Karasar (2012), bu tür çalışmalarda neden sonuç ilişkileriyle alakalı kesin çıkarımlar yapılamamasına rağmen olası neden sonuç ilişkileri ile ilgili faydalı çıkarımlarda bulunulabileceğini belirtmektedir. Korelasyonel ilişkisel tarama modelinin özelliklerine de sahip olan bu çalışmada; yaşam boyu öğrenme ile iletişim memnuniyeti arasındaki ilişkiler çeşitli istatistiksel yöntemlerle incelenmektedir. Bu özellikleriyle de çalışma korelasyonel ilişkisel tarama modeli olarak da belirtilebilir. Söz konusu değişkenler açısından cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre oluşan farklılıklar ele alındığı için araştırma modeli, karşılaştırmalı ilişkisel tarama modeli özelliklerini barındırmaktadır.

3.2 EVREN VE ÖRNEKLEM

Araştırmanın evreni, 2016-2017 bahar yarıyılında Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören 2930 öğretmen adayından oluşmaktadır. Araştırmanın örnekleme bu evrenden rastgele seçilmiştir. Araştırmaya 391 kız, 117 erkek toplam 508 öğretmen adayı katılmıştır. Araştırmaya katılan bireylerin %77'si kız, %23'ü erkektir. Öğrencilerin %8,9'u İlköğretim Matematik; %10,4'ü Özel Eğitim;

%15,6'sı Fen Bilgisi; %19,1'i Okul Öncesi; %18,7'si Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık; %19,3'ü Türkçe ve %8,1'i Sosyal Bilgiler eğitimi bölümlerinde öğrenim görmektedir. Bireylerin %34,4'ü 1. sınıf; %20,3'ü 2. sınıf; %25,4'ü 3. sınıf ve %19,9'u 4. sınıf öğrencisidir.

Tablo 7. Çalışma Grubunun Demografik Bilgilerine İlişkin Sonuçlar

		Frekans	Yüzde
Cinsiyet	Kız	391	77,0
	Erkek	117	23,0
	Toplam	508	100,0
Bölüm	İlköğretim Matematik	45	8,9
	Özel Eğitim	53	10,4
	Fen Bilgisi Eğitimi	79	15,6
	Okul Öncesi Eğitimi	97	19,1
	PDR	95	18,7
	Türkçe Eğitimi	98	19,3
	Sosyal Bilgiler Eğitimi	41	8,1
	Toplam	508	100,0
Eğitim	1. Sınıf	175	34,4
	2. Sınıf	103	20,3
	3. Sınıf	129	25,4
	4. Sınıf	101	19,9
	Toplam	508	100,0

3.3 VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Araştıma kapsamında Demirtaş ve Boztepe (2016) tarafından Türkçeye uyarlanan Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği (WielkLLS) ve Boztepe (2016) tarafından Türkçeye uyarlanan Öğrenci İletişim Memnuniyet Ölçeği kullanılmıştır. Bu araçlara ait genel ve psikometrik özellikler aşağıda detaylarıyla verilmiştir.

3.3.1 Kişisel Bilgi Formu

Araştırmada incelenecek olan değişkenlere ilişkin verileri toplamak amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanmış bir formdur (Bkz. Ek-1). Katılımcılardan sırasıyla bölüm, sınıf, yaş ve cinsiyet bilgileri bu form aracılığıyla alınmıştır.

3.3.2 Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği (Wielklls)

Genel Özellikleri

Araştırmada Wielkiewicz and Meuwissen (2014) tarafından geliştirilen ve Demirtaş ve Boztepe (2016) tarafından Türkçeye uyarlanan Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği (WielkLLS) kullanılmıştır. Ölçeği yanıtlayan katılımcılar verilen cümleleri 5’li Likert derecelendirmeye 1-5 arasındaki rakamlardan birini işaretleyerek uygun yanıtı vermektedirler. Her maddenin karşısındaki; (1) Asla (2) Nadiren (3) Ara sıra (4) Sık sık ve (5) Her zaman veya Her gün anlamına karşılık gelmektedir. Öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini ölçmeye yönelik 13 madde içermektedir. Maddeler kişilerin yapmış olduğu günlük etkinlikleri yaşam boyu öğrenme kapsamında değerlendirmeye yöneliktir.

Psikometrik özellikleri

Orijinal form – Geçerlik

Ölçeğin geliştirildiği çalışmada, amaç ölçeğin geçerliğini doğrulamaktır. Bu amaçla ölçek, sınıfta cep telefonu kullanımı, alkol tüketimi ve okula devam etme gibi durumlara göre değerlendirilmiş ve çıkan tutarlı sonuçlar neticesinde geçerli olduğu belirtilmiştir. Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği (WielkLLS) öğrencilerin yaşam boyu öğrenme ile alakalı tavır ve davranışlarını ölçme konusunda kullanışlı bir ölçme aracı olduğu söylenebilir. Ölçek geliştirme sürecine 575 üniversite öğrencisi dahil olmuş ve bu öğrencilerle gerçekleştirilmiştir.

Orijinal Form- Güvenirlik

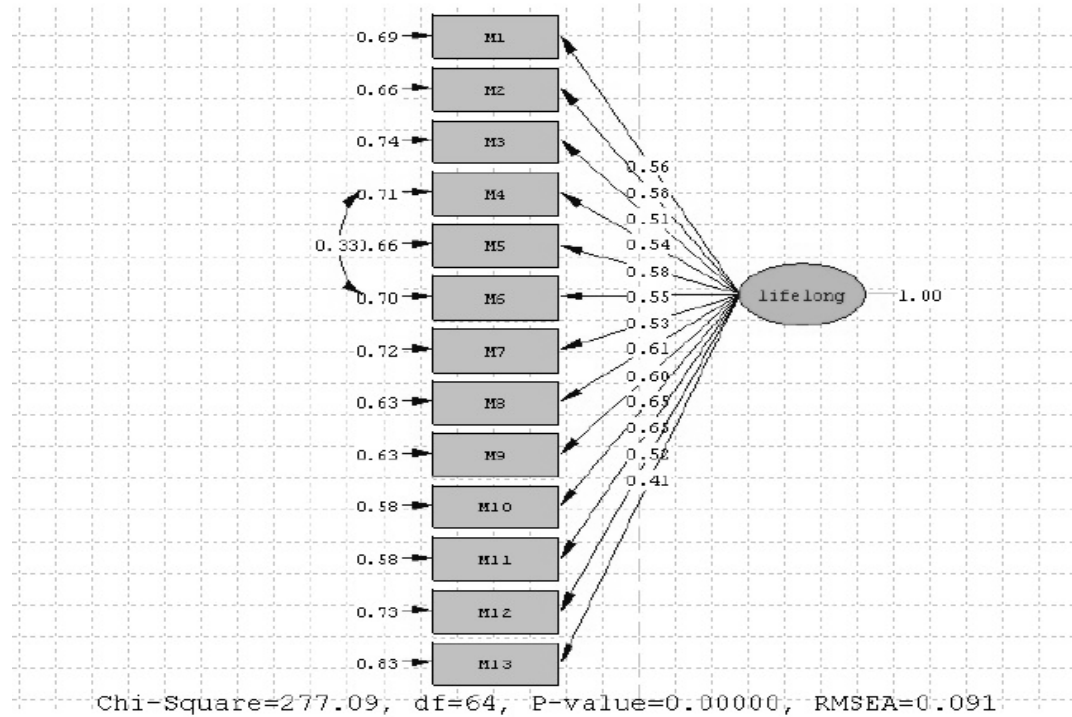
Çalışmada yapılan güvenilirlik çalışmasında Cronbach’s alpha .91 çıktığı ve sonucun kabul edilebilir değer olan .70 sonucundan yüksek olduğu görülmüştür. Çıkan bu değer, bu ölçme aracının güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir.

Türkçe Form

Ölçeğin Türkçe formu oluşturulma aşamasında belli başlı bazı çalışmalar gerçekleştirilmiştir. Ölçek öncelikle 5 İngilizce uzmanı tarafından Türkçeye çevrilmiş ve daha sonra bu form yine aynı uzmanlar tarafından İngilizceye çevrilerek bir dil geçerlik çalışması yapılmıştır. Yine yapılan bir başka dil geçerlik çalışmasında ise Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğrenciler kullanılmıştır. Öğrencilere önce İngilizce form uygulanmış ve daha sonra da aynı öğrencilere Türkçe form uygulanmıştır. Aradaki korelasyon .81 çıkmış ve bu değer kabul edilebilir değerin üzerinde olduğu görülmüştür. En son durumda daha geniş katılımlı bir güvenilirlik ve geçerlik çalışması yapılmıştır.

Türkçe Form- Geçerlik

Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği'nin Türkçe formu yapı geçerliği doğrulayıcı faktör analizi ile incelenmiş ve ölçeğe ait faktör yükleri şekil 2.'de verilmiştir (Demirtaş ve Boztepe,2016).



Şekil 4. Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği Faktör Yükleri ve Yol Şeması

13 madde ve tek boyuttan oluşan modelin uyumunu belirlemek için uygulanan doğrulayıcı faktör analizinde uyum indeksi değerleri: χ^2 (Chi-square)= 277,09 RMSEA (Root Mean Square Error of Appreciation)= .091, NFI (Normed Fit Index)= .92, CFI (Comparative Fit Index)= .94, IFI (Incremental Fit Index)= .94, SRMR (Standardized Root Mean Square Residual)= .061 olarak bulunmuştur (Demirtaş ve Boztepe, 2016).

Türkçe Form-Güvenirlilik

Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği'nin Türkçe formu için hesaplanan Cronbach alfa iç tutarlılık güvenirlik katsayıları, ölçeğin toplam puanı için .78 olarak tespit edilmiştir (Demirtaş ve Boztepe,2016).

