

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

**ÖĞRETMENLERİN YAŞAM BOYU ÖĞRENMELERİNİ
ETKİLEYEN FAKTÖRLER İLE KURUMLARI TARAFINDAN
DESTEKLENME ALGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİ
(Sakarya İli Örneği)**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

HANDE POYRAZ

DANIŞMAN

YRD. DOÇ. DR. MUSTAFA BAYRAKÇI

HAZİRAN - 2014

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

**ÖĞRETMENLERİN YAŞAM BOYU ÖĞRENMELERİNİ
ETKİLEYEN FAKTÖRLER İLE KURUMLARI TARAFINDAN
DESTEKLENME ALGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİ
(Sakarya İli Örneği)**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

HANDE POYRAZ

DANIŞMAN

YRD. DOÇ. DR. MUSTAFA BAYRAKÇI

HAZİRAN - 2014

BİLDİRİM

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

Hande POYRAZ

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI

“Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenmelerini Etkileyen Faktörler ile Kurumları Tarafından Desteklenme Algıları Arasındaki İlişki” başlıklı bu yüksek lisans, Yaşam Boyu Öğrenme Anabilim/bilim Dalında hazırlanmış ve jürimiz tarafından kabul edilmiştir.

Başkan Doç. Dr. Osman TİTREK

(İmza)

Üye Yrd. Doç. Dr. Ö. Erkan AKGÜN

(İmza)

Üye Yrd. Doç. Dr. Mustafa BAYRAKÇI

(İmza)

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

20/06/2014

(İmza)

Prof. Dr. İsmail GÜLEÇ

Enstitü Müdürü

ÖNSÖZ

Çağımızın gereksinimlerinden biri olan vatandaşlarını yaşam boyu öğrenen bireyler olarak yetştirme ihtiyacı tüm devletler tarafından tanınmış ve bu yönde uygulamalara gidilmiştir. Günümüzde eğitimle ilgili yapılan yenileşme çalışmalarının yaşam boyu öğrenme adı altında olduğunu görmekteyiz. Öğrencilerin yaşam boyu öğrenen bireyler olarak yetiştirilmesindeki en önemli etmenin öğretmenlerin yaşam boyu öğrenen bireyler olması ve okulların birer öğrenme topluluklarına dönüşmesindedir. Özellikle eğitim kurumları yaşam boyu öğrenme için bireylerde temel hazırlayacak yapıya kavuşmalıdırlar.

Yaşam boyu öğrenme değişen ve gelişen dünyaya insanların ayak uydurabilmesi için gereklidir. Değişime direnen okullardan yaşam boyu öğrenen bireyler yetiştirilmesi beklenemez. Özellikle eğitim kurumları her alanda yaşanan değişimler sonucundaki trendlere cevap verecek nitelik ve yeterliliklere sahip olmalıdır.

Öğretmenler gelecek nesilleri şekillendirdiklerinden, yaşam boyu öğrenmeye bireyleri hazırlamada en önemli görevi üstlenmektedirler. Ama öğretmenler bunu tek başlarına başaramazlar. Öğretmenlerin öğrenmeye devam etmeleri için anlamlı fırsatlar sağlanmalıdır. Öğretmenlerin kendilerini hem mesleki hem de kişisel olarak geliştirmeleri için gereken destek eğitimle ilgili politika belgeleriyle güvence altına alınmalı ve en önemlisi de okul bazında öğretmenlere fırsat tanınmalıdır.

Öğrencilerin 21. yüzyılda başarılı yaşam boyu öğrenen bireyler olması; öğretmen ile ilgili değişkenlere, öğrenci ile ilgili değişkenlere ve örgüt kültürüne bağlı olacaktır. Bu yüzden yaşam boyu öğrenmeye geçişte günümüz öğrencilerinin ihtiyaçlarının ve okuldan beklentilerinin açıklanması önemlidir.

Çalışmam da her türlü desteği sağlayan danışman hocam Yrd. Doç. Dr. Mustafa BAYRAKÇI'ya, akademik anlamdaki desteklerinden ötürü Doç. Dr. Osman TİTREK'e, İspanya'daki desteklerinden dolayı Lucio MARTINEZ ALVEREZ'e ve kütüphanesini bana açan Fatima CRUZ'a, değerli görüşlerini ve tecrübelerini

benimle paylaşan Idoia GARCIA MONREAL'e, Calle ALONSO'ya, eşim Murat POYRAZ'a ve hayatımın her alanında yanımda olan, bana destek olan hiç bir fedakârlığı benden esirgemeyen aileme teőekkürlerimi sunuyorum.

Bu tez Yükseköğretim Kurulu'nun Yurtdışı Yüksek Lisans Araştırma Bursu ile desteklenmiştir.

Hande POYRAZ

ÖZET

ÖĞRETMENLERİN YAŞAM BOYU ÖĞRENME PROFİLLERİ İLE KURUMLARI TARAFINDAN DESTEKLENME ALGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

(Sakarya İli Örneği)

Poyraz, Hande

Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Yaşam Boyu Öğrenme
Programı

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Mustafa Bayrakçı

Haziran, 2014. 185 Sayfa

Bu araştırmada ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme profillerinin araştırılması ve öğretmenlerin okulları tarafından desteklenme algılarının incelenmesi ve bu yönde önerilerde bulunulması amaçlanmıştır. Ayrıca yaşam boyu öğrenme kavramı çeşitli yönleriyle incelenmiş ve yaşam boyu öğrenmenin Türkiye'deki durumu hem literatürden hem de Avrupa Birliği İstatistik Ofisinin verileri doğrultusunda çeşitli değişkenler açısından incelenmiş, günümüz öğrencilerinin ilgi ve ihtiyaçları ile onları yaşam boyu öğrenen bireyler olarak yetiştirmede gerekli olan önceliklerden bahsedilmiştir. Yaşam boyu öğrenmenin yapı taşı olan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmedeki sorumlulukları ve öğretmenlerin yaşam boyu öğrenen bireyler olmasında Türkiye'deki mesleki gelişimleri incelenmiş ve yaşam boyu öğrenmede öğretmenlere sağlanabilecek destekler açısından İspanya'da öğretmenlerin aktif ve anlamlı öğrenmeler gerçekleştirdiği öğrenme merkezlerinin yapısı ve işleyişi de örnek olarak gösterilmiştir.

Bu araştırmanın evrenini 2012-2013 eğitim öğretim yılında Sakarya ilinde görev yapan 8.747 öğretmen, örnekleme de bu evrenden seçilen 313 öğretmen olmaktadır.

Araştırma, tarama modelinde olup öncesinde ilgili literatür taranmış, ardından öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme profillerini ve öğretmenlerin okulları tarafından desteklenme algılarını incelemek için "Yaşam Boyu Öğrenmeleri Etkileyen Faktörler Ölçeği" ve "Yaşam Boyu Öğrenmede Öğretmenlerin Kurumları Tarafından Desteklenme Algıları Ölçeği" hazırlanıp geliştirilmiş,

geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. 5’li Likert tipi ölçek kullanılmıştır. Kullanılan ölçeklerle elde edilen veriler SPSS 15.0 programıyla analiz edilmiştir. İlköğretim öğretmenlerinin, yaşam boyu öğrenme profilleri ve yaşam boyu öğrenmede kurumları tarafından desteklenme algıları arasındaki ilişkiler Pearson Momentler Çarpımı Korelasyonu, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme profil düzeylerinin ve yaşam boyu öğrenmede okulları tarafından desteklenme algılarının; cinsiyet, medeni durum, branş açısından anlamlı farklılık sergileyip sergilemediğini belirlemek için “t-testi” kullanılmıştır. Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme profillerinin ve yaşam boyu öğrenmede kurumları tarafından desteklenme algılarının, yaş durumu, eğitim durumu ve hizmet süresine göre anlamlı ilişkiler gösterip göstermediğini incelemek için ANOVA kullanılmıştır. Analizler sonucunda, öğretmenlerinin çoğunluğunun yaşam boyu öğrenmeye karşı olumlu bir yaklaşıma sahip olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin, kurumları tarafından desteklenme algıları ile yaşam boyu öğrenme profilleri arasında merak, bilgiye ulaşma ve bilgi okuryazarlığı ve kendini yönlendirme ve denetleme ile pozitif yönde anlamlı ilişkili olduğu görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Yaşam Boyu Öğrenme, Yaşam Boyu Öğrenenler, Öğretmenlerin Mesleki Gelişimleri, İspanya’da Öğretmenlerin Mesleki Gelişimleri, Yaşam Boyu Öğrenmenin Türkiye’deki Durumu

ABSTRACT

THE RELATIONSHIP BETWEEN THE FACTORS EFFECTING TEACHERS' LIFELONG LEARNING AND THEIR PERCEPTIONS ABOUT THE SUPPORT FROM SCHOOLS

Poyraz, Hande

Thesis of Master's degree, Department of Educational Sciences, Lifelong
Learning Programme

Supervisor: Assist. Prof. Dr. Mustafa Bayrakcı

Haziran, 2014. 185 Pages

The aim of this research is to determine the relationship between the factors effecting primary school teachers' lifelong learning and their perceptions about support from the school and to offer suggestions to problematic areas. Also the scope of lifelong learning is examined in various contexts, the current situation of lifelong learning in Turkey is determined through literature and from the Eurostat data about lifelong learning with different variables. Today's students' needs and interests are described and the priorities to provide students with lifelong learning skills are examined. Responsibilities of teachers as keystones for lifelong learning and their professional development in Turkey are examined. Also Spanish Teacher Centres' system is shown as an example where teachers can establish valuable professional learning for lifelong learning.

The population of the research is 8.747 primary teachers in 2012-2013 term in Sakarya and the sample of research is 313 primary teacher from this population.

The research is in the sort of relational calculus and firstly concerned literature is analysed, then in order to quantify the discrimination level, validity and reliability analysis are done by two scales developed by the researcher called "Factors Effecting Lifelong Learning" and "Teachers' Perceptions about Support from the School". Likert type with 5 is used. In order to analyse the data gathered with assessment and evaluation instruments, SPSS 15.0 statistical package has been used. Pearson Product-Moment Correlation is used between the correlation primary school teachers' views about their lifelong learning profiles and their

perceptions about support from the school. t-test is used to determine if there are significant differences between the factors effecting teachers' lifelong learning and their perceptions about support from the school in terms of gender, marital status and branch. ANOVA is used in order to determine if there are significant relationships between the factors effecting teachers' lifelong learning and their perceptions about support from the school in terms of age, educational status and sort of employment.

The results show that most of the teachers have a positive tendency to lifelong learning. There is a positive significant relationship between the factors effecting teachers' lifelong learning and their perceptions about support from the school in curiosity, curiosity, openness to learning, locating information and information literacy and self-management and self-direction.