Tablo 7. Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği Madde Toplam Korelasyonları

Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği Madde Toplam Korelasyonları	
Ölçek Maddeleri	Madde Toplam Korelasyonu (r_{jx})
1-Fikirsiz mücadelelerden keyif alırım.	.49
2-Yeni öğrendiğim şeyleri başkalarıyla paylaşıyorum.	.53
3-Sorun ve problemleri derinlemesine analiz etmeyi severim.	.45
4- Okumak, düzenli yaptığım bir etkinliktir.	.56
5-Kendi kendine motive olan biriyimdir.	.53
6-Kütüphane ve kitapçılarını ilgi çekici kitap ve dergiler için dolaşırım.	.56
7-Okulda veya çevremde yapılan tartışmalara ilgi çekici katkılarda bulunurum.	.49
8-Eleştirel düşünme yaptığım etkinliklerden biridir.	.54
9-Keyif almak ve eğlence amacıyla bir şeyler okurum.	.57
10-Pek çok farklı alana ilgi duyarım.	.57
11-Farklı farklı ilgi alanlarını takip ederim.	.57
12-Yeni bir şeyler öğrenmekten hoşlanırım.	.46
13-Okul veya derslerle alakalı olmayan çok fazla kitap, dergi vs. okurum.	.39

Ölçeğin toplam madde korelasyon katsayısı .39 ile .57 arasında değişmektedir. Bu değerler maddelerin ayırt edici olduğunu göstermektedir. Çalışmanın orijinal formundan uyarlanan 3 maddenin değerleri .30'un altında çıkmış ve bu maddeler ölçekten çıkarılmıştır.

3.3.3 Öğrenci İletişim Memnuniyet Ölçeği

Genel Özellikleri

Araştırmada kullanılan bir diğer ölçek de Öğrenci İletişim Memnuniyet Ölçeğidir. Çalışmanın orijinal formu Goodboy, Martin ve Bolkan (2009) tarafından geliştirilmiştir. Türkçe form ise Boztepe (2016) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek 24 maddeden oluşmaktadır ve 7'li likert tipi bir ölçektir. Katılımcılardan, ölçek maddeleri için cevaplamaları için 1 ile 7 arasında bir değer seçmeleri istenmiştir. Her maddenin karşısındaki; (1) Kesinlikle Katılmıyorum (2) Katılmıyorum (3) Kısmen Katılmıyorum (4) Kararsızım (5) Kısmen Katılıyorum (6) Katılıyorum ve (7) Kesinlikle Katılıyorum anlamına gelmektedir. Ölçeğin amacı öğrencilerin, eğitimcileriyle olan etkileşimlerinden duydukları memnuniyet düzeyini ortaya çıkarmaktır.

Psikometrik Özellikler

Orijinal Form- Geçerlik

Ölçeğin geliştirilmesi sürecinde 4 farklı çalışma gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmalar sayesinde ölçeğin geçerliğinin doğrulanması amaçlanmıştır. Birbirinden farklı 4 grupta mevcut ölçeğin yanında farklı ölçek ve envanterler kullanılarak geçerlik çalışmaları yapılmış ve geçerli bir ölçme aracı olduğu ortaya konulmuştur. Çalışmalarda toplam 639 üniversite öğrencisi yer almıştır.

Orijinal Form-Güvenirlik

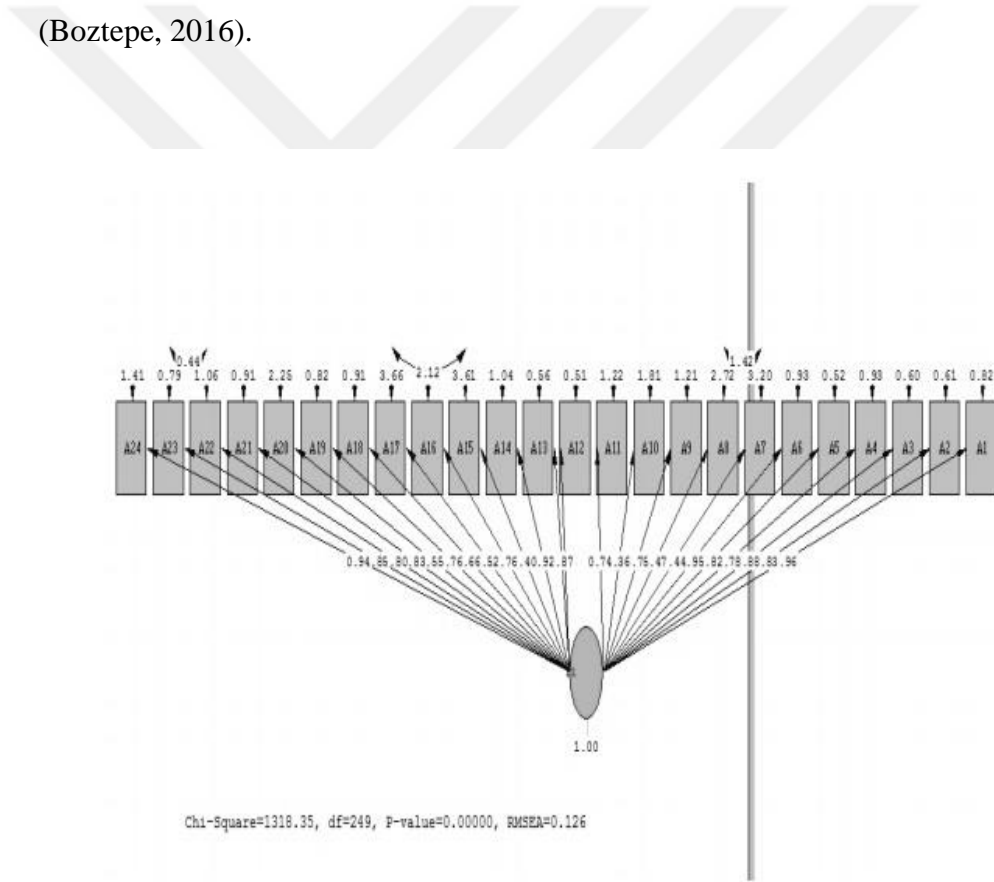
Yapılan güvenilirlik analizleri sonucunda ölçeğin güvenilirliği Cronbach alpha .98 bulunmuş ve değer ölçme aracının güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir.

Türkçe Form

Türkçe formun oluşturma aşamasında ileri geri çeviri metodu kullanılmıştır. Ölçeğin Türkçe formu Boztepe (2016) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Dil geçerliği açısından önce çalışma Türkçeye çevrilmiş ve bu çeviri 5 İngilizce uzmanın bulunduğu çeviri grubunda değerlendirilmiş ve doğrulayıcı okuma çalışması yapılmıştır. Bu çalışma sonucunda ölçeğin Türkçe formuna son şekli verilmiştir. Daha sonrasında geniş katılımlı güvenilirlik ve geçerlik çalışması gerçekleştirilmiştir.

Türkçe Form- Geçerlik

Öğrenci İletişim Memnuniyet Ölçeği'nin Türkçe formu yapı geçerliği doğrulayıcı faktör analizi ile incelenmiş ve ölçeğe ait faktör yükleri şekil 3'de verilmiştir (Boztepe, 2016).



Şekil 5. Öğrenci İletişim Memnuniyet Ölçeği Faktör Yükleri ve Yol Şeması

24 madde ve tek boyuttan oluşan modelin uyumunu belirlemek için uygulanan doğrulayıcı faktör analizinde uyum indeksi değerleri: $X^2(\text{Chi-square})= 1318,35$ RMSEA (Root Mean Square Error of Appreciation)= .126, NFI (Normed Fit Index)= .90, CFI (Comparative Fit Index)= .92, IFI (Incremental Fit Index)= .92, SRMR

(Standardized Root Mean Square Residual)= .087 olarak bulunmuştur (Boztepe, 2016).

Türkçe Form-Güvenirlilik

Yapılan analiz çalışması neticesinde ölçeğin Türkçe formunun iç güvenirlik katsayısı Cronbach alpha .91 bulunmuştur. Bu değer kabul edilebilir bir değerdir ve ölçeğin güvenilir olduğunu göstermektedir. Ölçeğin toplam madde korelasyon katsayısı .30 ile .67 arasında değişmektedir. Bu değerler maddelerin ayırt edici olduğunu göstermektedir. Kritik sınır olan .30 civarı olan maddeler ölçekten çıkarılmamıştır. Bunun sebebi de yüksek lisans tez çalışması kapsamında daha geniş bir örnekleme tekrar uygulanacak olmasıdır (Boztepe, 2016).

Tablo 8. Öğrenci İletişim Memnuniyet Ölçeği Toplam Madde Korelasyonları

Öğrenci İletişim Memnuniyet Ölçeği Toplam Madde Korelasyonları	
Ölçek Maddeleri	Toplam Madde Korelasyonu (<i>r_{jx}</i>)
1-Öğretmenimle iletişimim memnuniyet verici.	.67
2-Öğretmenimle konuşunca kendimi hoşnut hissediyorum.	.63
3-Öğretmenimle konuşunca genellikle olumlu şeyler hissediyorum.	.65
4-Öğretmenim, sorularıma tatmin edici cevaplar vermek için çaba sarf ediyor.	.60
5-Öğretmenimle iletişim kurduğumda kendimi bir parça da olsa mutlu hissediyorum.	.66
6-Öğretmenimle konuşunca rahatlıyorum.	.58
7-Öğretmenimle konuşmaktan hoşlanmıyorum.	.32
8-Öğretmenimle konuştuktan sonra memnun olmuyorum.	.36
9-Öğretmenimle konuştuğumda benim beklentilerimi karşılıyor.	.54
10-Öğretmenimle konuşmalarımı zaman kaybı olarak görüyorum.	.35
11-Öğretmenimle yaptığım konuşmalar faydalıdır.	.52
12-Öğretmenimle konuşmak memnuniyet vericidir.	.65

13-Öğretmenimle yaptığım konuşmalar benim için ümit vericidir.	.64
14-Öğretmenim benim endişelerimi gidermek için çaba harcıyor.	.61
15-Öğretmenim, keşke benimle daha iyi iletişim kursa.	.30
16.Öğretmenimle konuştuğumda beni gerçekten dinliyor.	.66
17-Öğretmenimle konuşmalarım, keşke daha faydalı olsa.	.37
18.Öğretmenimle konuşmak istediğimde öğretmenim bana zaman ayırıyor.	.54
19- Öğretmenimle yaptığım konuşmalar benim için değerlidir.	.62
20-Öğretmenim konuşmalarımızda en çok söz alan taraftır, benim fikirlerimi belirtmeme pek izin vermez.	.43
21-Öğretmenim benim sorularımı cevaplamak için çaba sarf ediyor.	.65
22-Öğretmenimle etkili iletişim kurabiliyorum.	.60
23-Öğretmenimle konuştuğumda, aramda bir bağ kurabiliyorum.	.64
24-Öğretmenimle konuşunca, bir şey başarmışçasına mutlu hissediyorum.	.52

3.4 VERİ TOPLAMA SÜRECİ

Uygulama kapsamındaki iki ölçek ve kişisel bilgi formu, Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören öğretmen adaylarına uygulanmıştır. Uygulama öncesinde gerekli izinlerin sağlanmasının yanı sıra uygulama sırasında gizlilik gereği araştırma kapsamındaki kişisel bilgilerin dışında herhangi bir kimlik bilgisi talep edilmemiştir. Verilerin sağlıklı bir şekilde toplanabilmesi için ölçekler için hazırlanan yönergeler dikkatten kaçmaması adına katılımcılara okunmuştur. Verilerin toplanmasını izleyen aşamada ise doldurulan ölçekler ön incelemeden geçirilerek gelişigüzel doldurulmuş olanlar ile çeşitli madde veya bölümleri boş bırakılanlar değerlendirilme dışı bırakılmışlardır ve analizlere dâhil edilmemiştir.