Keywords: Lifelong Learning, Lifelong Learners, Teachers' Professional Development, Teachers' Professional Development in Spain, the Current Situation of Lifelong Learning in Turkey

İÇİNDEKİLER

Bildirim	i
Jüri Üyelerinin İmza Sayfası.....	Hata! Yer işareti tanımlanmamış.
Önsöz.....	iii
Özet	v
Abstract	vii
İçindekiler.....	ix
Tablolar Listesi.....	xv
Şekiller Listesi.....	xx
Fotoğraflar Listesi	xxi
Bölüm I.....	1
Giriş.....	1
1.1 Problem	3
1.2 Alt Problemler	4
1.3 Araştırmanın Amacı.....	4
1.4 Araştırmanın Önemi	5
1.5 Kısaltmalar	6
Bölüm II: Kavramsal Çerçeve	7
2.1 Yaşam Boyu Öğrenme Kavram ve Kapsamı	7
2.1.1 Yaşam Boyu Öğrenme.....	7
2.1.2 Türkiye’de Yaşam Boyu Öğrenme: Politika Belgeleri ve Projeler.....	13
2.1.3 Yaşam Boyu Öğrenmede Türkiye’nin Bugünkü Durumu.....	23

2.2 Yaşam Boyu Öğrenme ve Eğitim-Öğretim.....	28
2.2.1 Yaşam Boyu Öğrenme ve Eğitim Basamakları.....	38
2.2.2 Yaşam Boyu Öğrenme ve Geleneksel Öğrenme.....	40
2.3 Yaşam Boyu Öğrenen Bireyler	43
2.3.1 Yaşam Boyu Öğrenenler.....	43
2.3.2 Günümüz Öğrencileri.....	53
2.4 Yaşam Boyu Öğrenmede Okul	59
2.5 Yaşam Boyu Öğrenen Bireyler Yetiştirmede Öğretmen.....	68
2.5.1 Öğretmenlerin Değişen Sorumlulukları.....	72
2.6 Yaşam Boyu Öğrenen ve Yaşam Boyu Öğrenme İçin Öğretmen.....	78
2.6.1 Öğretmenlerin Mesleki Gelişimleri Ve Türkiye’de Öğretmenlerin Hizmetçi Eğitimleri.....	78
2.6.2 Yaşam Boyu Öğrenme İçin Öğretmenlerin Mesleki Gelişimleri.....	85
2.6.3 Öğretmenlerin Öğrenmeye Devam Etmelerinde Öğretmen Merkezleri, İspanya Örneği.....	91
2.7 Okul Yöneticileri ve Öğretmenleri Yaşam Boyu Öğrenmede Desteklemeler.....	99
Bölüm III: Yöntem.....	106
3.1 Araştırmanın Modeli	106
3.2 Araştırmanın Sınırlılıkları	107
3.3 Araştırmanın Evren ve Örneklemi	107
3.4 Araştırmada Kullanılan Veri Toplama Araçları.....	107
3.4.1 Kişisel Bilgiler Formu.....	108
3.4.2 Yaşam Boyu Öğrenmeleri Etkileyen Faktörler Ölçeği (YBÖPÖ).....	108
3.4.2.1 Yapı Geçerliği.....	109
3.4.3 Yaşam Boyu Öğrenmede Öğretmenlerin Kurumları Tarafından Desteklenme Algıları Ölçeği (ÖKTDAÖ).....	112

3.4.3.1 Madde Analizi.....	112
3.4.3.2 Yapı Geçerliliği.....	112
3.4.4 Yaşam Boyu Öğrenen Profili Ölçeği Ve Yaşam Boyu Öğrenmede Öğretmenlerin Kurumları Tarafından Desteklenme Algıları Ölçeği İçin Güvenirlik Analizleri.....	113
3.4.5 Yaşam Boyu Öğrenen Profili Ölçeği Boyutlarına İlişkin Madde Numaraları.....	114
3.4.5.1 Merak	114
3.4.5.2 Öğrenmeye Açıklık	114
3.4.5.3 Bilgiye Ulaşma	114
3.4.5.4 Kendini Yönlendirme ve Değerlendirme	115
3.4.6 Yaşam Boyu Öğrenmede Öğretmenlerin Kurumları Tarafından Desteklenme Algıları Ölçeği Boyutlarına İlişkin Madde Numaraları.....	115
3.4.6.1 Yaşam Boyu Öğrenmede Öğretmenlerin Kurumları Tarafından Desteklenme Algıları.....	115
3.4.7 Verilerin Analizi.....	116
Bölüm IV: Bulgular.....	117
4.1 Öğretmenlerin, Yaşam Boyu Öğrenmelerini Etkileyen Faktörler Nasıldır?.....	117
4.2 Öğretmenlerin Kurumları Tarafından Yaşam Boyu Öğrenmede Desteklenme Algıları Hangi Düzeydedir?	118
4.3 Öğretmenlerin, Kurumları Tarafından Desteklenme Algıları ile Yaşam Boyu Öğrenme Profilleri Arasında Anlamlı İlişkiler Var Mıdır?.....	118
4.4 Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmelerini etkileyen faktörler açısından	119
4.4.1 Kadın ve Erkek Öğretmenlerin Arasında Yaşam Boyu Öğrenmelerini Etkileyen Faktörler Açısından Anlamlı Farklılıklar Var Mıdır?.....	119
4.4.2 Evli ve Bekâr Öğretmenlerin Arasında Yaşam Boyu Öğrenmelerini Etkileyen Faktörler Açısından Anlamlı Farklılıklar Var Mıdır?.....	120

4.4.3 Sınıf ve Branş Öğretmenleri Arasında Yaşam Boyu Öğrenmelerini Etkileyen Faktörler Açısından Anlamli Farklılıklar Var Mıdır?.....	122
4.4.4 Yaşları Farklı Olan Öğretmenler Arasında Yaşam Boyu Öğrenmelerini Etkileyen Faktörler Açısından Anlamli Farklılıklar Var Mıdır?.....	123
4.4.4.1 Merak Algıları Açısından Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Aralarında Anlamli Farklılıklar Var Mıdır?	123
4.4.4.2 Öğrenmeye Açıklık Algıları Açısından Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Aralarında Anlamli Farklılıklar Var Mıdır?	124
4.4.4.3 Bilgiye Ulaşma ve Bilgi Okuryazarlığı Algıları Açısından Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Aralarında Anlamli Farklılıklar Var Mıdır?.....	125
4.4.4.4 Kendini Yönlendirme ve Denetleme Algıları Açısından Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Aralarında Anlamli Farklılıklar Var Mıdır?.....	126
4.4.4.5 Yaşam Boyu Öğrenen Birey Algıları Açısından Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Aralarında Anlamli Farklılıklar Var Mıdır?	127
4.4.5 Eğitim Durumları Farklı Olan Öğretmenler Arasında Yaşam Boyu Öğrenmelerini Etkileyen Faktörler Açısından Anlamli Farklılıklar Var Mıdır?.....	129
4.4.5.1 Merak Algıları Açısından Öğretmenlerin Eğitim Durumlarına Göre Aralarında Anlamli Farklılıklar Var Mıdır?	129
4.4.5.2 Öğrenmeye Açıklık Algıları Açısından Öğretmenlerin Eğitim Durumlarına Göre Aralarında Anlamli Farklılıklar Var Mıdır?	130
4.4.5.3 Bilgiye Ulaşma ve Bilgi Okuryazarlığı Algıları Açısından Öğretmenlerin Eğitim Durumlarına Göre Aralarında Anlamli Farklılıklar Var Mıdır?	131
4.4.5.4 Kendini Yönlendirme ve Denetleme Algıları Açısından Öğretmenlerin Eğitim Durumlarına Göre Aralarında Anlamli Farklılıklar Var Mıdır?	132
4.4.5.5 Yaşam Boyu Öğrenen Birey Algıları Açısından Öğretmenlerin Eğitim Durumlarına Göre Aralarında Anlamli Farklılıklar Var Mıdır?	133

4.4.6 Hizmet Süreleri Farklı Olan Öğretmenler Arasında Yaşam Boyu Öğrenmelerini Etkileyen Faktörler Açısından Anlamli Farklılıklar Var Mıdır?.....	134
4.4.6.1 Merak Algıları Açısından Öğretmenlerin Hizmet Sürelerine Göre Aralarında Anlamli Farklılıklar Var Mıdır?	135
4.4.6.2 Öğrenmeye Açıklık Algıları Açısından Öğretmenlerin Hizmet Sürelerine Göre Aralarında Anlamli Farklılıklar Var Mıdır?	136
4.4.6.3 Bilgiye Ulaşma ve Bilgi Okuryazarlığı Algıları Açısından Öğretmenlerin Hizmet Sürelerine Göre Aralarında Anlamli Farklılıklar Var Mıdır?	136
4.4.6.4 Kendini Yönlendirme ve Denetleme Algıları Açısından Öğretmenlerin Hizmet Sürelerine Göre Aralarında Anlamli Farklılıklar Var Mıdır?	137
4.4.6.5 Yaşam Boyu Öğrenen Birey Algıları Açısından Öğretmenlerin Hizmet Sürelerine Göre Aralarında Anlamli Farklılıklar Var Mıdır?	138
4.5 Öğretmenlerin Kurumları Tarafından Yaşam Boyu Öğrenmede Desteklenme Algıları Açısından	139
4.5.1 Kadın ve Erkek Öğretmenlerin Arasında Kurumları Tarafından Yaşam Boyu Öğrenmede Desteklenme Algıları Açısından Anlamli Farklılıklar Var Mıdır?.....	139
4.5.2 Evli ve Bekar Öğretmenlerin Arasında Kurumları Tarafından Yaşam Boyu Öğrenmede Desteklenme Algıları Açısından Anlamli Farklılıklar Var Mıdır?...	140
4.5.3 Sınıf ve Branş Öğretmenleri Arasında Kurumları Tarafından Yaşam Boyu Öğrenmede Desteklenme Algıları Açısından Anlamli Farklılıklar Var Mıdır?...	141
4.5.4 Yaşları Farklı Olan Öğretmenler Arasında Kurumları Tarafından Yaşam Boyu Öğrenmede Desteklenme Algıları Açısından Anlamli Farklılıklar Var Mıdır?.....	141
4.5.5 Eğitim Durumları Farklı Olan Öğretmenler Arasında Kurumları Tarafından Yaşam Boyu Öğrenmede Desteklenme Algıları Açısından Anlamli Farklılıklar Var Mıdır?.....	142

4.5.6 Hizmet Süreleri Farklı Olan Öğretmenler Arasında Kurumları Tarafından Yaşam Boyu Öğrenmede Desteklenme Algıları Açısından Anlamlı Farklılıklar Var Mıdır?.....	143
Bölüm V: Sonuç	145
5.1 Sonuç ve Tartışma	145
5.2 Öneriler.....	147
Kaynakça	150
Özgeçmiş ve İletişim Bilgileri.....	161

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. Cinsiyete Göre Yaşam Boyu Öğrenmeye Katılmama Nedenleri (2007) (Eurostat, 2014)	24
Tablo 2. Yaşa Göre Yaşam Boyu Öğrenmeye Katılmama Nedenleri (2007) (Eurostat, 2014)	25
Tablo 3. Cinsiyete Göre Yaşam Boyu Öğrenmeye Katılımdaki Engeller (2007) (Eurostat, 2014)	26
Tablo 4. Yaş Gruplarına Göre Yaşam Boyu Öğrenmeye Katılımda Engeller (2007) (Eurostat, 2014)	27
Tablo 5. Öğrenme Olanakları İçin Bilgi Edinme Kaynaklarının Dağılımı (2007) (Eurostat, 2014)	27
Tablo 6. Değişen Eğitim Modeli	35
Tablo 7. Sanayi Toplumu Eğitim Paradigması ve Bilgi Toplumu Eğitim	35
Tablo 8. Geleneksel ve Yaşam Boyu Öğrenme Modellerinin Karakteristik Özellikleri.....	43
Tablo 9. 21. Yüzyılda Temel Beceriler ve Genel Karakteristik Özellikleri.....	59
Tablo 10. OECD'nin okullaşma senaryoları	67
Tablo 11. Yaşam Boyu Öğrenme Becerilerinin Öğretimi.....	71
Tablo 12. Öğrenme koşulları ve bu koşullarda uygulanacak ilkeler.....	75
Tablo 13. Araştırma Örneklemine Sosyo-Demografik Özellikleri.....	108
Tablo 14. Yaşam Boyu Öğrenmeleri Etkileyen Faktörler Ölçeği Düzeltilmiş Madde-Test Korelasyonları.....	110
Tablo 15. Yaşam Boyu Öğrenmeleri Etkileyen Faktörler Ölçeği Faktör Yükleri	111
Tablo 16. Yaşam Boyu Öğrenmede Öğretmenlerin Kurumları Tarafından Desteklenme Algıları.....	112
Tablo 17. Yaşam Boyu Öğrenmede Öğretmenlerin Kurumları Tarafından Desteklenme Algıları Ölçeği Faktör Yükleri	113