3.5 VERİLERİN ANALİZİ

Yaşam boyu öğrenme ile öğrenci iletişim memnuniyeti arasındaki ilişkiler araştırma kapsamında incelenmektedir. Verilerin analizi aşamasında öncelikle bağımlı değişkenlerin normal dağılıp dağılmadığına Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk normallik testleri ile bakılmıştır. Yaşam boyu öğrenme ve iletişim memnuniyet düzeyleri arasındaki ilişki Spearman sıra farkları korelasyon katsayısı analiz yöntemi kullanılarak, yaşam boyu öğrenme ve iletişim memnuniyet düzeyleri cinsiyet değişkeni açısından farklılık gösterip göstermediğine Mann-Whitney U analiz yöntemi kullanılarak bakılmıştır. Her iki kavramda da sınıfı değişkenine göre önce normallik testleri yapılmış ardından da Tek Yönlü Varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Birden fazla değişkenin olduğu bu bölümler için Tukey testi yapılmıştır. Birden fazla değişkenin olduğu durumlar için Tukey testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre parametrik yöntemlerden Tek Yönlü Varyans analizi (ANOVA), Spearman sıra farkları korelasyon katsayısı analiz yöntemi ve Mann-Whitney U analiz yöntemi SPSS 17,0 paket programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde yapılan araştırmanın sonucunda elde edilen bulgular ve yorumlar yer almaktadır. Her araştırma sorusu ile ilgili veriler sırasıyla ele alınacaktır. Araştırma kapsamında yaşam boyu öğrenme ve iletişim memnuniyet düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı ve her iki kavram için ayrı ayrı cinsiyet ve sınıf düzeyine göre anlamlı farklılıklar olup olmadığı incelenecektir.

4.1 ÖĞRETMEN ADAYLARININ YAŞAM BOYU ÖĞRENME VE İLETİŞİM MEMNUNİYET DÜZEYLERİ ARASINDA ANLAMLIL İLİŞKİ OLUP OLMADIĞINA İLİŞKİN BULGULAR

Araştırmaya katılan 508 öğretmen adayından elde edilen sonuçlar analiz edilmiş ve bulgular değerlendirilmiştir.

Tablo 9. Yaşam Boyu Öğrenme Ve İletişim Memnuniyet Puanlarının Normallik Testi Sonuçları

	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	İstatistik	sd.	<i>p</i>	İstatistik	sd	<i>p</i>
Yaşam Boyu Öğrenme	,044	508	,020	,991	508	,005
İletişim Memnuniyet	,055	508	,001	,983	508	,000

Tablo 9 incelendiğinde yaşam boyu öğrenme ve iletişim memnuniyet puanlarının normal dağılım göstermedikleri belirlenmiştir. Bu puanların Büyüköztürk (2002)'ye göre anlamlı olabilmesi için 0.05'den küçük bir değerde olması gerekmektedir. Bireylerin yaşam boyu öğrenme ile iletişim memnuniyet düzeyleri arasındaki ilişki Spearman sıra farkları korelasyon katsayısı analiz yöntemi ile test edilmiştir. Elde edilen Spearman sıra farkları korelasyon katsayısı analiz sonuçları tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10. Spearman Sıra Korelasyon Katsayısı Analizi Sonuçları

		İletişim Memnuniyet
	Korelasyon katsayısı	,206
Yaşam Boyu Öğrenme	<i>p</i>	,000
	N	508

Çalışmaya katılan bireylerin yaşam boyu öğrenme ölçeği ile iletişim memnuniyet ölçekleri arasındaki korelasyon katsayıları istatistiksel olarak anlamlıdır ($r=0,206$; $p<0,05$). Ancak yaşam boyu öğrenme değişkeni ile iletişim memnuniyeti değişkeni arasındaki korelasyon katsayısı düşük düzeyde ilişkiye işaret etmektedir.

4.2 YAŞAM BOYU ÖĞRENME DÜZEYLERİ AÇISINDAN FARKLI DEĞİŞKENLERE İLİŞKİN BULGULAR

4.2.1 Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Düzeylerinde Cinsiyete Göre Anlamlı Farklılık Olup Olmadığına İlişkin Bulgular

“Öğrencilerin yaşam boyu öğrenme düzeyleri cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?” ikinci alt probleminin analiz yöntemine karar verebilmek için öncelikli olarak normallik testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11. Yaşam Boyu Öğrenme Puanlarının Cinsiyete Göre Normallik Testi Sonuçları

		Kolmogorov-					
		Smirnov			Shapiro-Wilk		
		İstatistik	sd.	<i>p</i>	İstatistik	sd	<i>p</i>
Yaşam Boyu Öğrenme	Kız	,051	391	,018	,994	391	,129
	Erkek	,071	117	,200	,975	117	,027

Tablo 11 incelendiğinde yaşam boyu öğrenme puanlarının kız öğrenciler için normal dağılım göstermedikleri ($p < 0,05$); erkek öğrenciler için normal dağılım gösterdikleri belirlenmiştir ($p > 0,05$). Bireylerin yaşam boyu öğrenme düzeylerinin cinsiyete göre farklılık gösterip göstermedikleri Mann-Whitney U analiz yöntemi ile test edilmiştir. Elde edilen Mann-Whitney U testi analiz sonuçları tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12. Cinsiyete Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	Sıra ort.	Sıra toplamı	U	<i>p</i>
Yaşam boyu Öğrenme	Kız	391	258,96	101252,50	21130,500	,210
	Erkek	117	239,60	28033,50		

Tablo 12 incelendiğinde öğrencilerin yaşam boyu öğrenme düzeyleri cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir ($U=21130,50$; $p > 0,05$). Kız ve erkek öğrencilerin yaşam boyu öğrenme düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

4.2.2 Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Düzeylerinde Farklı Sınıf Seviyelerine Göre Anlamlı Farklılık Olup Olmadığına İlişkin Bulgular

“Öğrencilerin yaşam boyu öğrenme puanları sınıf düzeylerine göre farklılık göstermekte midir?” üçüncü alt probleminin analiz yöntemine karar verebilmek için öncelikli olarak normallik testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar tablo 13’te verilmiştir.

Tablo 13. Yaşam Boyu Öğrenme Puanlarının Sınıf Düzeylerine Göre Normallik Testi Sonuçları

		Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
		İstatistik	sd.	<i>p</i>	İstatistik	sd	<i>p</i>
Yaşam boyu Öğrenme	1. Sınıf	,055	175	,200	,980	175	,014
	2. Sınıf	,056	103	,200	,986	103	,358
	3. Sınıf	,077	129	,057	,984	129	,126
	4. Sınıf	,085	101	,070	,981	101	,148

Tablo 13 incelendiğinde yaşam boyu Öğrenme puanlarının tüm sınıf düzeyleri için normal dağılım gösterdikleri belirlenmiştir ($p < 0,05$). Yaşam boyu öğrenme düzeylerinin sınıf düzeylerine göre farklılık gösterip göstermedikleri Tek Yönlü Varyans analizi (ANOVA) yöntemi ile test edilmiştir. Elde edilen Tek Yönlü Varyans analizi (ANOVA) sonuçları tablo 14’de verilmiştir.

Tablo 14. Sınıf Düzeylerine Göre Tek Yönlü Varyans (ANOVA) Testi Sonuçları

		Kareler Toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p
Yaşam Boyu Öğrenme	Gruplar arası	1005,550	3	335,183	5,950	,001
	Gruplar içi	28391,198	504	56,332		
	Toplam	29396,748	507			

Tablo 14 incelendiğinde öğrencilerin yaşam boyu öğrenme puanları sınıf düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir ($f=5,95$; $p<0,05$). Tukey testi sonucunda 1. sınıf öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme puanları 3. ve 4. sınıf öğrencilerinden istatistiksel olarak daha düşüktür. Aynı şekilde 2. sınıf öğrencilerinin de yaşam boyu öğrenme puanları 3. ve 4. sınıf öğrencilerinden istatistiksel olarak daha düşüktür.

4.3 İLETİŞİM MEMNUNİYET DÜZEYLERİ AÇISINDAN FARKLI DEĞİŞKENLERE İLİŞKİN BULGULAR

4.3.1 Öğretmen Adaylarının İletişim Memnuniyet Düzeylerinde Cinsiyete Göre Anlamlı Farklılık Olup Olmadığına İlişkin Bulgular

“Öğrencilerin iletişim memnuniyet düzeyleri cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?” dördüncü alt probleminin analiz yöntemine karar verebilmek için öncelikli olarak normallik testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar tablo 16’da verilmiştir.

Tablo 15. İletişim Memnuniyet Puanlarının Cinsiyete Göre Normallik Testi Sonuçları

		Kolmogorov-					
		Smirnov			Shapiro-Wilk		
		İstatistik	sd.	p	İstatistik	sd	p
İletişim Memnuniyet	Kız	,054	391	,009	,979	391	,000
	Erkek	,063	117	,200*	,985	117	,229

Tablo 15 incelendiğinde iletişim memnuniyet puanlarının kız öğrenciler için normal dağılım göstermedikleri ($p < 0,05$); erkek öğrenciler için normal dağılım gösterdikleri belirlenmiştir ($p > 0,05$). İletişim memnuniyet düzeylerinin cinsiyete göre farklılık gösterip göstermedikleri Mann-Whitney U analiz yöntemi ile test edilmiştir. Elde edilen Mann-Whitney U analiz sonuçları tablo 16’da verilmiştir.

Tablo 16. Cinsiyete Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	Sıra ort.	Sıra toplamı	U	p
İletişim Memnuniyet	Kız	391	257,33	100616,00	21767,000	,427
	Erkek	117	245,04	28670,00		

Tablo 17 incelendiğinde öğrencilerin iletişim memnuniyet düzeyleri cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir ($U=21767$; $p > 0,05$).

4.3.2 Öğretmen Adaylarının İletişim Memnuniyet Düzeylerinde Farklı Sınıf Seviyelerine Göre Anlamlı Farklılık Olup Olmadığına İlişkin Bulgular

“Öğrencilerin iletişim memnuniyet puanları sınıf düzeylerine göre farklılık göstermekte midir?” beşinci alt probleminin analiz yöntemine karar verebilmek için öncelikli olarak normallik testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17: İletişim Memnuniyet Puanlarının Sınıf Düzeylerine Göre Normallik Testi Sonuçları

		Kolmogorov-					
		Smirnov			Shapiro-Wilk		
		İstatistik	sd.	<i>p</i>	İstatistik	sd	<i>p</i>
İletişim Memnuniyet	1. Sınıf	,050	175	,200	,990	175	,250
	2. Sınıf	,085	103	,066	,954	103	,001
	3. Sınıf	,064	129	,200	,977	129	,029
	4. Sınıf	,079	101	,128	,980	101	,128

Tablo 17 incelendiğinde iletişim memnuniyet puanlarının tüm sınıf düzeyleri için normal dağılım gösterdikleri belirlenmiştir ($p < 0,05$). İletişim memnuniyet düzeylerinin sınıf düzeylerine göre farklılık gösterip göstermedikleri Tek Yönlü Varyans analizi (ANOVA) yöntemi ile test edilmiştir. Elde edilen Tek Yönlü Varyans analizi (ANOVA) sonuçları tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 18. Sınıf Düzeylerine Göre Tek Yönlü Varyans (ANOVA) Testi Sonuçları

		Kareler Toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	<i>p</i>
İletişim Memnuniyet	Gruplar arası	5387,027	3	1795,676	3,822	,010
	Gruplar içi	236773,279	504	469,788		
Toplam		242160,305	507			

Tablo 18 incelendiğinde öğrencilerin iletişim memnuniyet puanları sınıf düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir ($f=3,822$; $p < 0,05$). Tukey testine göre 4. sınıf öğrencilerinin iletişim memnuniyet puanları 1., 2. ve 3. sınıf öğrencilerinden istatistiksel olarak daha düşüktür.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1 SONUÇ VE TARTIŞMA

Araştırmanın giriş bölümünde de ifade edildiği üzere çalışmanın başlıca problemi, öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme ve öğrenci iletişim memnuniyet düzeyleri arasında bir ilişki olup olmadığının incelenmesidir. Bu ana problem, çeşitli alt problemler kapsamında ele alınmıştır. Problem soruları, araştırma sonuçları ve ilgili alan yazın ışığında değerlendirilmiştir. Çalışmada Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören 508 öğretmen adayı yer almıştır.

5.1.1 Yaşam Boyu Öğrenme ve Öğrenci İletişim Memnuniyeti

Araştırmada ilk olarak yaşam boyu öğrenme ve öğrenci iletişim memnuniyeti arasında bir ilişki olup olmadığı konusu amaçlanmıştır. Yapılan analiz çalışmaları sonucunda her iki kavram arasında anlamlı ilişki bulunmuştur fakat bu ilişki zayıf bir ilişki olarak görülmektedir.

5.1.2 Yaşam Boyu Öğrenme Düzeyleri Açısından Farklı Değişkenlere İlişkin Sonuçlar

Çalışmanın alt problemlerinden biri yaşam boyu öğrenme düzeylerinin sınıf seviyelerine göre ve cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğidir. Yapılan analiz sonuçlarına göre, cinsiyet değişkeni açısından öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme puanları arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Kızların ve erkeklerin yaşam boyu öğrenme puanları birbirlerine benzer çıkmıştır.

Alan yazın taramasında sonucu bazı araştırma sonuçlarının bu çalışma sonuçlarını desteklediğini bazılarının ise farklı çıktığı incelenmiştir. Aşağıda detaylarıyla verilen Dündar (2016) tarafından yapılan çalışmada benzer örneklem kullanılmış ve öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme puanları cinsiyete göre bir farklılık göstermemiştir ve bu çalışmayı destekler niteliktedir. Murray (2015), 21.yüzyılda yaşam boyu öğrenme: yaşam boyu öğrenme ve öz yönelmeli öğrenme arasındaki ilişkinin incelenmesi isimli çalışma gerçekleştirmiştir. Çalışmada, öz yönelmeli öğrenmenin yaşam boyu öğrenme üzerindeki etkilerini araştırmıştır. Araştırma, yaşam boyu öğrenme düzeylerini cinsiyet boyutuyla araştırma açısından benzerlik göstermektedir. Bireylerin yaşam boyu öğrenme düzeyleri, cinsiyet açısından değerlendirilmektedir. Bu çalışmada da cinsiyet değişkeni anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bu yönüyle çalışma, yapılan araştırmayı destekler niteliktedir.

Yurdakul (2016) yapmış olduğu bir çalışmada yaşam boyu öğrenme ile özerk öğrenme arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Söz konusu çalışmada öğrencilerin yaşam boyu öğrenme düzeylerini daha önceden Akcaalan (2015) tarafından Türkçeye uyarlanan Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği (YBÖ) kullanarak yapmıştır. Araştırmanın evrenini ortaokul öğrencileri oluşturmaktadır. Yapılan ölçek uygulaması sonucunda cinsiyet değişkeninde kız ve erkeklerin yaşam boyu öğrenme puanlarının bu çalışmanın aksine farklılık gösterdiği görülmektedir. Çalışmada bir başka değişken olarak sınıf düzeyi kullanılmıştır ve sınıf düzeyi açısından yaşam boyu öğrenme puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Bu açıdan da bir benzerlik göstermemektedir.

Akcaalan (2016) yapmış olduğu araştırmada üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme düzeylerini daha önceden Akcaalan (2015) tarafından Türkçeye uyarlanan Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği (YBÖ)'ni kullanarak gerçekleştirmiştir. Araştırma üniversite öğrencileriyle yapılmış ve analiz edilmiştir. Yapılan analiz sonuçlarına göre cinsiyet değişkeninde kız ve erkekler arasında yaşam boyu öğrenme puanlarında anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır. Kız öğrencilerin puanları erkek öğrencilerden daha yüksek çıkmıştır. Bu da kızların yaşam boyu öğrenmeye daha eğilimli olduklarını göstermektedir. Bir diğer değişken olan sınıf düzeyi değişkeninde ise farklı sınıf düzeylerinden öğrencilerin yaşam boyu öğrenme puanları bir birlerine yakın çıkmıştır ve aralarında anlamlı bir farklılık çıkmamıştır. Adabaş (2016)'ın araştırmasının amacı lisansüstü eğitim gören öğrencilerin yaşam boyu öğrenme

eğilimlerini çeşitli değişkenlerle incelemek ve ortaya çıkarmaktır. Bartın Üniversitesi'nde lisansüstü eğitim gören öğrenciler üzerinde yapmış olduğu çalışmada 8 alt boyutlu bir yaşam boyu öğrenme ölçeği uygulamış ve genel değerlendirmede öğrencilerin yaşam boyu öğrenme puanları kabul edilebilir düzeyin üzerinde çıkmıştır. Cinsiyet değişkenine bakıldığında erkekler ve kızlar arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Kızların yaşam boyu öğrenme puanları erkeklerden daha yüksek çıkmıştır. Dünder (2016) yapmış olduğu çalışmada, sınıf öğretmeni adaylarının yaşam boyu öğrenme düzeylerini birçok farklı değişkene göre incelemiştir. Çalışma öğretmen adayları üzerinde yapılması sebebiyle bu açıdan benzerlik göstermektedir. Genel olarak sınıf öğretmeni adaylarının yaşam boyu öğrenme düzeyleri yüksek çıkmıştır. Cinsiyet değişkeni üzerinden yapılan analiz çalışmasında da, cinsiyetin yaşam boyu öğrenme üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmektedir. Kızların ve erkeklerin yaşam boyu öğrenme puanları birbirlerine yakın düzeylerde çıkmıştır.

Nyiri (1997) öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme seviyelerinin öğretme sürecine olan katkısını inceleyen bir araştırma gerçekleştirmiştir ve yapılan araştırma sonucunda öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme puanları yüksek çıkmıştır. Araştırmada çeşitli alt boyutların yanında mesleki tecrübe değişkeni olarak kullanılmıştır. Farklı alt boyutlarda mesleki tecrübe sahibi olanlar arasında farklılıklar çıkmıştır. Bu da yapılan çalışmada sınıf değişkeninde görülen anlamlı farklılıkla paralellik göstermektedir.

Sınıf seviyesi değişkenine göre yapılan analizde farklı sınıf seviyelerindeki öğrencilerin yaşam boyu öğrenme puanları arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. 1. sınıf öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme puanlarının 3. ve 4. sınıflardan, 2. sınıfların yaşam boyu öğrenme puanlarının yine 3. ve 4. sınıflardan daha fazla olduğu görülmektedir.

Yaşam boyu öğrenme günümüz eğitim dünyasının vazgeçilmez bir parçasıdır. Eğitim sürecinin sadece bittiği anda değil her anında bireyin gereksinimi durumundadır. Bu bağlamda ülkemiz eğitim fakültelerinde eğitim gören öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ayrı bir önem arz etmektedir. Gelecekte bu eğitim sisteminin temel unsurlarından biri olacak bu öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimi göstermelerinin önemi yadsınamazdır. Araştırmadan da anlaşılacağı

üzere öğretmen adaylarının göstermiş olduğu yaşam boyu öğrenme eğilimleri ileride eğitim sistemi için büyük katkılar sunacaktır. Yaşam boyu öğrenme, gelecek eğitim sistemlerinin tüm dünyada vazgeçilmez bir unsurdur. Bu sebeple öğretmen adaylarının bu süreç içinde aktif katılımı dikkate değer bir durum olarak karşımızda durmaktadır. Beklenti, ileride okul öncesinden orta öğretime kadar okul hayatının merkezinde olacak öğretmen adaylarının, bu yaşam boyu öğrenme eğilimlerini, ileride öğrencilere daha geniş ifadeyle toplumun kendisine aktarmasıdır.