Tablo 18. Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenmelerini Etkileyen Faktörler	117
Tablo 19. Öğretmenlerin Kurumları Tarafından Yaşam Boyu Öğrenmede Desteklenme Algılarına İlişkin Tablo	118
Tablo 20. Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Profilleri ve Kurumları Tarafından Desteklenme Algıları Arasındaki İlişkilere Yönelik Korelasyon Tablosu.....	119
Tablo 21. Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenmeleri Etkileyen Faktörlerin Düzeyleri Açısından Kadın ve Erkek Öğretmenlerin Cinsiyete Göre Karşılaştırılmasına İlişkin t Testi Tablosu	120
Tablo 22. Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenmeleri Etkileyen Faktörlerin Düzeyleri Açısından Öğretmenlerin Medeni Durumlarına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin t Testi Tablosu.....	121
Tablo 23. Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenmeleri Etkileyen Faktörlerin Düzeyleri Açısından Sınıf ve Branş Öğretmenlerinin Branşa Göre Karşılaştırılmasına İlişkin t Testi Tablosu	122
Tablo 24. Merak Algıları Açısından Yaşları Farklı Olan Öğretmenlerin Puanlarının Betimsel İstatistikleri	123
Tablo 25. Merak Algıları Açısından Yaşları Farklı Olan Öğretmenlerin Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Varyans Analizi Tablosu	124
Tablo 26. Öğrenmeye Açıklık Algıları Açısından Yaşları Farklı Olan Öğretmenlerin Puanlarının Betimsel İstatistikleri.....	124
Tablo 27. Öğrenmeye Açıklık Algıları Açısından Yaşları Farklı Olan Öğretmenlerin Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Varyans Analizi Tablosu.....	124
Tablo 28. Bilgiye Ulaşma ve Bilgi Okuryazarlığı Algıları Açısından Yaşları Farklı Olan Öğretmenlerin Puanlarının Betimsel İstatistikleri	125
Tablo 29. Bilgiye Ulaşma ve Bilgi Okuryazarlığı Algıları Açısından Yaşları Farklı Olan Öğretmenlerin Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Varyans Analizi Tablosu.....	125
Tablo 30. Kendini Yönlendirme ve Denetleme Algıları Açısından Yaşları Farklı Olan Öğretmenlerin Puanlarının Betimsel İstatistikleri	126

Tablo 31. Kendini Yönlendirme ve Denetleme Algıları Açısından Yaşları Farklı Olan Öğretmenlerin Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Varyans Analizi Tablosu.....	127
Tablo 32. Yaşam Boyu Öğrenen Birey Algıları Açısından Yaşları Farklı Olan Öğretmenlerin Puanlarının Betimsel İstatistikleri.....	128
Tablo 33. Yaşam Boyu Öğrenen Birey Algıları Açısından Yaşları Farklı Olan Öğretmenlerin Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Varyans Analizi Tablosu.....	128
Tablo 34. Merak Algıları Açısından Eğitim Durumları Farklı Olan Öğretmenlerin Puanlarının Betimsel İstatistikleri.....	129
Tablo 35. Merak Algıları Açısından Eğitim Durumları Farklı Olan Öğretmenlerin Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Varyans Analizi Tablosu.....	129
Tablo 36. Öğrenmeye Açıklık Algıları Açısından Eğitim Durumları Farklı Olan Öğretmenlerin Puanlarının Betimsel İstatistikleri.....	130
Tablo 37. Öğrenmeye Açıklık Algıları Açısından Eğitim Durumları Farklı Olan Öğretmenlerin Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Varyans Analizi Tablosu.....	130
Tablo 38. Bilgiye Ulaşma ve Bilgi Okuryazarlığı Algıları Açısından Eğitim Durumları Farklı Olan Öğretmenlerin Puanlarının Betimsel İstatistikleri.....	131
Tablo 39. Bilgiye Ulaşma ve Bilgi Okuryazarlığı Algıları Açısından Eğitim Durumları Farklı Olan Öğretmenlerin Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Varyans Analizi Tablosu.....	131
Tablo 40. Kendini Yönlendirme ve Denetleme Algıları Açısından Eğitim Durumları Farklı Olan Öğretmenlerin Puanlarının Betimsel İstatistikleri.....	133
Tablo 41. Kendini Yönlendirme ve Denetleme Algıları Açısından Eğitim Durumları Farklı Olan Öğretmenlerin Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Varyans Analizi Tablosu.....	133
Tablo 42. Yaşam Boyu Öğrenen Birey Algıları Açısından Eğitim Durumları Farklı Olan Öğretmenlerin Puanlarının Betimsel İstatistikleri.....	134
Tablo 43. Yaşam Boyu Öğrenen Birey Algıları Açısından Eğitim Durumları Farklı Olan Öğretmenlerin Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Varyans Analizi Tablosu.....	134

Tablo 44. Merak Algıları Açısından Hizmet Süreleri Farklı Olan Öğretmenlerin Puanlarının Betimsel İstatistikleri	135
Tablo 45. Merak Algıları Açısından Hizmet Süreleri Farklı Olan Öğretmenlerin Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Varyans Analizi Tablosu.....	135
Tablo 46. Öğrenmeye Açıklık Algıları Açısından Hizmet Süreleri Farklı Olan Öğretmenlerin Puanlarının Betimsel İstatistikleri.....	136
Tablo 47. Öğrenmeye Açıklık Algıları Açısından Hizmet Süreleri Farklı Olan Öğretmenlerin Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Varyans Analizi Tablosu	136
Tablo 48. Bilgiye ulaşma ve bilgi okuryazarlığı algıları açısından hizmet süreleri farklı olan öğretmenlerin puanlarının betimsel istatistikleri	137
Tablo 49. Bilgiye Ulaşma ve Bilgi Okuryazarlığı Algıları Açısından Hizmet Süreleri Farklı Olan Öğretmenlerin Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Varyans Analizi Tablosu.....	137
Tablo 50. Kendini Yönlendirme ve Denetleme Algıları Açısından Hizmet Süreleri Farklı Olan Öğretmenlerin Puanlarının Betimsel İstatistikleri	138
Tablo 51. Kendini Yönlendirme ve Denetleme Algıları Açısından Hizmet Süreleri Farklı Olan Öğretmenlerin Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Varyans Analizi Tablosu.....	138
Tablo 52. Yaşam Boyu Öğrenen Birey Algıları Açısından Hizmet Süreleri Farklı Olan Öğretmenlerin Puanlarının Betimsel İstatistikleri	138
Tablo 53. Yaşam Boyu Öğrenen Birey Algıları Açısından Hizmet Süreleri Farklı Olan Öğretmenlerin Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Varyans Analizi Tablosu.....	139
Tablo 54. Öğretmenlerin Kurumları Tarafından Yaşam Boyu Öğrenmede Desteklenme Algıları Düzeyleri Açısından Kadın ve Erkek Öğretmenlerin Cinsiyete Göre Karşılaştırılmasına İlişkin t Testi Tablosu	140
Tablo 55. Öğretmenlerin Kurumları Tarafından Yaşam Boyu Öğrenmede Desteklenme Algıları Düzeyleri Açısından Öğretmenlerin Medeni Durumlarına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin t Testi Tablosu	140

Tablo 56. Öğretmenlerin Kurumları Tarafından Yaşam Boyu Öğrenmede Desteklenme Algıları Düzeyleri Açısından Sınıf Ve Branş Öğretmenlerinin Branşa Göre Karşılaştırılmasına İlişkin t Testi Tablosu	141
Tablo 57. Kurumları Tarafından Yaşam Boyu Öğrenmede Desteklenme Algıları Açısından Yaşları Farklı Olan Öğretmenlerin Puanlarının Betimsel İstatistikleri	142
Tablo 58. Kurumları Tarafından Yaşam Boyu Öğrenmede Desteklenme Algıları Açısından Yaşları Farklı Olan Öğretmenlerin Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Varyans Analizi Tablosu.....	142
Tablo 59. Kurumları Tarafından Yaşam Boyu Öğrenmede Desteklenme Algıları Açısından Eğitim Durumları Farklı Olan Öğretmenlerin Puanlarının Betimsel İstatistikleri.....	143
Tablo 60. Kurumları Tarafından Yaşam Boyu Öğrenmede Desteklenme Algıları Açısından Eğitim Durumları Farklı Olan Öğretmenlerin Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Varyans Analizi Tablosu	143
Tablo 61. Kurumları Tarafından Yaşam Boyu Öğrenmede Desteklenme Algıları Açısından Hizmet Süreleri Farklı Olan Öğretmenlerin Puanlarının Betimsel İstatistikleri.....	144
Tablo 62. Kurumları Tarafından Yaşam Boyu Öğrenmede Desteklenme Algıları Açısından Hizmet Süreleri Farklı Olan Öğretmenlerin Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Varyans Analizi Tablosu	144

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Yaşam Boyu Öğrenme: Bağlam (Chapman, ve diğerleri. 2006: 153).	12
Şekil 2. Alanyazına Göre Ulaşılan Sonuçlar	15
Şekil 3. Türkiye'de Yaşam Boyu Öğrenme Etkinliklerine Katılım Oranları	24
Şekil 4. Yaşam boyu öğrenmenin betimlenmesi.....	45
Şekil 5. Yaşam Boyu Öğrenme Becerileri ve Tutumlarının Kavramsal Modeli ...	51
Şekil 6. Dijital Göçmen, Melez ve Yerlilerin Özellikleri	54
Şekil 7. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Görüşlerinden Ulaşılan Sonuçlar	70
Şekil 8. Öğrencinin Sahıplendiği Öğrenme Modeli	77
Şekil 9. 21. Yüzyıl Mesleki Gelişim Çerçevesi	89

FOTOĞRAFLAR LİSTESİ

Fotoğraf 1. Danışmanların Çalışma Ofisleri	94
Fotoğraf 2. BİT ile ilgili etkinliklerin yapıldığı derslik	96
Fotoğraf 3. Esnek dersliklerden örnek	97
Fotoğraf 4. Dersliklerden bir örnek	97
Fotoğraf 5. Seminerlerin, kongrelerin düzenlendiği salon	98

BÖLÜM I

GİRİŞ

Sürekli değişen ve gelişen dünyada insanlar da neredeyse her alanda yaşanan bu değişimlere ve gelişmelere ayak uydurmalıdırlar, aksi takdirde çağın gerisinde kalma olarak kullanılan tabirden daha öte bu değişimle başa çıkamayan insanlar hem psikolojik hem sosyal hem de ekonomik boyutta ciddi sorunlarla karşılaşabileceklerdir. Bir insanın eğitim düzeyinin sosyo-ekonomik statüsü ve hayattan beklentisiyle ilişkili olduğu bilinmektedir. Benzer şekilde, nüfusun genelinin eğitim düzeyi toplumun zenginlik ve sağlığıyla ilişkilidir. Bu yüzden yerel ve ulusal hükümetlerin şu an ki okulun dışındaki değerli öğrenme fırsatlarını ilerleten yaşam boyu öğrenme hareketini desteklemeleri mantıklı olacaktır. Yaşam boyu öğrenme toplumsal refaha önemli katkılar sağlayabilir, sadece becerili bir işgücünü değil, ayrıca öğrenmeye geniş yardımlar sağlar (Leicester, 2006: 303).

Yaşam boyu öğrenme, kişinin bireysel veya mesleki gerçeklerle, gönüllü ve kişisel azimle bilgi ve beceri edinme çabasının yanı sıra önemli toplumsal ve ekonomik sonuçları olan bir süreçtir. Böylelikle, sosyal içermeye artışın yanı sıra, aktif yurttaşlık, kişisel gelişim, işgücü verimliliği ve istihdam edilebilirlikte de ilerleme kaydedilmesi beklenmektedir (Toprak & Erdoğan, 2012).