5.1.3 Öğrenci İletişim Memnuniyet Düzeyleri Açısından Farklı Değişkenlere İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın alt problemlerinden biri olan öğrenci iletişim memnuniyet düzeyleri sınıf düzeyi, cinsiyet değişkenlerine göre incelenmiştir. Yapılan analiz çalışmasında cinsiyet değişkeni açısından erkek ve kızlar arasında iletişim memnuniyet düzeylerinde anlamlı bir farklılık yoktur. Sınıf değişkeni açısından bakıldığında ise son sınıf öğrencilerinin puanlarının 1., 2. ve 3. sınıf öğrencilerinin puanlarından daha düşük olduğu ve aralarında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Öğrenci iletişim memnuniyeti alanında yapılan alan yazın taramasında yapılmış bir çalışma bulunmamaktadır. Bu yönüyle çalışma özgün olmasının yanında karşılaştırma yapılacak bir kaynak yurtiçinde bulunmamaktadır.

Alanezi (2011) yapmış olduğu bir çalışmada öğretmenlerin iletişim memnuniyet düzeyleri ile iş memnuniyet düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. İncelenen değişkenlerden biride cinsiyet değişkenidir. Araştırmaya göre iletişim memnuniyet düzeyinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık ortaya çıkarmaktadır. Bu yönüyle çalışmada bulunan sonucu destekler niteliktedir. Bu çalışmada da kızların ve erkeklerin yaşam boyu öğrenme puanları arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır. Sharma (2015) çalışanların iletişim memnuniyet ve iş memnuniyet düzeyleri arasındaki ilişkileri incelemek için bir araştırma gerçekleştirmiştir. Yapılan çalışmada birkaç farklı değişkene göre iletişim memnuniyet ölçeği sonuçları analiz edilmiş ve bulgular ortaya çıkarılmıştır. Çalışanların cinsiyetlerinin iletişim memnuniyet düzeylerine bir etkisi olup olmadığı konusunda yapılan çalışmada yine benzer sonuç bulunmuş ve bu çalışmayı destekler şekilde kızlar ve erkeklerin iletişim

memnuniyet puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu çalışma sonucu da tezi desteklemektedir.

Öğretmen-öğrenci etkileşiminde iletişimin rolü göz ardı edilemeyecek kadar büyüktür. Araştırmanın sonucuna göre öğrencilerin, eğitimcileriyle genel manada iletişim kurma konusunda olumlu tutumları eğitim dünyası adına olumlu bir gelişme olarak görülebilir. Bu araştırmanın katılımcılarının tamamının öğretmen adayı olduğu gerçeğini ve bu katılımcıların gelecekte eğitim dünyasının birer temel unsuru olduğu düşünüldüğünde ülkemiz eğitim sistemi içinde mutluluk verici bir sonuçtur. Eğitimcileriyle iyi ve memnun edici iletişim kuran bireyler ileride de kendi öğrencileriyle bu şekilde iletişim kuracak ya da onları bu yönde teşvik edecektir. Bu durum eğitim dünyasına ve de topluma olumlu yansıyacaktır. Bu tarz bir araştırmanın içinde yer alan bireyler bir yönüyle de bu araştırma sayesinde iletişimin önemini ve iletişimden memnun olmanın önemini fazlasıyla fark etmiştir. Okul öncesi eğitimden başlayıp orta öğretime kadar eğitim sürecinde aktif rol alacak bu öğretmen adayı bireyler, ileride kendi öğrencileriyle olan iletişimlerine daha fazla katkı sunma adına azami çaba gösterecektirler.

5.2 GENEL SONUÇ VE ÖNERİLER

5.2.1 Genel Sonuç

Araştırmada eğitim fakültesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme düzeyleri ve iletişim memnuniyet düzeyleri arasındaki ilişki farklı değişkenlere göre incelenmiştir. Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme düzeyleri ile iletişim memnuniyet düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki vardır fakat bu ilişki bu ilişki Büyüköztürk (2002)'e göre 0.30'un altındadır ve zayıf bir ilişkidir. Her iki kavramın arasında pozitif yönlü bir ilişki söz konusudur. Alanyazın taramasında da benzer sonuçlar elde edildiği gibi yaşam boyu öğrenme puanlarında ve iletişim memnuniyet puanlarında cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bazı araştırmalarda yaşam boyu öğrenme kavramı açısından cinsiyet değişkeninde farklılık olduğu sonuçları çıksa da bu değişkende farklılık çıkmayan çalışmaların da olduğu görülmektedir. Farklı sınıf düzeylerinden öğrenciler için yapılan analiz çalışmasında daha önceden yapılan birçok araştırmada da olduğu gibi

farklı sınıf seviyeleri arasında her iki kavram içinde anlamlı farklılıklar ortaya çıkmıştır. Bu farklılıklar özellikle de son sınıf öğrencileri ile ara sınıf öğrencileri arasındadır. Araştırma da bu yönüyle de alanyazındaki birçok çalışmayı destekler niteliktedir.

5.3 ÖNERİLER

5.3.1. Araştırma Sonuçlarına Dayalı Öneriler

Yapılan araştırmada Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme düzeyleri ve iletişim memnuniyet düzeyleri incelenmiştir. Sonuçlara bakıldığında yaşam boyu öğrenme düzeylerinde cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamış, her iki grupta normal dağılım göstermiştir. Sınıf değişkeninde ise 1. ve 2. sınıf öğrencilerinin puanlarının 3.ve 4. sınıf öğrencilerine göre daha düşük olduğu görülmüştür. Bu sebeple bu sınıf gruplarına yönelik yaşam boyu öğrenme faaliyetleri yapılarak ve bu konuda daha da bilinç sahibi olmalarına yardımcı olacak çalışmalar yapılmalıdır.

Öğrenci iletişim memnuniyeti açısından bakıldığında da cinsiyet açısından yine bir farklılık ortaya çıkmamıştır. Kızların ve erkeklerin memnuniyet düzeyleri birbirlerine yakındır. Sınıf düzeyine göre incelendiğinde ise 1.2. ve 3. sınıf öğrencilerinin iletişim memnuniyet puanlarının 4. sınıf öğrencilerine oranla daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu durum son sınıf öğrencilerinin öğretmenleriyle olan iletişimlerinde sıkıntı yaşadıkları ve bu iletişimden daha az memnun oldukları anlamına gelmektedir. Bu sınıfların dersine giren öğretim üyelerinin bu durumu ortadan kaldırmak adına daha fazla iletişim kuracakları bire bir görüşme gibi çalışmalar yapmaları gerekmektedir. Farklı sosyal etkinliklerle bu çalışmalar desteklenebilir. Öğrencilerle daha fazla sosyal iletişim kurulabilecek gezi, konser vs. organizasyonlar yapıp buralarda aktif rol alınabilir. Son sınıf öğrencilerinin artık mezun olmak üzere olmaları ve yavaş yavaş hayata atılma, işe girme gibi kaygılar taşımaları dolayısıyla daha fazla iletişim kurma ihtiyaçları olabilir. Öğretmenlerin bu durumu da göz önünde bulundurarak bir iletişim süreci geçirmeleri gerekebilir.

5.3.2. İleride Yapılabilecek Araştırmalara Yönelik Öneriler

Araştırma Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde eğitim gören öğretmen adaylarıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmada sadece bir üniversitede yapılmıştır. Araştırmanın genellenebilirliği açısından bu çalışma ileride birden fazla üniversite eğitim fakültelerinde yapılabilir.

Yapılan analizler neticesinde yaşam boyu öğrenme ile iletişim memnuniyeti arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştu fakat bu ilişki zayıf bir ilişkidir. Bu durumun genel bir sonuc olup olmadığını, farklı eğitim fakültelerinden çıkacak sonuçlarla araştırmak bir fikir ortaya çıkarabilir. Yapılan çalışmada değişken olarak cinsiyet, sınıf seviyesi ve bölüm kullanılmıştır. İleride yapılacak çalışmalarda akademik başarı ve yaş değişkenleri kullanılarak farklı sonuçlara ulaşılabilir. Akademik olarak başarılı öğrencilerin yaşam boyu öğrenme düzeyleri akademik başarı düzeyi düşük öğrencilerden farklılık gösterebilir.

Yine aynı şekilde akademik olarak başarılı öğrencilerin öğretmenleriyle olan iletişimlerinin akademik başarı düzeyleri düşük öğrencilerden farklılık gösterip göstermediği sorusu da cevap bulabilir.

Yaş değişkeni açısından da bakıldığında yaş olarak büyük ve küçük öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı konusunda da bir sonuca varılabilir. Ayrıca sonuçların genellenebilirliği açısından çalışma aynı fakültede bütün bölümlere ulaşarak daha fazla örneklem üzerinde yapılabilir.

Çalışmayı geliştirmek için çalışma öğretmen adaylarıyla öğretmenlere aynı anda uygulanıp sonuçları değerlendirilebilir. Öğretmen adaylarının aldığı puanlarla öğretmenlerin aldıkları puanlar arasındaki ilişkiler incelenebilir.

Çalışmaya yeni bir boyut kazandırmak için eğitim fakültesi öğrencileriyle gerçekleştirilen çalışma birkaç farklı fakülte öğrencileri üzerinde aynı değişkenler kullanılarak yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Adabaş, A. (2016). *Bartın Üniversitesi Lisansüstü Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenmede Anahtar Yeterliklere Sahip Olma Düzeyleri*. Yüksek Lisans Tezi. Bartın Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ahmed, M. (2002). Lifelong Learning and The Learning Society. *Institutionalising Learning Lifelong: Creating Conducive Environments for Adult Learning in The Asian Context*. India: UNESCO Institute for Education.
- Akcaalan, M. (2016). Investigation of The Relationships Between Lifelong Learning And Social Emotional Learning. *International Journal of Educational Research Review*, 1(1), 14-20.
- Akcaalan, M. (2016). *Yaşam Boyu Öğrenme İle Sosyal Duygusal Öğrenme Arasındaki İlişkilerin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Alanezi, A. S. (2011). *Communication Satisfaction and Its Relationship to Organizational Commitment among Secondary Teachers in Kuwait* (Order No. 3453895). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (868276696). Retrieved from <https://search.proquest.com/docview/868276696?accountid=13654>
- Apps, P. (1992). *Wild Ways: Field Guide to The Behaviour of Southern African Mammals*. South Africa: Struik.
- Aspin, D. N., Chapman, J. D., Evans, K., ve Bagnall, R. (Eds.). (2012). *Second International Handbook of Lifelong Learning* (Vol. 26). New York: Springer Science ve Business Media.
- Aspin, D. N., Chapman, J. D., Hatton, M., ve Sawano, Y. (Eds.). (2001). *International Handbook of Lifelong Learning* (Vol. 6). New York: Springer Science ve Business Media.
- Avcı, O. (2012). *The Relationship Between Transformational Leadership Behaviors of Faculty Supervisors and Self-Efficacies of Graduate Assistants* (Order No. 3513111). Available from ProQuest Dissertations ve Theses

- Global. (1024732976). Retrieved from <https://search.proquest.com/docview/1024732976?accountid=13654>
- Ayaz, C. (2016). *Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Bartın Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bandura, A. (2005). The Primacy Of Self-Regulation In Health Promotion. *Applied Psychology: An International Review*, 54, 245-254.
- Barker, K. (1998, December). Lifelong Learning in Canada: Visions for The Future. in *Tokyo Conference on Lifelong Learning APEC-HRD-NEDM-IDE Seventh International Seminar: Social Development and Human Resources Development in the APEC Member Economies (Human Resources Development Canada)*.
- Bennion, E. (2015). *Lifelong learning: A Constructivist Grounded Theory Study* (Order No. 3746445). Available from ProQuest Dissertations ve Theses Global. (1760162646). Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/1760162646?accountid=13654>
- Bernabe, E. S. (2014). *Ninth Grade Transition: A Step To Effective Lifelong Learning* (Order No. 3621817). Available from ProQuest Dissertations ve Theses Global. (1548330935). Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/1548330935?accountid=13654>
- Boettger, J. K. (2007). *Elite Athletes' Motivations to Volunteer and Interpersonal Communication Motives: Identifying Volunteers' Interaction Position* (Order No. 1442585). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (304714316). Retrieved from <https://search.proquest.com/docview/304714316?accountid=13654>
- Boztepe, Ö. , Demirtaş, Z. (2016). The Adaptation of Lifelong Learning Scale into Turkish Culture. *Journal of Family, Counseling and Education*, 1 (1), 10-17. Retrieved from <http://dergipark.gov.tr/jfce/issue/26893/238294>

- Boztepe, Ö. (2016). The Adaptation of Student Communication Satisfaction Scale into Turkish Culture. *International Journal of Education Research Review*. 2 (1), 27-33. <http://www.ijere.com/article/the-adaptation-of-student-communication-satisfaction-scale-into-turkish-culture>
- Bruno, L. Q. (2009). *Lifelong Learning Characteristics and Academic Achievement of Eighth Grade Students: Lessons for Educators in Preparing Students for Global Citizenship* (Order No. 3379880). Available from ProQuest Dissertations ve Theses Global. (305095849). Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/305095849?accountid=13654>
- Busch, M. R. (2005). *Predictors of Lifelong Learning in Music: A Survey of Individuals Participating in Performing Ensembles at Community Colleges in Illinois* (Order No. 3182229). Available from ProQuest Dissertations ve Theses Global. (305001908). Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/305001908?accountid=13654>
- Büyüköztürk, Ş. (2002). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık
- Chang, K. (2011). *Factors Affecting Student Satisfaction in Different Learning Deliveries* (Order No. 3602440). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (1468679346). Retrieved from <https://search.proquest.com/docview/1468679346?accountid=13654>
- Chen, S. (2007). *Relationship between Lifelong Learning and Life Satisfaction in Older Adults in Taipei Metropolitan, Taiwan* (Order No. 3256802). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (304700772). Retrieved from <https://search.proquest.com/docview/304700772?accountid=13654>
- Chesebro, J.L. ve McCroskey, J.C. (1998). The Relationship of Teacher Clarity and Teacher Immediacy with Students' Experiences of State Receiver Apprehension, *Communication Quarterly*, 46, 446-456

- Chesebro, L.J. ve McCroskey, J.C. (2001). *The Relationship of Teacher Clarity and Immediacy with Student State Receiver Apprehension, Affect, and Cognitive Learning*, *Communication Education*, 50:1, 59-68,
- Chien, M. (1998). *Moving toward A Lifelong Learning Society: The Relationship of Readiness to Self-Directed Learning and Resource Support* (Order No. 9828282). Available from ProQuest Dissertations ve Theses Global. (304455314). Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/304455314?accountid=13654>
- Claus, C. J. (2013). *The Effects of Student Behavior Alteration Techniques on Student Motives to Communicate, Student Talk, and Student Learning* (Order No. 3571590). Available from ProQuest Dissertations ve Theses Global. (1426849161). Retrieved from <https://search.proquest.com/docview/1426849161?accountid=13654>
- Clarke, N. W. (1998). *Adult development and lifelong learning: a woman's perspective*. Unpublished doctoral dissertation, University of Maryland.
- Code, L. A. (2002). *Lifelong learning in master's education* (Order No. MQ83988). Available from ProQuest Dissertations ve Theses Global. (305459974). Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/305459974?accountid=13654>
- Cross, J. (2014). *Motives and Barriers Affecting Participation in Lifelong Learning Activities by Older Adults*. Unpublished doctoral dissertation. California State University, Fullerton.
- Cunningham, S. C. (1999). *Expectations for Lifelong Learning Opportunities in Nebraska* (Order No. 9942117). Available from ProQuest Dissertations ve Theses Global. (304521710). Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/304521710?accountid=13654>
- Colardyn, D., & Bjornavold, J. (2004). Validation of Formal, Non- formal and Informal Learning: Policy and practices in EU member states. *European journal of education*, 39(1), 69-89.

Delors, J. et al. (1996) *Learning: The Treasure Within*, Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century.

Paris: UNESCO

Dickson, L. R. B. (2008). *A Legacy of Lifelong Learning: Leadership, Lessons, Love, and Laughter in The Life of Elizabeth Gammon Pendleton* (Order No. 3410179). Available from ProQuest Dissertations ve Theses Global. (496950780). Retrieved from

<http://search.proquest.com/docview/496950780?accountid=13654>

Dimova, S. (2012). *Foreign Language for Content: Aiming to Develop Lifelong Learning Dispositions* (Order No. 3525586). Available from ProQuest Dissertations ve Theses Global. (1037959033). Retrieved from

<http://search.proquest.com/docview/1037959033?accountid=13654>

Douglas, E. (2010). *A Study of Barriers to Adult Self -Directed Learning* (Order No. 3425722). Available from ProQuest Dissertations ve Theses Global. (757725252). Retrieved from

<http://search.proquest.com/docview/757725252?accountid=13654>

Dündar, H. (2016). *Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin İncelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Edwards, R. (1998). *Recent Thinking in Lifelong Learning: a review of the literature*. London: Department of Education and Employment.

Egan, T. M. (2002). *Learning Organization Dimensions and Motivation to Transfer Learning in Large Firm Information Technology Employees* (Order No. 3062543). Available from ProQuest Dissertations ve Theses Global. (305555799). Retrieved from

<https://search.proquest.com/docview/305555799?accountid=13654>

Einstein, E. E. (2008). *Creating Lifelong Learning: Implications for Instructional Design*(Order No. 3304473). Available from ProQuest Dissertations ve

Theses Global. (230682309). Retrieved from
<http://search.proquest.com/docview/230682309?accountid=13654>

Eroğlu, E.ve Yüksel, H. (2014). *Etkili İletişim Teknikleri*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Fleming, D. K. (2000). *The Meaning Of Lifelong Learning In The Lives Of Selected Sages* (Order No. 9973557). Available from ProQuest Dissertations ve Theses Global. (304638405). Retrieved from
<http://search.proquest.com/docview/304638405?accountid=13654>

Findsen, B ve Farmosa, M (2011). *Lifelong Learning in Later Life*. Rotterdam: Sense Publishers.

Findsen, B., ve Formosa, M. (2012). *Lifelong Learning in Later Life* (Vol. 7). Rotterdam: Springer Scienceve Business Media. (sayfa:9-10)

Gardiner, H. P. (1998). *Lifelong Learning in Organizations: Differentiating Factors Between Adult Employee Groups* (Order No. MQ34960). Available from ProQuest Dissertations ve Theses Global. (304421752). Retrieved from
<http://search.proquest.com/docview/304421752?accountid=13654>

Getskow, V. A. (1997). *Lifelong Learning Opportunities for Older Adults at California Community Colleges* (Order No. 9803994). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (304329137). Retrieved from
<https://search.proquest.com/docview/304329137?accountid=13654>

Gilstrap, C. M. (2004). *Closing in on Closeness: Teacher Immediacy as A Form of Emotion Labor* (Order No. 3166623). Available from ProQuest Dissertations ve Theses Global. (305151874). Retrieved from
<https://search.proquest.com/docview/305151874?accountid=13654>

Goodboy, A. K. (2007). *The Effect of Teacher Confirmation on Student Communication and Learning Outcomes* (Order No. 3298719). Available from ProQuest Dissertations ve Theses Global. (304812279). Retrieved from
<https://search.proquest.com/docview/304812279?accountid=13654>

- Goodboy, A. K., Martin, M. M., ve Bolkan, S. (2009). The Development and Validation of The Student Communication Satisfaction Scale. *Communication Education*, 58(3), 372-396.
- Goodboy, A. K., ve Myers, S. A. (2008). The Effect of Teacher Confirmation on Student Communication And Learning Outcomes. *Communication Education*, 57(2), 153-179.
- Goodboy, A. K., Myers, S. A. ve Bolkan, S. (2010) Student Motives for Communicating with Instructors as A Function of Perceived Instructor Misbehaviors, *Communication Research Reports*, 27:1, 11-19,
- Goodboy, A. K., ve Bolkan, S. (2011). Student Motives for Communicating with Instructors as A Function of Perceived Instructor Power Use. *Communication Research Reports*, 28, 109-114. doi: 10.1080/08824096.2011.541368
- Gold, J. G. (2010). *The Relationship Between Self-Efficacy and Achievement in at Risk High School Students* (Order No. 3418325). Available from ProQuest Dissertations ve Theses Global. (753941090). Retrieved from <https://search.proquest.com/docview/753941090?accountid=13654>
- Gravani, M., Ve Zarifis, G. (2014). Challenging The ‘European Area of Lifelong learning’. *Acritical response. Thessaloniki Greece: Springer*.
- Gustafson, E. N. H. (1992). *The Effectiveness of Teaching Lifelong Learning Skills to Students in A Community College Technical Program* (Order No. 9227916). Available from ProQuest Dissertations ve Theses Global. (304039190). Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/304039190?accountid=13654>
- Hamsa, A., ve Sultan, S. (2014). Interrogation in Teacher-Student Interaction in Bahasa Indonesia Learning at Elementary School. *Journal of Education and Learning (EduLearn)*, 8(3), 249-256.