Birçok sosyoekonomik faktör yaşam boyu öğrenmeyi zorunlu hale getirmektedir. Artan küreselleşme ve teknolojik değişim hızı, çalışmanın ve işgücü piyasasının doğasındaki değişim ve nüfusun yaşlanması gibi faktörler becerilerin geliştirilmesine olan ihtiyacı arttırmaktadır (Toprak & Erdoğan, 2012). Özellikle bu çağ için yaşam boyu öğrenmenin neden gerekli olduğunun sebeplerini şu şekilde sıralayabiliriz (Longworth, 2003:3,4):

- Temel küresel nüfus bilgileri,
- İnsanların fikirlerinin, görüşlerinin ve algılarının gelişiminde televizyonun ve medyanın nüfuz eden etkisi,
- Çevresel zorunluluklar,
- Bilim, teknoloji ve tüm alanlarındaki yeni gelişmeler,
- İnternet ve iletişim teknolojilerinin kullanımıyla bilgi ve bilgi birikimindeki patlama,
- Yüksek işgücünü devam ettirmek için hem endüstrinin hem de insanların yenilikçi ve esnek kalabilmeleri ihtiyacı,
- Artan bireyselleşme ve batı toplumunun dini ve ailevi yapılarındaki bozulmalar.

Yaşam boyu öğrenme, kişinin mesleğine, yaşına ya da toplumdaki konumuna bakmaksızın herkesin yaşamında önemli bir yere sahiptir çünkü okullardaki ve yükseköğretimdeki örgün öğrenmeler hızla değişen dünyada kişiyi günlük yaşamında her an ortaya çıkabilecek sorunlara karşı artık yetkin kılmamaktadır (Law, Lee, Yen, & Cahyadi, 2009).

Günümüzde yaşam boyu öğrenme, eğitim politikalarının yönlendiricisi çağdaş bir olgu olarak karşımıza çıkmaktadır (Coşkun & Demirel, 2011). Okul ve öğretmenler yaşam boyu öğrenmeye öğrencilerde ön ayak olmalıdırlar. Bütüncül bir yaklaşımla okul sadece kapılarının arkasında değil, toplumla ve yaşam boyu öğrenme arasında bir bağ olarak yaşam boyu öğrenmeyi kurmada merkezdedir (Theodosopoulou, 2010). Okul yılları yaşam boyunca devam edecek yolculuğun bir parçasıdır. Aslında bu yıllar gelecekteki öğrenmelerin temellerinin atıldığı zaman olduğundan, bu yolculukta çok önemli bir adımdır (Bryce, 2006:243).

Öğretmenler için yaşam boyu öğrenmede gereken şey; yeni bilgilere, kanundaki değişimlere ve yeni teknolojiye kısacası durmadan yapılan tüm değişimlere uyum sağlamalarının mümkün kılınmasıdır (Bedmar & Palma, 2012). Yaşam boyu öğrenme vizyonu düşünmesi, yansıtması, değerlendirmesi, araması ve sorumlu oldukları her bir öğrencinin desteklendiği ve teşvik edildiği bireysel başarıların gelişiminde fırsat yaratması için eğitilmiş duygusal yönden zeki öğretmenler gerektirir (Day, 1999:208). Yaşam boyu öğrenme bir okul için çok büyük bir değişimdir (Bryce, 2006:259). Çünkü toplumları değiştirmesi beklenen öncüler arasında belki de en önemlisi eğitim işlevini de gerçekleştiren okul örgütüdür (Beycioğlu & Aslan, 2010). Yaşam boyu öğrenme,

öğrenme fırsatlarının ortaya çıkarılmasını, okulun kaynaklandırılmasını ve çalışanların özgüvenlerini gerektirir (Day, 1999:208).

Özellikle günümüz öğrencilerine eğitim verecek olan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenen bireyler olmaları ve öğrencilerine de yaşam boyu öğrenmede rol model olmaları önemlidir. Çağımızın getirdiği teknolojik ilerlemeler öğrencilerin bilgiyi çeşitli kaynaklardan bulmasını kolaylaştırmıştır ve artık öğretmen öğrenci için bilgi kaynağı değil, ulaşılan bilgiyi nasıl kullanacağını, değerlendireceğini göstermede bir rehberdir. Öğretmenlerin öğrencilere kazandırması gereken beceriler ise bu açıdan bakıldığında şunlardır; eleştirel düşünme ve problem çözme becerileri, iletişim becerileri, işbirliği becerileri, yaratıcılık ve yenileşme becerileridir. Bu becerilerin öğretimi geleneksel ders anlatım yöntemleriyle mümkün değildir, bu yüzden günümüz öğrencileri de geçmiştekilerden farklı bir şekilde öğrenmek istemektedirler (Prensky, 2010:2).

21. yüzyıl öğrencilerinin bu ihtiyaçlarını karşılayabilmek sadece öğretmen bazında bir değişimle yeterli değildir. Zaten eğer öğretmenler kendi başlarına değişebilecek olsalardı çoktan değişirlerdi. Öğretmenlerin bu öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap verebilmeleri ve bu sayede de onları yaşam boyu öğrenen bireyler olarak yetiştirmelerinde okulun desteği önemlidir. Çünkü öğrencilerin başarısında rol oynayan değişkenler; öğrenci ile ilgili değişkenler, öğretmen ile ilgili değişkenler ve okul kültürüdür (Negiş-Işık & Gürsel, 2013). Okul kültüründe değişimlerin yaşanabilmesi için bir kamu politikası olarak planlanıp uygulanan zorunlu eğitimdeki politikaların buna elverişli olması gerekmektedir (Şişman, 2007:93).

1.1 PROBLEM

Bu araştırmanın problemini ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme profilleri ile kurumları tarafından desteklenme algıları arasındaki ilişki oluşturmaktadır.

1.2 ALT PROBLEMLER

1. Öğretmenlerin, yaşam boyu öğrenmeleri etkileyen faktörlerin düzeyleri nasıldır?
2. Öğretmenlerin kurumları tarafından yaşam boyu öğrenmede desteklenme algıları hangi düzeydedir?
3. Öğretmenlerin, kurumları tarafından desteklenme algıları ile yaşam boyu öğrenme profilleri arasındaki ilişki nasıldır?
4. Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmeleri etkileyen faktörler;
 - 4.1. Cinsiyet
 - 4.2. Medeni durum
 - 4.3. Branş
 - 4.4. Yaş durumu
 - 4.5. Eğitim durumu
 - 4.6. Hizmet süresine göre değişmekte midir?
5. Öğretmenlerin kurumları tarafından yaşam boyu öğrenmede desteklenme algıları;
 - 5.1. Cinsiyet
 - 5.2. Medeni durum
 - 5.3. Branş
 - 5.4. Yaş durumu
 - 5.5. Eğitim durumu
 - 5.6. Hizmet süresine göre değişmekte midir?

1.3 ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu araştırmayla yaşam boyu öğrenen bireyleri yetiştirecek olan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmeye olan yatkınlıklarının araştırılması amaçlanmıştır. Bunun yanı sıra öğretmenlerin kurumları tarafından desteklenmelerinin onların yaşam boyu öğrenen birey olmaları konusunda etkilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Öğrencilerin 21. yüzyılda başarılı yaşam boyu öğrenen bireyler olmaları öğretmen ile ilgili değişkenlere, öğrenci ile ilgili değişkenlere ve örgüt kültürüne bağlı olacaktır. Bu açıdan incelediğimizde yaşam boyu öğrenmeye geçişte günümüz öğrencilerinin

ihtiyaçlarının ve okuldan beklentilerinin açıklanması amaçlanmıştır. Ayrıca yaşam boyu öğrenmede temel yapı taşı olan öğretmenlerin okul kültürüne karşı olan algıları da incelenerek yaşam boyu öğrenmeye ve profesyonel gelişimleri için öğrenmeye katılımı arttırma da öğretmenler için öneriler sunulması amaçlanmıştır.

1.4 ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Özellikle Türkiye gibi gelişmekte olan ülkelerde her duruma, koşula ve değişikliğe ayak uydurabildiği için vatandaşların yaşam boyu öğrenen bireyler olması önemlidir. Yaşam boyu öğrenen bireyler politik, ekonomik ve sosyal gelişimin temelindedir. Yaşam boyu öğrenme özellikleri kişilere ne kadar erken kazandırılırsa o kadar iyi olacaktır. Okullarda da öğrencilere yaşam boyu öğrenme becerilerinin kazandırılması, öğrencilerin okul mezuniyetinden sonra da öğrenmeye devam etmeleri açısından önemlidir. Yaşam boyu öğrenme bir okul için önemli değişimler anlamına gelir. Okuldaki bu değişimlerin gerçekleşmesinde de okul yöneticilerinin, öğretmenlerin ve okuldaki personelin ortak bir sorumluluğu paylaşması gerekmektedir. Öğretmenlerin öğrencilerin yaşamlarında önemli bir etkiye sahip olduğu bir gerçektir ve öğretmenlerin öğrencilerini yaşam boyu öğrenen bireyler olarak yetiştirebilmeleri için öncelikle kendilerinin yaşam boyu öğrenen bireyler olması gerekmektedir. Bu açıdan bakıldığında yaşam boyu öğrenmede okullarda beklenen olası değişimlerin ve öğretmenlere düşen sorumlulukların belirlenmesi önemlidir.

1.5 KISALTMALAR

APEC	Asya Pasifik Ekonomik İşbirliği
BİT	Bilişim ve İletişim Teknolojileri
CSFP	Yüksek Öğretmen Eğitim Merkezi
DLL	Yaşam Boyu Öğrenme Bölümü
DPT	Devlet Planlama Teşkilatı
EUROSTAT	Avrupa Birliği İstatistik Ofisi
İMGEF	İngilizce Öğretmenlerinin Yeterliliklerinin Arttırılması ve Mesleki İngilizce Eğitim Materyallerinin Geliştirilmesi Projesi
LOGSE	Eğitim sisteminin Genel Yapısının Düzenlenmesi Organik Kanunu
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
MEGEP	Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi
OECD	Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü
ÖKTDAÖ	Yaşam Boyu Öğrenmede Öğretmenlerin Kurumları Tarafından Desteklenme Algıları Ölçeği
ÖRAV	Öğretmen Akademisi Vakfı
SHÇEK	Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu
TUREM	Turizm Eğitim Merkezleri
UNESCO	Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü
YBÖEF	Yaşam Boyu Öğrenmeleri Etkileyen Faktörler Ölçeği

BÖLÜM II KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1 YAŞAM BOYU ÖĞRENME KAVRAM VE KAPSAMI

2.1.1 Yaşam Boyu Öğrenme

Çağımızın sürekli değişen, gelişen ve yenilenen koşulları karşısında yaşam boyu öğrenme gittikçe önem kazanmaktadır. Yaşam boyu öğrenme sıklıkla; gelişmiş ülkelerde refah düzeylerinin korunmasında ve çağın gerisinde kalmama amacıyla, gelişmekte olan ülkelerde ise vatandaşların hayat standartlarını iyileştirme, ekonomik ve sosyal problemlere çözüm bulma amaçlarıyla ve sadece ülkelerin değil uluslararası ya da ulusal kurum ve kuruluşların da siyasa metinlerinde yer almaktadır. Fikirlerinde bu muazzam değişimi yapmayan ulusların, şehirlerin ve kuruluşların hem ekonomik gerileme hem de sosyal dengesizlik riskleri olacaktır (Longworth, 2003:11).

Hükümetler arası kuruluşlar; UNESCO, OECD, APEC, Avrupa Konseyi, Avrupa Komisyonu ve diğerleri ile bazı daha açık görüşlü liberal demokrasiler, sayesinde yaşam boyu öğrenme hareketi Avrupa'dan Güney Afrika'ya, Kuzey Amerika'dan Japonya'ya kadar tüm dünya da hızla yayılmaktadır (Longworth, 2003:3). Yaşam boyu öğrenmeye olan ilginin artmasında; iş olanaklarına olan etkisi ve değişimlere uyum sağlanması gereken çağımızdaki eğitim ihtiyacını karşılama çalışmasının yattığı düşünülebilir. Günümüzde küreselleşme hızı ve değişen iş koşulları ile beraber iş alanları farklılaşmakta ve beceri sahibi olmadan yapılan işler yok olmaktadır. İnsanlar işlerini koruyabilmek için daha fazla bilgi ve beceriye ihtiyaç duymaktadır. Bu nedenle bireyler formal eğitimi tamamladıktan sonra da eğitimlerine devam etme ve kendilerini geliştirme ihtiyacı duymaktadır. Bu da yaşam boyu öğrenmeyi bir bakıma zorunluluk haline getirmektedir (Karakuş, 2013).