- Heiser, D. P. (2010). *Attitudes of Two Northwest Ohio UAW Locals regarding Lifelong Learning, Use of Online Strategies, and Union-Led Learning* (Order No. 3422082). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (755430927). Retrieved from <https://search.proquest.com/docview/755430927?accountid=13654>
- Helterbran, V. R. (1999). *Lifelong Learning: A Qualitative Study of Adult Self Direction, Motivation to Learn, and Self-Efficacy in A Learning Society* (Order No. 9950419). Available from ProQuest Dissertations ve Theses Global. (304503197). Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/304503197?accountid=13654>
- Hughes, C., ve Tight, M. (1995). The Myth of The Learning Society. *British Journal of Educational Studies*, 43(3), 290-304.
- Hunt, M. L. (2007). *A Construction of Twelve Lifelong Learners' Perspectives: An in Depth, Naturalistic Study of Self -Integration of Learning* (Order No. 3239363). Available from ProQuest Dissertations ve Theses Global. (304838534). Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/304838534?accountid=13654>
- Jansen-Simmermon, W. (2009). *A Study of A Two -Year College and How It Fosters Lifelong Learning and Empowerment* (Order No. 3401904). Available from ProQuest Dissertations ve Theses Global. (250941433). Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/250941433?accountid=13654>
- Johnson, D. P. (1992). *Enhancing The Music Student's Intrinsic Motivation to Learn: A Review of The Literature* (Order No. 1349523). Available from ProQuest Dissertations ve Theses Global. (304018698). Retrieved from <https://search.proquest.com/docview/304018698?accountid=13654>
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Kisling, R. A. (2007). *Character for Leadership: The Role of Personal Characteristics in Effective Leadership Behaviors* (Order No. 3292253).

Available from ProQuest Dissertations ve Theses Global.
(304712588). Retrieved from
<https://search.proquest.com/docview/304712588?accountid=13654>

Knapp, J. L. (2008). *Instructors and Their Students: The Relationship Between out of –Class Communication, Student Communication Motives, Student Motivation, and Instructor Job Satisfaction and Motivation* (Order No. 3376432). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (304448107). Retrieved from
<https://search.proquest.com/docview/304448107?accountid=13654>

Knapper, C. , ve Copley, A. J. (2000). *Lifelong Learning in Higher Education*. London: Psychology Press.

Kongchan, A. (1985). *Communication Satisfaction, Job Satisfaction, And Organizational Commitment Of Business College Faculty* (Order No. 8602582). Available from ProQuest Dissertations ve Theses Global. (303389969). Retrieved from
<https://search.proquest.com/docview/303389969?accountid=13654>

Layte, M., & Ravet, S. (2006). Rethinking Quality for Building A Learning Society. *Handbook On Quality And Standardisation In E-Learning*. Berlin: Springer

Lee, R. (2006). *Lifelong Learning at The Borders: Transnational Learning Experiences of Migrant Workers in Korea* (Order No. NR20012). Available from ProQuest Dissertations ve Theses Global. (304901651). Retrieved from
<http://search.proquest.com/docview/304901651?accountid=13654>

LeFebvre, L., ve Allen, M. (2014). Teacher Immediacy and Student Learning: An Examination of Lecture/Laboratory and Self-Contained Course Sections. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 14(2), 29-45.

- Liu, L. W. (2010). *New Home, New Learning: Chinese Immigrants, Unpaid Household Work, and Lifelong Learning* (Doctoral dissertation, University of Toronto).
- Longworth, N. (2003). *Lifelong learning in action: Transforming education in the 21st century*. London: Routledge.
- Malami, L. M. (2002). *An Open Door for The Baby-Boomers: The Community College Prepares to Meet The Lifelong Learning Needs of An Aging Population* (Order No. 3027425). Available from ProQuest Dissertations ve Theses Global. (305483696). Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/305483696?accountid=13654>
- Martin, J. L. S. (1994). *A Comparison of Instructor and Student Perceptions of Immediacy over The Course of A Semester* (Order No. 9507306). Available from ProQuest Dissertations ve Theses Global. (304098299). Retrieved from <https://search.proquest.com/docview/304098299?accountid=13654>
- Mazer, J. P. (2010). *Student Interest in Teaching and Learning: Conceptualizing and Testing A Process Model of Teacher Communication, Student Emotional and Cognitive Interest, and Engagement* (Order No. 3413049). Available from ProQuest Dissertations ve Theses Global. (746444032). Retrieved from <https://search.proquest.com/docview/746444032?accountid=13654>
- McNally, J. S. (2005). *Teacher - Student Relationships: The Effects of Student Motives, Relationship Development, and Communication on Student Learning* (Order No. 3181526). Available from ProQuest Dissertations ve Theses Global. (304995140). Retrieved from <https://search.proquest.com/docview/304995140?accountid=13654>
- McWilliams, S. (2013). *Choosing Learning in Later Life: Constructions of Age and Identity Among Lifelong Learners* (Order No. 3596540). Available from ProQuest Dissertations ve Theses Global. (1448271268). Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/1448271268?accountid=13654>

- Meyer, A. N. D. (2011). *The Positive and Negative Effects of Testing in Lifelong Learning* (Order No. 3464226). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (885606260). Retrieved from <https://search.proquest.com/docview/885606260?accountid=13654>
- Miller, S. D. (2002). *The Relationships Among Self-Perceived Body Image, Interaction Involvement, and Interpersonal Communication Motives* (Order No. 1410786). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (305521495). Retrieved from <https://search.proquest.com/docview/305521495?accountid=13654>
- Moreira, S. F. (2009). *Self-Directedness in Foreign Language Learners: A Phenomenological Study of College Students and Foreign Language Instructors* (Order No. 3413953). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (750178583). Retrieved from <https://search.proquest.com/docview/750178583?accountid=13654>
- Mullis, T. E. (1973). *Proposal and Planning Document for Lifelong Learning Opportunities in The State of Florida* (Order No. DP10860). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (302721648). Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/302721648?accountid=13654>
- Murphy, T. F. M. (1999). *Power and Knowledge in Education: A Critical Exploration of Lifelong Learning* (Order No. 9927711). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (304514453). Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/304514453?accountid=13654>
- Murray, H. (2015). *Lifelong Learning in The Twenty-First Century: An Investigation of The Interrelationships Between Self-Directed Learning and Lifelong Learning* (Order No. 3663914). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (1710060769). Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/1710060769?accountid=13654>
- Myers, S. , Martin, M. ve Mottet, T. (1999) Students' Motives For Communicating with Their Instructors, *Communication Education*, 48:2, 155-164

- Myers, S. , Martin, M. ve Mottet, T. (2002) Students' Motives for Communicating with their Instructors: Considering Instructor Socio-communicative Style, Student Socio communicative Orientation, and Student Gender, *Communication Education*, 51:2, 121-133,
- Nyiri, R. B. (1997). *The Relationship Between Effective Teaching, Lifelong Learning, and The Implementation of Current Best Practices* (Order No. 9725234). Available from ProQuest Dissertations ve Theses Global. (304393617). Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/304393617?accountid=13654>
- OECD (2003). *Beyond Rhetoric: Adult Learning Policies and Practices*. Paris: OECD.
- Ouane, A. (2004). *Adult Learning: Emerging Issues and Lessons to Be Learned*. Great Britain: *Unesco Institute For Education*.
- Pike, P. D. (2001). *Leisure Piano Lessons: A Case Study of Lifelong Learning* (Order No. 3018335). Available from ProQuest Dissertations ve Theses Global. (304716668). Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/304716668?accountid=13654>
- Óhidy, A. (2008). *Lifelong Learning*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. Weisbaden: Springer Science and Business Media.
- Rayudu, C. S. (2010). *Communication* (Rev. ed.). Mumbai India: Himalaya Pub. House.
- Redman, D. J. (2016). *Motivation of Adult, Auditioned Community Choirs: Implications toward Lifelong Learning* (Order No. 10097705). Available from ProQuest Dissertations ve Theses Global. (1781246022). Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/1781246022?accountid=13654>
- Rocca, K.A. (2007). Presentation at the “Student Motivations and Attitudes: The Role of the Affective Domain in Geoscience Learning” conference, Northfield, MN

<http://serc.carleton.edu/NAGTWorkshops/affective/immediacy.html>

indirilme tarihi: 07.03.2017 09:52)

Ryan, K. C. (1999). *The Relationship of Two Types of Anxiety to Self-Directedness in A Sample of Adult Education, Graduate, and Undergraduate Students* (Order No. 9940728). Available from ProQuest Dissertations ve Theses Global. (304548341). Retrieved from <https://search.proquest.com/docview/304548341?accountid=13654>

Salem, M. E. M. (1986). *Lifelong Education as Perceived by Egyptian University Students and Faculty* (Order No. DP25124). Available from ProQuest Dissertations ve Theses Global. (1640770863). Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/1640770863?accountid=13654>

Salmi, H. S. (1993). *Science Centre Education: Motivation and Learning in Informal Education* (Order No. 9417665). Available from ProQuest Dissertations ve Theses Global. (304075603). Retrieved from <https://search.proquest.com/docview/304075603?accountid=13654>

Schaller, K. A. (1993). *The Development of A Communication-Based Model of Teacher Efficacy* (Order No. 9322983). Available from ProQuest Dissertations ve Theses Global. (304054868). Retrieved from <https://search.proquest.com/docview/304054868?accountid=13654>

Slay, T. S. (1980). *The Effect Student Teachers Who Have Received Communication Skills Training Have on Their Classroom Students' Verbal Behaviors* (Order No. 8108048). Available from ProQuest Dissertations ve Theses Global. (303114794). Retrieved from <https://search.proquest.com/docview/303114794?accountid=13654>

Strawn, C. L. (2001). *Social Capital Influences on Lifelong Learning among Adults Who Did Not Finish High School* (Order No. 3086882). Available from ProQuest Dissertations ve Theses Global. (304722382). Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/304722382?accountid=13654>