Yaşam boyu öğrenme kavramı ilk olarak 1920’lerde John Dewey, Eduard Lindeman ve Basil Yeaxle tarafından günlük yaşamın sürekli bir boyutu olduğu anlayışından yola çıkılarak kullanılmıştır. Yaşam boyu öğrenme konusunda yapılan tanımların bazılarında zaman unsuru öne çıkarken, bazılarında öğrenme kavramı üzerinde durulmuştur. Öğrenme süreci, okul öncesinden başlayıp, emeklilik sonrasını kapsayan, kısaca yaşam boyu devam eden bir serüvendir. OECD de aynı düşünceyi benimseyerek yaşam boyu öğrenmeyi sonu olmayan, insanın gelişiminde önemli rol alan etkinlik olarak ifade etmiştir (Ulutaşdemir, Tabak, Deveci & Öztürk, 2011).

1970’lerin başında ortaya çıkan yaşam boyu öğrenme asıl olarak eğitimin sadece formal kurumlarda yapılamayacağına karşı olarak kullanılmıştır (Hammera, Chardonb, Collinsb & Hartb, 2012). 1990’ların başında ise tekrar gündeme gelmiştir, yaşam boyu öğrenme ile ilgili müzakereler, her ne kadar sadece pratiklik ve ekonomi odaklı olsa da, giderek artmıştır. Bazıları yaşam boyu öğrenmenin hükümetler tarafından ekonomiye faydalarını vurgulamak için kullanıldığını düşünmektedir. Yaşam boyu öğrenmenin bu odağı ve amacı zamana ve bağlamlara göre yaşam boyunca öğrenen çalışanlar yetiştirerek daha çok küresel ticarete hizmet etmektedir. Diğerleri ise yaşam boyu öğrenmenin bilgi çağında iyi vatandaşlar için gerekli becerileri ve özellikleri içermesi gereken bir kavram olarak düşünmektedir. Günümüzde ise yaşam boyu öğrenme; öğrenmeyi öğrenme, sürdürülebilir öğrenme veya profesyonel yaşam olarak tanımlanmaktadır (Hammera, Chardonb, Collinsb, & Hartb, 2012). Yaşam boyu öğrenmenin politika gündemine oturduğu 20. yüzyılda eğitim, bireysel bir hak; öğrenme ise daha zengin bir yaşam ve bireysel gelişim aracı olarak önem kazanmıştır (Ulutaşdemir, Tabak, Deveci & Öztürk, 2011).

Avrupa Komisyonunun “Yetişkin Eğitimi Terimler Sözlüğü”nde (2008) yaşam boyu öğrenme; bilgi, teknik bilgi, beceri, yeterlilik ve yetenekleri kişisel, sosyal veya mesleki sebeplerden dolayı geliştirmekle sonuçlanan hayat boyunca üstlenilmiş her türlü öğrenme faaliyeti olarak tanımlanmıştır. Türkiye’deki politika belgelerinde ise şu şekilde tanımlanmaktadır; “hayat boyu öğrenme; kişisel, toplumsal, sosyal ve/veya istihdam ile ilişkili bir bakış açısı içinde bilgi, beceri ve yeterlilikleri geliştirmek amacıyla tüm hayat boyunca üstlenilen her türlü öğrenme etkinlikleri olarak tanımlanmaktadır. Hayat boyu öğrenme; örgün öğrenmeyi, yaygın öğrenmeyi, teknik eğitim ve becerilerin kazanılmasını sağlayan kursları, iş yerinde kazanılan mesleki becerileri ve diğer bilgi, anlayış ve becerilerin kazanılmasına yol açan

öğrenmeyi içermektedir” (Devlet Planlama Teşkilatı; DPT, 2007). Hayat Boyu Öğrenme Stratejisi Belgesi’ndeki tanımıyla yaşam boyu öğrenme ise şu şekildedir (DPT, 2009);

Hayat boyu öğrenme; kişisel, toplumsal, sosyal ve istihdam ile ilişkili bir yaklaşımla bireyin; bilgi, beceri, ilgi ve yeterliliklerini geliştirmek amacıyla hayatı boyunca katıldığı her türlü öğrenme etkinlikleri olarak tanımlanmaktadır. Hayat boyu öğrenmenin amacı, bireylerin bilgi toplumuna uyum sağlamaları ve bu toplumda yaşamlarını daha iyi kontrol edebilmeleri için ekonomik ve sosyal hayatın tüm evrelerine aktif bir şekilde katılımlarına imkân vermektir.

Poyraz (2013), yaşam boyu öğrenmenin eğitim bağlamındaki tanımını şu şekilde yapmıştır;

“Bireyin kendisini yetenekleri ve ilgileri doğrultusunda yetiştirmeyi ve geliştirmeyi amaçlayarak istekli, sistemli ve kasıtlı olarak belgelendirme koşuluyla yer, zaman ve mekâna bakılmaksızın yaşam boyunca katıldığı öğrenme etkinlikleridir. Bu bireyler öğreneceklerini kendileri planlarlar ve kendi öğrenme stillerine göre düzenlerler ve öğrenmede sürekliliğe önem verirler. Böylece hem kendi hayatlarındaki değişimlere, hem de günümüzün sürekli değişip gelişen bilgi toplumuna ve bu değişimin bir sonucu olarak ortaya çıkan yeni koşullara ve mesleklere ayak uydurabilirler.”

Toprak ve Erdoğan (2012)’nın yaşam boyu öğrenme için yaptığı tanım ise şu şekildedir;

“Yaşam boyu öğrenme, “yaşam boyu, gönüllü ve özgüdü” temelinde kişisel veya mesleki nedenlerle yeterliliğin değişmesi ve gelişmesidir. Buna paralel olarak, sosyal içirme, aktif yurttaşlık ve kişisel gelişim, rekabetçilik ve istihdam edilebilirlik de yaşam boyu öğrenmenin felsefi ardalanı içinde yer alır. Yaşam boyu öğrenme esas olarak istihdam piyasasının ihtiyaçlarının zorlaması ve kişisel azimle ortaya çıkan bir olgudur.”

Ersoy ve Yılmaz’ın (2009) tanımıyla yaşam boyu öğrenme;

“Yaşam boyu öğrenme; resmi bir özellik taşıyan ya da taşımayan iş ile ilgili, bireysel ya da toplumsal açıdan bilgi ve beceri geliştirme amaçlı yaşam boyunca gerçekleştirilen öğrenme etkinliklerinin tümü olarak bilinmektedir.

Öğrenme, okul öncesinden emeklilik sonrasına kadar; okul ve üniversitelerdeki resmi eğitimden, iş yerlerinde devam eden mesleki eğitime ya da ailelerin çocuklarından öğrendiği çeşitli teknolojilerin kullanımına, televizyon izlerken ya da müze ziyaretlerindeki öğrenmeye kadar yaşamın her evresine yayılabilmektedir. Her ne kadar yaşam boyu öğrenme için bir sınır oluşturma konusunda girişimlerde bulunulsa da, yaşam boyu öğrenme, sınırsız öğrenmeyi ifade etmektedir.”

Demirel’e (2011) göre yaşam boyu öğrenme ise şu şekildedir;

“Temel ilkesi bilinçli ve amaçlı olarak yaşam boyunca öğrenmeye devam etmek olan yaşam boyu öğrenme, bir öğrenme alışkanlığı ve davranış biçimidir. Yaşam boyu öğrenme kavramında anahtar öğeler; öğrenme ihtiyacı ve kontrolünün bireye verilmesi, öğrenmenin neyi düşünmekten çok nasıl düşünmekle ilgili olması, öğretmenlerin bilgi dağıtıcı olmaktansa yaşam boyu öğrenen olarak model olması, değerlendirmenin amacının öğrencileri bir norma göre kategorize etmektense gelişmeyi cesaretlendirici olmasıdır. Yaşam boyu öğrenme yönelimli bir okulda temel öğeler; öğrenenin ve onun ihtiyaçlarının merkeze alınması, öğrenmeyi öğrenme ile öz-düzenleyici öğrenme, yaşam döngüsü olarak ortaya çıkmaktadır.

Yaşam boyu öğrenme en genel anlamıyla öğrenme fırsatlarının hayatın tümüne yayılmasını vurgulamaktadır. Yaşam boyu öğrenme, bireyin potansiyelini ve yeterliklerini yaşamı boyunca geliştiren devamlı bir süreçtir.”

Uzunboylu ve Hürsen’in (2011) yaklaşımıyla yaşam boyu öğrenme;

“Yaşam boyu öğrenme, gerek formal gerekse informal eğitim yoluyla bireylerin kişilik, sosyal ve mesleki alanda gelişimini sağlayan tüm öğrenme faaliyetleridir. Bireylerin tüm hayatları boyunca ihtiyaç duydukları gereksinimlerini karşılayabilmeleri ise ancak bilgi, beceri ve tutumların bir kombinasyonu olarak tanımlanan yaşam boyu öğrenme yeterlilikleri ile mümkün olmaktadır.”

Ulutaşdemir, Tabak, Deveci, ve Öztürk (2011)’e göre;

“Yaşam boyu öğrenme; resmi bir özellik taşıyın ya da taşımasın iş ile ilgili, bireysel ya da toplumsal açıdan bilgi ve beceri geliştirme amaçlı yaşam

boyunca gerçekleştirilen öğrenme etkinliklerinin tümü olarak bilinmektedir. Öğrenme, okul öncesinden emeklilik sonrasına kadar; okul ve üniversitelerdeki resmi eğitimden, iş yerlerinde devam eden mesleki eğitime ya da ailelerin çocuklarından öğrendiği çeşitli teknolojilerinin kullanımına, televizyon izlerken ya da müze ziyaretindeki öğrenmeye kadsar yaşamın her evresine yayılabilmektedir. Her ne kadar yaşam boyu öğrenme için bir sınır oluşturma konusunda girişimlerde bulunulsa da, yaşam boyu öğrenme, sınırsız öğrenmeyi ifade etmektedir.”

Yaşam boyu öğrenme kavramı bireysel öğrenmeyi ve kurumsallaşmış öğrenmeyi içerdiği için oldukça karmaşıktır (Jarvis,2004: 64). Yaşam boyu öğrenme öğrencilerin farklı zamanlarda, farklı yollarla, farklı amaçlar için yaşamlarının ve kariyerlerinin çeşitli dönemlerinde öğrenmelerini mümkün kılar. Yaşam boyu öğrenme yaşam boyu öğrenen bireyler geliştirirken yaşam boyunca öğrenme fırsatlarını sağlamakla ilgilidir (Division for Lifelong Learning; DLL 2001: 4).

Aksoy (2013) terime açıklık getirmek için yaşam boyu öğrenme fikrinin en az dört ana işlevinin literatürde bu terime karşılık olarak yazıldığını belirtmiştir. Bunlar; bireyin, yetişkin hayatında kendini idare etmeye hazırlanması; eğitimin, bireyin tüm yaşantısına yayılması; bireyin yaşam tecrübesinin, eğitim işlevi görmesi; eğitimin yaşamın tamamı ile kimlik bulmasıdır. Yaşam boyu öğrenmede bireylerin, yaşamının değişik dönemlerine uyum sağlaması için bilgi ve beceri kazanmasına yardımcı olunmaktadır. Bu dönemler (Turan, 2005),

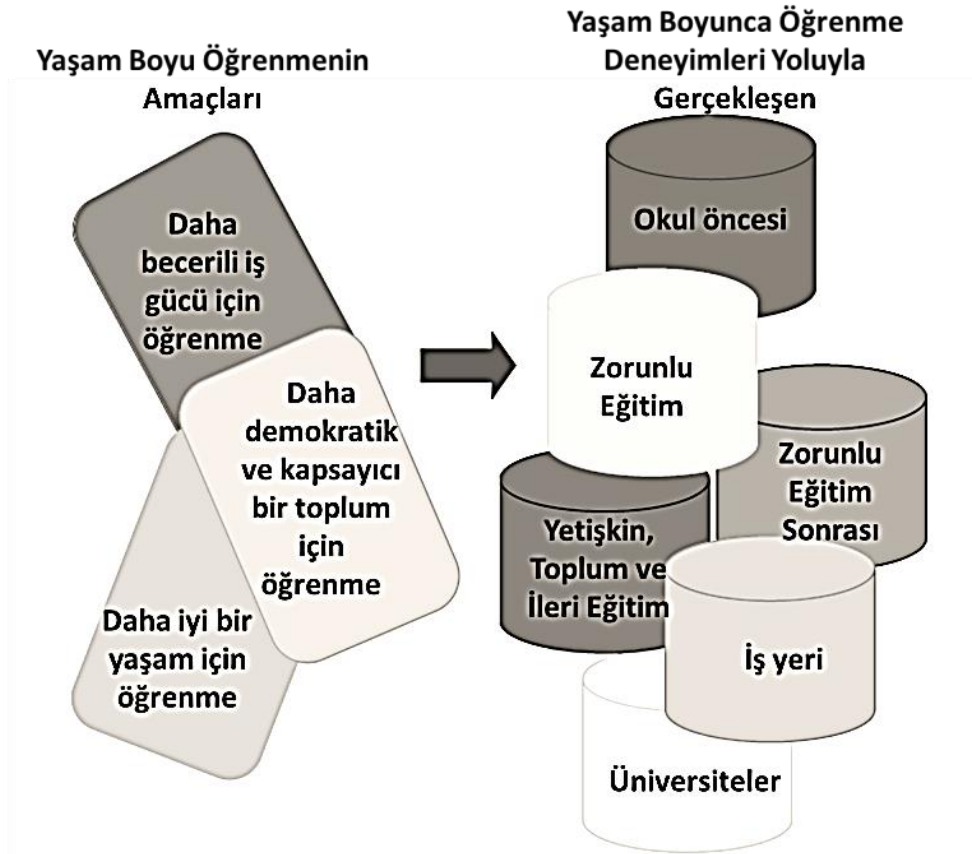
- a. Genç olarak aileden yeni ayrılma,
- b. Yetişkin dönemde toplumun bir üyesi ve gelir sağlayan kişi,
- c. Yetişkinliğin ileri dönemlerinde işten ayrılma ve emekliliktir.

Her tür eğitim ve öğrenmeyi kapsayan şemsiye bir terim olarak tanımlanan yaşam boyu öğrenme PULMAN İlkeler El Kitabı'nda; ‘kredi notu, sertifika ya da diploma ile belgelensin ya da belgelenmesin; çocukluk dönemindeki öğrenmeden başlayarak, resmi öğretimin bütün düzeylerini, yetişkinlik dönemi boyunca süren bağımsız öğrenmeyi ve uzaktan eğitimi de kapsayan tüm öğrenme çevrimi’ olarak tanımlanmıştır (Ulutaşdemir, Tabak, Deveci & Öztürk, 2011).

Bireylerin, teknik ve sosyal değişime ayak uydurabilmek, kendi çevresine ilişkin (evlenme, ana-baba olma, iş durumu, yaşlılık vb.) şartlar altında meydana gelen

değişiklikler karşısında hazır olabilmek ve bireysel gelişimi bakımından bütün yeteneklerini harekete geçirebilmek amacıyla sürekli, amaçlı ve ardışık bir öğrenim görmesi için oluşturulacak fırsatlara ihtiyacı vardır (Kurt, 2000: 26). Yaşam boyu öğrenme insanların öğrenme ve yaşam süreleri boyunca daha iyisini yapmaya ilişkin ihtiyaçlarını karşılamaya yöneliktir (Aksoy, 2013) ve öğrenmede fırsatlar yaratarak bireylerin kişisel gelişimini sağlamak, toplumsal bütünleşmeyi gerçekleştirmek ve ekonomik büyümeyi sağlamak olmak üzere üç temel amaca yönelmiş bulunmaktadır (Turan, 2005). Chapman ve Aspin de (1997) yaşam boyu öğrenmenin üçlü yapısını şu şekilde tanımlamışlardır:

- Ekonomik ilerleme ve gelişme için
- Kişisel gelişme ve doyum için
- Toplumsal içme, demokratik anlayış ve etkinlik için.



Şekil 1. Yaşam Boyu Öğrenme: Bağlam (Chapman, ve diğerleri. 2006: 153).

Yaşam boyu öğrenmenin amaçları Şekil 1'de; -Daha becerili iş gücü için öğrenme,- Daha demokratik ve kapsayıcı bir toplum için öğrenme, - Daha iyi bir yaşam için

öğrenme olarak listelenmiştir. Yaşam boyu öğrenme bu amaçlarını gerçekleştirebilmek için bir bütün olarak ele alınmalı, bireyin okul öncesinden başlayan bir süreç olarak sağlanmalıdır (Chapman, Mcgilp, Cartwright, Souza, & Toomey, 2006: 152).

Atik Kara ve Kürüm'ün (2007) alanyazından ulaştıkları sonuçlara göre yaşam boyu öğrenme kavramı Şekil 2'deki gibidir (s. 14).

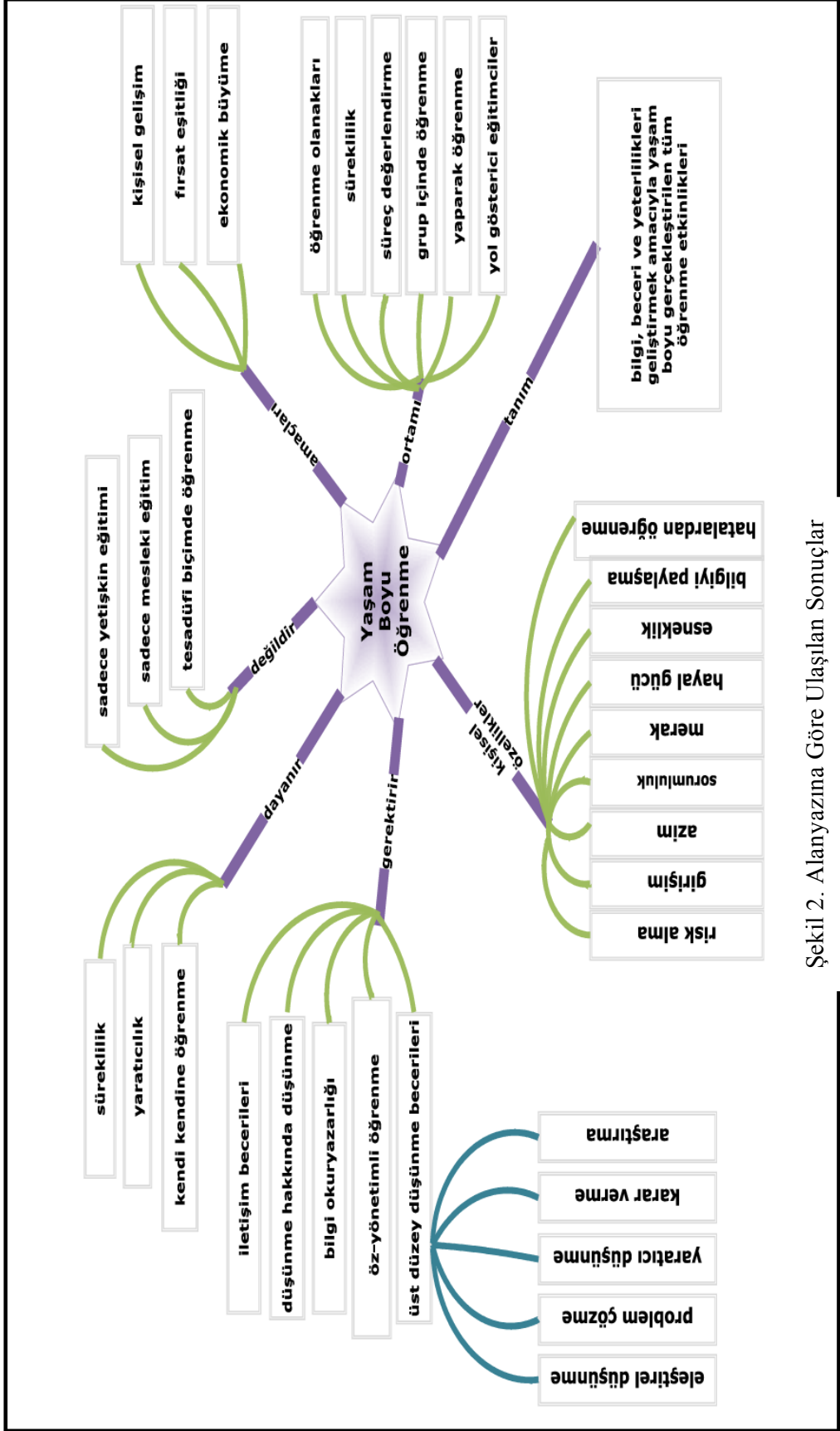
Yaşam boyu öğrenme kavramının; toplumun ve öğrenenin ihtiyaçlarını karşılamak gibi yaşam süresi boyunca öğrenme fırsatları yaratmak, öğrenenlerin öğrenmesi için motivasyon oluşturmak, öğrenenlerin kendilerini gerçekleştirmeleri, bilginin oluşturulması ve yapılandırılmasıyla ilgili yolları tanıtmak ve öğrenenlerin öğrenme becerilerini geliştirme olarak beş temel özelliği vardır (Selvi, 2011). Hager ve Halliday (2006: 17) ise yaşam boyu öğrenmenin farklı temellerini şu şekilde belirlemiştir:

- İnsan bilgisinin bütünü kapsayan, derin ve giderek genişleyen doğası;
- İnsanların hayatlarının farklı dönemlerinde kontrolü sağlamak için değişen gelişimsel ihtiyaçları;
- Geleneksele karşı bireylerin eğitici dönüşümlere olan sürekli ihtiyacı;
- Gelişen sosyal dünyada insan gelişiminin sonu olmayan süreci.

2.1.2 Türkiye’de Yaşam Boyu Öğrenme: Politika Belgeleri ve Projeler

Öğrenmenin sürekliliğinin sağlanması, bireylerin eğitime katılımını teşvik etme gibi konular eğitim sisteminin temelleri arasındadır ama kavram olarak yaşam boyu öğrenmeyi politika belgelerinde 2001 yılında Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı'nın Hayat Boyu Eğitim Özel İhtisas Komisyonu Raporu'nda görmekteyiz. Bu planda yaşam boyu öğrenmeyle; problem çözme becerisi ve davranışları ile bilimsel düşünme alışkanlığı kazanmış, Cumhuriyetçi, Atatürk İlke ve İnkılaplarına bağlı, milli ve manevi değerleri koruyan ve gelişmesine yardımcı olan, laik, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, bilimsel düşünme, ilişkisel düşünme ve akıl yürütme becerilerini kazanmış, bilgili, insan haklarına saygılı, toplumsal sorunlara duyarlı çağ insanının içinde yaşadığı bir toplumun ihtiyacı olan eğitimi karşılamak amaçlanmıştır (DPT, 2001). Plan doğrultusunda mevcut durum ve sorunlar incelenmiş, ulaşılmak

istenen amaçlar detaylı bir Şekilde tespit edilmiş ve planlanan yatırım ve politikalara da yer verilmiştir.