- Strickland, S. D. (2010). *The Evolution of Self-Directedness in An Undergraduate Ethics Course: A Comparison of Three Course Delivery Methods* (Order No. 3413279). Available from ProQuest Dissertations ve Theses Global. (749077616). Retrieved from <https://search.proquest.com/docview/749077616?accountid=13654>
- Templin, S. A. (2011). *Examining The Effects of Self-Efficacy Sources on English as A Second Language (ESL) Self-Efficacy Beliefs And ESL Proficiency* (Order No. 3459552). Available from ProQuest Dissertations ve Theses Global. (874842280). Retrieved from <https://search.proquest.com/docview/874842280?accountid=13654>
- Titsworth, S., Mazer J.P., Goodboy,A.K., Bolkan, S. ve Myers, S.A. (2015) Two Meta-analyses Exploring the Relationship between Teacher Clarity and Student Learning, *Communication Education*, 64:4, 385-418,
- URL1.(2004) Administration on Aging.. <http://www.aoa.gov/prof/statistics/profile/2004/profiles2004.asp>. 27 Ekim, 2016 tarihinde indirilmiştir.
- URL2.(2000). A Memorandum on Lifelong Learning. http://arhiv.acs.si/dokumenti/Memorandum_on_Lifelong_Learning.pdf. 20.02.2017 tarihinde indirilmiştir.
- URL3.(2014). Milli Eğitim Bakanlığı. *Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi ve Eylem Planı-Yüksek Planlama Kurulu* www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2014/07/2014071681.pdf. 30.11.2016 tarihinde indirilmiştir. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- URL4. (2014). Türkiye Hayat Boyu Öğrenme Strateji ve Eylem Planı (2014). Milli Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü. Ankara <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2014/07/20140716-8-1.pdf>. 10.03.2017 tarihinde indirilmiştir.
- Westwick, J. N. (2012). *Student-Instructor Interaction: The Relationship between Instructor Immediacy Behaviors and Student Out-Of-Class Communication Channel Selection Preferences* (Order No. 3507941). Available from

ProQuest Dissertations ve Theses Global. (1017537703). Retrieved from <https://search.proquest.com/docview/1017537703?accountid=13654>

Wielkiewicz, R. M., ve Meuwissen, A. S. (2014). A Lifelong Learning Scale for Research and Evaluation of Teaching And Curricular Effectiveness. *Teaching of Psychology*, 41(3), 220-227.

Yurdakul, C. (2016). *Özerk Öğrenme ve Yaşam Boyu Öğrenme Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.



EKLER

EK 1-YÖNERGE

Bu çalışma Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yaşam Boyu Öğrenme bölümünde yüksek lisans tezi kapsamında yapılmaktadır. Bu çalışmayla öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme ve iletişim memnuniyet düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Kişisel herhangi bir bilginiz başka bir amaçla kullanılmayacaktır. Doğru sonuçlar elde edilmesi açısından lütfen her iki ölçeği de dikkatlice doldurunuz. Katılımınız için teşekkürler.

ÖMER BOZTEPE

Yaşam Boyu Öğrenme YL Öğrencisi

EK 2- KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Sakarya Üniversitesi'nde Yüksek Lisans kapsamında yapılan bu çalışmada aşağıda verilen sorulara lütfen doğru cevaplar veriniz.

-Bölüm:

-Yaş:

-Sınıf:

-Cinsiyet:



EK 3- YAŞAM BOYU ÖĞRENME ÖLÇEĞİ

YAŞAM BOYU ÖĞRENME ÖLÇEĞİ (WielkLLS) (Bu ölçek 16 maddeden oluşmaktadır. Lütfen, her bölümde yalnız bir kez işaretleme yapınız. 1=asla, 2=nadiren, 3=ara sıra, 4=sık sık, 5= her zaman veya her gün. Katılımınız için teşekkürler.)	Asla	Nadiren	Ara sıra	Sık Sık	Her zaman veya her gün
1-Fikirsel mücadelelerden keyif alırım	1	2	3	4	5
2-Yeni öğrendiğim şeyleri başkalarıyla paylaşıyorum	1	2	3	4	5
3-Sorun ve problemleri derinlemesine analiz etmeyi severim	1	2	3	4	5
4-Okumak, düzenli yaptığım bir etkinliktir	1	2	3	4	5
5-Kendi kendine motive olan biriyimdir	1	2	3	4	5
6-Kütüphane ve kitapçıları ilgi çekici kitaplar ve dergiler için dolaşırım	1	2	3	4	5
7-Okulda veya çevremde yapılan tartışmalara ilgi çekici katkılarda bulunurum.	1	2	3	4	5
8-Eleştirel düşünme yaptığım etkinliklerden birisidir	1	2	3	4	5
9-Keyif almak veya eğlence amacıyla bir şeyler okurum	1	2	3	4	5
10-Pek çok farklı alana ilgi duyarım	1	2	3	4	5
11- Farklı farklı ilgi alanlarımı takip ederim	1	2	3	4	5
12-Yeni bir şeyler öğrenmekten hoşlanırım	1	2	3	4	5
13-Okul veya derslerle alakalı olmayan çok fazla kitap, dergi vs. okurum	1	2	3	4	5

EK 4- ÖĞRENCİ İLETİŞİM MEMNUNİYET ÖLÇEĞİ

Öğrenci İletişim Memnuniyet Ölçeği								
Her sorunun karşısında bulunan; (1), Kesinlikle Katılmıyorum (2) Katılmıyorum (3) Kısmen katılmıyorum (4)Kararsızım (5)Kısmen katılıyorum (6) Katılıyorum ve (7) Kesinlikle katılıyorum anlamına gelmektedir. Lütfen her ifadeye mutlaka TEK yanıt veriniz ve kesinlikle boş bırakmayınız.		kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen katılmıyorum	kararsızım	kısmen katılıyorum	katılıyorum	kesinlikle katılıyorum
1	Öğretmenimle iletişimim memnuniyet vericidir.	1	2	3	4	5	6	7
2	Öğretmenimle konuşunca kendimi hoşnut hissediyorum.	1	2	3	4	5	6	7
3	Öğretmenimle konuşunca genellikle olumlu şeyler hissediyorum.	1	2	3	4	5	6	7
4	Öğretmenim, sorularıma tatmin edici cevaplar vermek için çaba sarf ediyor.	1	2	3	4	5	6	7
5	Öğretmenimle iletişim kurduğumda kendimi bir parça da olsa mutlu hissediyorum.	1	2	3	4	5	6	7
6	Öğretmenimle konuşunca rahatlıyorum.	1	2	3	4	5	6	7
7	Öğretmenimle konuşmaktan hoşlanmıyorum.	1	2	3	4	5	6	7
8	Öğretmenimle konuştuktan sonra memnun oluyorum.	1	2	3	4	5	6	7
9	Öğretmenimle konuştuğumda benim beklentilerimi karşılıyor.	1	2	3	4	5	6	7
10	Öğretmenimle konuşmalarımı zaman kaybı olarak görüyorum.	1	2	3	4	5	6	7
11	Öğretmenimle yaptığım konuşmalar faydalıdır.	1	2	3	4	5	6	7
12	Öğretmenimle konuşmak memnuniyet vericidir.	1	2	3	4	5	6	7
13	Öğretmenimle yaptığım konuşmalar benim için ümit vericidir.	1	2	3	4	5	6	7
14	Öğretmenim benim endişelerimi gidermek için çaba harcıyor.	1	2	3	4	5	6	7
15	Öğretmenim, keşke benimle daha iyi iletişim kursa.	1	2	3	4	5	6	7
16	Öğretmenimle konuştuğumda beni gerçekten dinliyor.	1	2	3	4	5	6	7

17	Öğretmenimle konuşmalarım, keşke daha faydalı olsa.	1	2	3	4	5	6	7
18	Öğretmenimle konuşmak istediğimde öğretmenim bana zaman ayırıyor.	1	2	3	4	5	6	7
19	Öğretmenimle yaptığım konuşmalar benim için değerlidir.	1	2	3	4	5	6	7
20	Öğretmenim konuşmalarımızda en çok söz alan taraftır, benim fikirlerimi belirtmeme pek izin vermez.	1	2	3	4	5	6	7
21	Öğretmenim benim sorularımı cevaplamak için çaba sarf ediyor.	1	2	3	4	5	6	7
22	Öğretmenimle etkili iletişim kurabiliyorum.	1	2	3	4	5	6	7
23	Öğretmenimle konuştuğumda, aramda bir bağ kurabiliyorum.	1	2	3	4	5	6	7
24	Öğretmenimle konuşunca, bir şey başarmışçasına mutlu hissediyorum.	1	2	3	4	5	6	7

EK-5 ANKET UYGULAMA İZİNİ

Evrak Tarih ve Sayısı: 17/10/2016-E.13698



T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü

Sayı : 67236739/044/
Konu : Anket Uygulama Öneri
BOZTEPE

İLGİLİ MAKAMA

Enstitümüz Eğitim Bilimleri EABD Yaşam Boyu Öğrenme Bilim Dalı yüksek lisans 1570Y52001 numaralı Öneri BOZTEPE: "Yaşam Boyu Öğrenme-Öğrenci İletişim Memnuniyeti" ile ilgili anket formları hazırlanmıştır. Anket formları Enstitümüzce incelenmiş olup, yasal gerekliliğin ilgili kuruma ait olması ve derslerin aksatılmaması kaydı ile yapılması uygun görülmüştür. Gereğini arz ve rica ederim.

Yrd.Doç.Dr. Eyüp CELİK
Müdür Yardımcısı

EK :
Anket Onay Formu ve Ekleri (3 Sayfa)

17/10/2016 B.İşl.
17/10/2016 Enst.Sek.

H.M.ARIKAN
H.F.TATAROĞLU

Evrakı Doğrulamak İçin : <http://193.140.253.232/enw/ikon/Sorgula/BelgeDogrulama.aspx?V=BEK437DL3>

Yazı İşleri Birimi: Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü 54300
Hendek/Sakarya
Tel:0264 234 2454 Faks:0264 295 7492
E-Posta: egitim@sakarya.edu.tr Elektronik Ağ: www.egitim.sakarya.edu.tr



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

ÖZGEÇMİŞ

Ömer BOZTEPE, 1987 yılında Akyazı'da doğmuştur. 2005 yılında Akyazı Şehit Yüzbaşı Halil İbrahim Sert Lisesi'nden mezun olduktan sonra lisans eğitimini, 2005 – 2009 yılları arasında Anadolu Üniversitesi, İngilizce Öğretmenliği bölümünde tamamlamıştır. Lisans eğitiminin ardından, 2011- 2012 eğitim öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bir okulda İngilizce Öğretmeni olarak göreve başlamıştır ve halen bu göreve devam etmektedir. 2015 Güz yarısında ise Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında, Yaşam Boyu Öğrenme Yüksek Lisans Programı'na başlamıştır.

e-mail: omerboztepe87@gmail.com