Şekil 2. Alanyazına Göre Ulaşılan Sonuçlar

2006 yılında 17. Milli Eğitim Şurası kararlarının ikinci alt başlığı “Küreselleşme ve Avrupa Birliği Sürecinde Türk Eğitim Sistemi” birinci kısım “Yaşam Boyu Öğrenme” olarak yer almıştır. “Rehberlik hizmetlerinden okulların yanında, yaşam boyu öğrenme kapsamında yararlanılmalıdır”, “İlk ve ortaöğretimde yer alan “sosyal etkinlik” çalışmaları ile öğretmen yetiştirme programlarında hayata geçirilecek olan “topluma hizmet uygulamaları” çerçevesinde yabancı dil öğretimi, e-öğrenme, kültürel etkileşim gibi projelere de yer verilmeli; böylelikle hareketlilik ve yaşam boyu öğrenmeye katkı sağlanmalıdır” maddelerinin yanı sıra, yaşam boyu öğrenme başlığı altında alınan kararlar şu şekildedir;

1. Yaşam boyu öğrenmeyi destekleyecek, geliştirecek ve yaygınlaştıracak ulusal eğitim politikaları oluşturulmalıdır.
2. Yaşam boyu öğrenmeyle ilgili tüm kurum ve kuruluşlardan alınan bilgilere dayanarak bir eğitim haritası çıkarılmalı, konuyla ilgili yasal düzenlemeler yapılmalıdır.
3. Örgün ve yaygın eğitim merkezlerinde düzenlenen eğitim programlarının uluslararası standartlara uygun olmasına dikkat edilmelidir.
4. Yaşam boyu öğrenme etkinlikleri sonucunda, ulusal ve uluslararası standartlarda belgeler düzenlenmelidir.
5. Yaşam boyu öğrenme konusunda bireyleri bilgilendirici, farkındalık düzeylerini artırıcı etkinlikler yapılmalıdır. Bu etkinliklerin belirlenmesinde bilimsel ölçütlere dayalı ve uzmanlar tarafından yapılan bölgesel gereksinim analizleri esas alınmalıdır.
6. Sivil toplum kuruluşlarının, yerel yönetimlerin gelir seviyesi düşük olan kesimlere finansman, proje ve ekipman yönünden katkı sağlaması teşvik edilmelidir.
7. Eğitim, ulusal istihdam politikası ile desteklenerek yapılandırılmalıdır.
8. Yaşam boyu öğrenme konusunda bireyleri bilinçlendirmede kitle iletişim araçlarından yararlanılmalıdır.
9. Özel öğretim kurumlarının, mesleki ve teknik eğitim ile yaygın eğitim alanlarında da eğitim sunmaları sağlanmalıdır.
10. Okulların, halk eğitim merkezlerinin fiziki yapı ve donanım yetersizlikleri giderilmeli ve bu kurumlara mali destek sağlanmalıdır.

11. Mesleki eğitim veren okullara meslek odaları ve ilgili sivil toplum kuruluşlarının daha fazla destek vermesi sağlanmalıdır.
12. Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında meslek dersleri öğretmenlerinin belirli sürelerle sanayi deneyimi edinmesi için çalışmalar yapılmalıdır.
13. Yaşam boyu öğrenme uygulamaları aracılığıyla engelli bireylerin eğitimine daha fazla önem verilmeli ve bu bireylerin toplumla bütünleşmeleri sağlanmalıdır.
14. Millî Eğitim Bakanlığı, yerel yönetimler, sosyal hizmetler ve ilgili gönüllü kuruluşların iş birliği ile sokakta yaşayan ve çalışan çocukların ailelerine yönelik eğitim, rehabilitasyon ve maddi imkânlar sunmayı da içine alan çalışmalar yapılmalıdır.
15. Tüm eğitim kurumlarında hafta sonu ve akşamları yapılacak kurs ve seminerlerde yöneticilere ve yardımcı personele ücret ödenmelidir.
16. Özel kurum ve kuruluşların fiziki ortamlarından ve imkânlarından yaşam boyu öğrenme etkinlikleri kapsamında yararlanılmalıdır.
17. Yaşam boyu öğrenme etkinliklerinin yaygınlaştırılması için yeniden kurum açmak yerine, var olan kurumların geliştirilerek kullanılması sağlanmalıdır.
18. Küreselleşme ve AB sürecinde yabancı dil öğretimine önem verilmeli, hızlandırılmış dil öğretim merkezleri, web destekli öğrenme ortamları aracılığıyla bireylerin en az bir yabancı dili öğrenmeleri sağlanmalıdır.
19. Yaşam boyu öğrenme, 24-64 yaş arası ile sınırlandırılmamalıdır.
20. Yaşam boyu öğrenme, sadece öğrenci ve çalışanlarla sınırlandırılmamalı, aile eğitimine de önem verilmelidir. Bu nedenle anne baba okulları açılarak, toplumsal entegrasyonu sağlayamayan ailelere yönelik girişimlerde bulunulmalıdır. Buna yönelik var olan programlar akredite edilmeli, bu konuda aile destek uzmanları yetiştirilmeli ve yaygınlaştırılmalıdır.
21. Yükseköğretim Kurulunun 1997 yılında kaldırdığı yetişkin eğitimi lisans programları yeniden açılmalıdır.
22. İnsan hakları, demokrasi ve çevre bilinci oluşturma eğitimine önem verilmelidir.
23. Yaşam boyu öğrenme kapsamında yapılan etkinliklerle ilgili istatistiki bilgiler Türkiye İstatistik Kurumu tarafından belirli sürelerle tespit edilmeli ve yayımlanmalıdır.
24. Kamu İnternet Erişimi Projesi yaygınlaştırılmalıdır.

25. Herkesin yükseköğrenim görebileceği açık üniversite açılmalıdır.

26. Yaşam boyu öğrenmede işsizlik sigortası kaynaklarından yararlanılmalıdır.

Fakat 17. Milli Eğitim Şurası'nda yaşam boyu öğrenmeye yapılan vurgu 2010 yılındaki 18. Milli Eğitim Şurası'nda görülmemektedir. Yaşam boyu öğrenme bu kararlarda dolaylı bir şekilde vurgulanmıştır. Yaşam boyu öğrenmeyle ilgili doğrudan alınan kararlar arasında “Millî Eğitim Bakanlığı, Başbakanlık Gençlik ve Spor Genel Müdürlüğü, belediyeler, üniversiteler, federasyonlar ile resmî ve özel kurum-kuruluşlar arasında iş birliği yapılarak toplumun her kademesinde spor kültürünü geliştirmek üzere yaşam boyu sporu yaygınlaştıracak spor alanları düzenlenmeli, tesislerin ortak kullanımı sağlanmalı ve aktivitelerin planlanması konusunda çalışmalar yapılmalıdır.”; “Toplumda hayat boyu öğrenme kapsamında; sanat eğitimi ile sportif nitelikli bilgi ve becerileri kazandırmak amacıyla halk eğitim merkezlerinde daha fazla kurs açılmalıdır. Halk eğitim merkezleri altyapı ve öğretmen açısından güçlendirilerek bu kurslara kaynak ayrılmalıdır.” ve “Eğitim ortamları, dünyada ve Türkiye’de kabul gören “hayat boyu öğrenme stratejisi” dikkate alınarak tasarlanmalıdır.” şeklindedir. Sonuç metnindeki ilgili ifadelerde göze çarpan bu muğlaklık, bir önceki Şura’da yaşam boyu öğrenme kavramına verilen önemin yüzeysel bir söylemden ibaret olduğu izlenimi uyandırmaktadır (Bağcı, 2011).

2006 yılında yaşam boyu öğrenme kapsamında “Türkiye’nin Başarısı için İtici Güç, Hayat Boyu Öğrenme Politika Belgesi” de yer almaktadır. Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi (MEGEP) çalışma planı bağlamında oluşturulmuştur. Amaç, hayat boyu öğrenmenin Türkiye’deki mevcut rolünü değerlendirmek ve hayat boyu öğrenme politikalarının nasıl geliştirileceği konusunda paydaş kurumlardaki politika yapıcılarını için tavsiyelerde bulunmaktır (MEGEP, 2006).

2007-2013 dönemini kapsayan Dokuzuncu Beş Yıllık Kalkınma Planı “*İstikrar içinde büyüyen, gelirini daha adil paylaşan, küresel ölçekte rekabet gücüne sahip, bilgi toplumuna dönüşen, AB’ye üyelik için uyum sürecini tamamlamış bir Türkiye*” vizyonu ve Uzun Vadeli Strateji çerçevesinde hazırlanmıştır ve 570., 571., 583., 584. ve 594. maddelerde yaşam boyu öğrenme ve eğitim kavramlarına değinilmiştir (Ersoy, 2009). Aynı kalkınma planının 2009 yılındaki “Eğitim: Okul Öncesi, İlk ve Ortaöğretim Özel İhtisas Komisyonu Raporu”nda eğitim sistemlerinin hayat boyu

öğrenme yaklaşımıyla yeniden düzenlenmesi ve bu alandaki gelişimlere süreklilik kazandırılması eğilimlerinin bir yansıması olarak bu raporda Türk eğitim sisteminin hayat boyu öğrenme yaklaşımıyla yeniden düzenlenmesi öngörülmüştür. Eğitimle yetiştirilecek insan örneğini şöyle öngörmüştür (DPT, 2009):

Türk millî eğitim sistemi, Milli Eğitim Temel Kanununda belirtilen Türk Millî Eğitiminin genel amaç ve temel ilkelerinin yanı sıra Türk milletinin bütün fertlerini;

- Türkiye Cumhuriyeti devletinin bekasını sağlama, Türk milletini mutlu kılma ve onu çağdaş uygarlık düzeyinin üzerine çıkarma azim ve kararlılığında,
- Cumhuriyete ve demokratik değerlere bağlı, bunların evrensel ilkelerini yaşam tarzı haline getirmiş,
- İnsana ve insan haklarına saygılı, yaşama sevinci taşıyan, insani dayanışmayı ve yardımlaşmayı önemseyen,
- Sorumluluk bilincine sahip, doğru düşünen ve etkili karar alan, Katılımcı, yüksek iletişim becerileri geliştirmiş, hoşgörülü, yapıcı,
- Kendisiyle ve çevresiyle barışık,
- Özgür düşünceli,
- Dünyadaki değişim ve gelişimi iyi algılayıp doğru yorumlayabilen,
- Ulusal ve evrensel değerleri benimsemiş ve bunları davranış haline getirmiş,
- AR-GE ve teknolojiyi uyarlayarak kullanan ve üreten,
- Toplumun ve ekonominin ihtiyaçlarına uygun yeterliliklere sahip,
- İyi yurttaş, alanında yetkin iyi meslek mensubu,
- Çevreyi ve doğayı koruyan, sağlıklı, mutlu,
- Kendi yeterliliklerinin ve sınırlılıklarının bilincinde olan,
- Kendi değerlerini savunan, müzakereci,
- Girişimci, üretken, ulusal ve uluslararası düzeyde iş yapabilen,
- Hayat boyu öğrenmeyi hayat tarzı haline getirmiş, bireyler olarak yetiştirmelidir.

Bunun yanı sıra Türk eğitim sisteminin ve yönetiminin tüm bireyleri kişisel gelişimlerini sürdürmeleri için destekleyen ve cesaretlendiren bir yapı ve işleyişe kavuşturmak amacına ulaşılması için aşağıdaki stratejilerin uygulanması gerektiği belirtilmiştir (DPT,2009):

- Sistemin geliştirilmesi için yapılacak düzenlemelerde toplumun tüm kesimleriyle en geniş mutabakatın sağlanmasına çalışılmalıdır.
- Müfredat programları, Türk millî eğitiminin genel amaç ve temel ilkeleri doğrultusunda demokrasiyi hayat tarzı haline getirmiş ve kalkınma bilincine sahip bireyler yetiştirecek şekilde tasarlanmalıdır.
- Sistem, insan merkezli bir yapı ve işleyişe kavuşturulmalıdır.
- Eğitimde ilgili tarafların rolleri yeniden tanımlanmalıdır.
- Eğitim sistemi ile yönetimi arasında uyum sağlanmalıdır.
- Sistem, kamu ve özel sektördeki eğitim kapasitesinin etkin kullanımına fırsat verilecek şekilde yapılandırılmalıdır.
- Öğrencileri hayat boyu öğrenmeye hazırlama, okulların temel işlevleri haline getirilmelidir.
- Sistem, bireysel farklılıkları dikkate alarak farklı seçenekler sunabilecek esnekliğe sahip olmalıdır.
- Yatay ve dikey geçişler kolaylaştırılmalıdır.
- Eğitim kurumları dışında kazanılmış bilgi ve becerilerin örgün ve yaygın eğitime geçişte değerlendirilmesine ilişkin mevcut düzenlemeler daha da geliştirilerek kurumsallaştırılmalıdır.
- Okuldan işe ve işten okula geçişler kolaylaştırılmalıdır.
- Millî Eğitim Bakanlığında bilgi yönetimine geçilmeli ve karar destek hizmetleri güçlendirilmelidir.

Taslak olarak 2007 yılında hazırlanan “Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi”, 2006 yılında MEGEP kapsamında hazırlanmış olan “Hayat Boyu Öğrenme Politika Belgesinin” devamı niteliğindedir ve paydaşların, özellikle de MEB tarafından gelecekte gerçekleştirilecek eylemler için anahtar stratejik amaçların belirlenmesini ve Eylül 2007’de sona ermiş olan MEGEP projesinin özellikle de Mesleki Eğitim ve Öğretim ile çalışanların eğitimi alanlarındaki başarılarının sürdürülebilirliğinin sağlanmasını amaçlanmıştır.

2009 yılında ise “Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi”, “Türkiye Hayat Boyu Öğrenme Stratejisi Eylem Planı” ekiyle beraber kabul edilmiştir. Bu belgenin hazırlanmasındaki amaç, Türkiye’de toplumun ihtiyaç ve beklentilerine cevap verebilecek bir hayat boyu öğrenme sistemi oluşturmak, bu sistemi işler ve sürdürülebilir duruma getirmektir. Belgede, kavram tanıtımı yanında *Hayat Boyu*

Öğrenme Altyapısının Güçlendirilerek Kaliteli Öğrenmeye Erişimin Kolaylaştırılması genel hedefi altında bir bütünlük içerisinde on altı öncelik yer almaktadır. Her bir önceliğe ilişkin olarak mevcut durumun tespiti yanında Türkiye'nin politikaları doğrultusunda önerilerde bulunulmuştur. Ayrıca belgede, birey için çok amaçlı öğrenme ortamlarının hazırlanması öngörülmektedir. “Türkiye Hayat Boyu Öğrenme Stratejisi Eylem Planı” hazırlanırken, daha önce yayımlanan Türkiye’de Yaşlıların Durumu ve Yaşlanma Ulusal Eylem Planı, Ulusal Kırsal Kalkınma Stratejisi, Bilgi Toplumu Stratejisi gibi benzer sektörel ve tematik strateji belgelerinin öncelikleri ve tedbirleri dikkate alınarak belgeler arası uyum sağlanması amaçlanmıştır. Türkiye Hayat Boyu Öğrenme Stratejisi Eylem Planı ile strateji belgesindeki tedbirlerin gerçekleştirmelerinin izlenerek strateji planının aktif işler ve izlemeyi mümkün hale getirilmesi amaçlanmıştır (DPT, 2009).

Yaşam boyu öğrenme etkinliğini politikadan uygulamaya dönüştürmek adına bu bağlamda yapılan projeler ise şöyledir (Eurypedia, 2012):

- Meslekî Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi (MEGEP) (2000-2006): Milli Eğitim Bakanlığı ile AB Komisyonu Türkiye Temsilciliği tarafından onaylanan ve uygulamaya konulan bir projedir.
- Temel Eğitimi Destekleme Projesi (2002-2007): Milli Eğitim Bakanlığı ile AB Komisyonu Türkiye Temsilciliği tarafından onaylanan ve uygulamaya konulan bir projedir.
- Aile Eğitimi Programları: Okul öncesi eğitime katılımın yaygınlaştırılması çalışmalarının yanı sıra çocuğun çok yönlü gelişimini desteklemek amacıyla Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü tarafından Üniversiteler ve STK'larının teknik desteğiyle 1993 yılından bu yana “Erken Çocukluk Bakımı ve Öğrenme ve Etkili Anne Babalık” eğitimi kapsamında “5-6 Yaş Anne Çocuk Eğitim Programı, 0-4 Yaş Anne Çocuk Eğitim Programı, 0-6 Yaş Aile ve Çocuk Eğitimi Programı, Benim Ailem 0-6 Yaş Aile Çocuk Eğitim Programı, 0-6 Yaş Aile için Temel Eğitim Programı, Baba Destek Eğitimi Program”ları düzenlenmektedir. Programlar, okul öncesi eğitimi hizmetlerinden yararlanamayan ve içinde yaşadıkları sosyo-ekonomik koşullar nedeniyle risk içinde bulunan anneler ve çocuklarının gelişimini desteklemektedir.

- Anne-Baba-Çocuk Eğitimi Projesi: Anne, baba ve çocukların eğitim ihtiyaçlarının tespit edilerek toplumun bilinç düzeyinin geliştirilmesi ve statülerinin yükseltilmesine yönelik düzenlenen eğitim programlarıdır.
- Toplum Merkezlerinde Eğitim: MEB ile Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu Genel Müdürlüğü (SHÇEK) arasında, toplum merkezlerinde örgün eğitim dışına çıkmış tüm bireylere meslek kazandırıcı beceri eğitimi verilmesini amaçlayan bir projedir.
- Mesleki ve Teknik Eğitimde Eğitim İhtiyaçlarını Belirleme Bilgi Sistemi Projesi: Projenin amacı; yaşam boyu eğitim ilkesi kapsamında mesleki ve teknik orta öğretim programlarının, bireylerin ve sektörün eğitim ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde, geçerli ve güvenilir bilgi erişim sistemleriyle, bölgesel düzeyde belirlenen eğitim ihtiyaçlarına dayalı olarak planlanması, mesleki ve teknik eğitimde kalite ve verimliliğin artırılmasıdır.
- İstihdam İçin Eğitim ve Öğretim (MEDA-ETA) Projesi: Bu projenin amacı, MEDA (Akdeniz) ülkelerine teknik ve mesleki eğitim ve öğretim politikaları konusunda destek vermek ve böylece bölgesel boyutta istihdama katkıda bulunmaktır.
- Aydınlatma'da Yeni Trendler Projesi: Projenin amacı; aydınlatma ihtiyaçlarını ve isteklerini tam olarak anlamaya dayalı etkili ve cazip aydınlatma çözümlerinin öğrenilmesi ve yeni teknolojileri ülkemizdeki mesleki eğitim gören öğrencilere ve çıraklara aktarmak, ışığın estetiğine verilmesi gereken önemin insanlara kavratılması ve öğrencilerinin yeni teknolojiler ile tanıştırılmasıdır.
- Süpervizyon-İmalat Sektöründeki KOBİ'ler Mesleki ve Teknik Eğitim İlişkilerine Avrupa Boyutunun Kazandırılması Projesi: Projenin amacı, Avrupa' da aynı amaç doğrultusunda çalışan kurumlar ile işbirliği içerisine girerek karşılıklı bilgi ve tecrübeleri paylaşmak, İmalat Sektöründeki KOBİ'lerin nitelikli eleman ihtiyaçlarının nasıl karşılandığını yerinde tespit etmek ve edinilen kazanımların ülkemizdeki ilgili kurumlara aktararak, İmalat Sektöründeki KOBİ'ler-Mesleki ve Teknik Eğitim ilişkilerine Avrupa boyutu kazandırmaktır.
- Anne-Baba-Çocuk Eğitimi Projesi: Anne, baba ve çocukların eğitim ihtiyaçları tespit edilmekte ve bu ihtiyaçlar doğrultusunda düzenlenen eğitim

programları ile toplumun bilinç düzeyinin geliştirilmesi ve statülerinin yükseltilmesi amaçlanmaktadır.

- İngilizce Öğretmenlerinin Yeterliliklerinin Artırılması ve Mesleki İngilizce Eğitim Materyallerinin Geliştirilmesi Projesi: Anadolu Otelcilik ve Turizm Meslek Liselerinde görevli İngilizce öğretmenlerinin yeterliliklerinin artırılması, mesleki İngilizce eğitim materyallerinin hazırlanması ve geliştirilmesi amacıyla Milli Eğitim Bakanlığı ile British Council arasında imzalanan iş birliği protokolüne bağlı olarak uygulamaya konulan “İngilizce Öğretmenlerinin Yeterliliklerinin Artırılması ve Mesleki İngilizce Eğitim Materyallerinin Geliştirilmesi Projesi (İMGEP)” kapsamında, yiyecek içecek hizmetleri, konaklama ve seyahat İngilizce örnek materyali hazırlanmıştır.
- Turizm Eğitim Merkezleri (TUREM) Mezunlarının İstihdamı Projesi: Turizm sektöründen gelen talepler doğrultusunda eğitim ihtiyacının karşılanması, çalışanlara eğitim verilmesi, sektör çalışanlarının sosyal güvencelerinin sürekliliğine destek olunması ve TUREM mezunlarının istihdam edilmesi amacıyla hazırlanan proje kapsamında pilot olarak belirlenen Anadolu Otelcilik ve Turizm Meslek Lisesi ve Turizm Eğitim Merkezleri tarafından proje çalışmaları sürdürülmektedir.

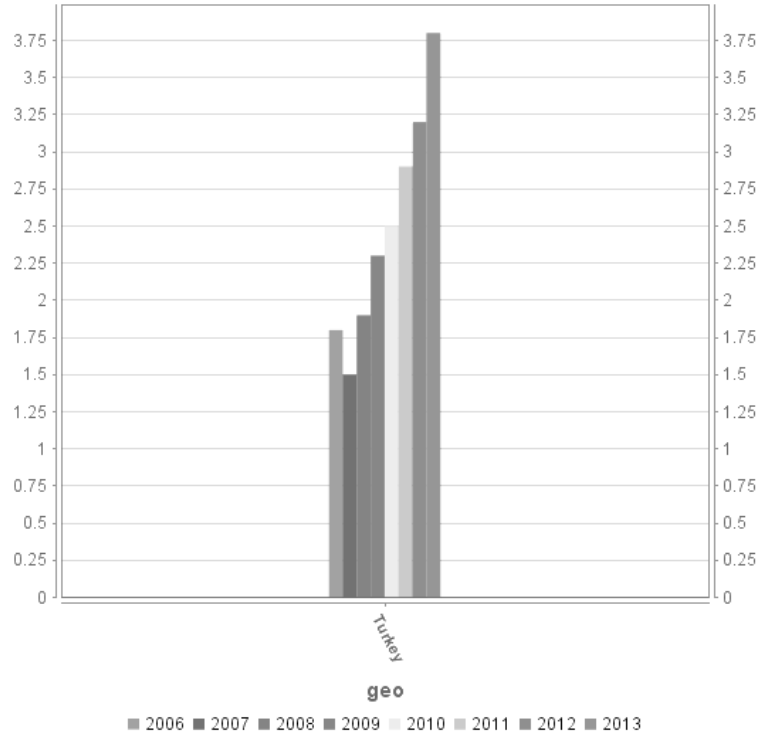
2.1.3 Yaşam boyu öğrenmede Türkiye'nin Bugünkü Durumu

Türkiye’de yaşam boyu öğrenmeye önem verildiği politika belgelerine ve öğretim programlarının hedeflenen çıktılara bakıldığında açıkça görülmektedir. Bu bölümde Avrupa birliği istatistikleri çerçevesinde Türkiye'nin yaşam boyu öğrenme, yaşam boyu öğrenmeye katılmama nedenleri, yaşam boyu öğrenmeye katılımdaki engeller, öğrenme olanakları hakkında bilgi edinmede kaynakların dağılım çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir.

Lifelong learning

%

Total



Şekil 3. Türkiye'de Yaşam Boyu Öğrenme Etkinliklerine Katılım Oranları (Eurostat, 2014)

Türkiye de 25-60 yaş öğrenmeye katılım oranları Şekil 3'teki gibidir. Şekil 3'e göre Türkiye'de 25-60 yaş öğrenmeye katılım 2013 yılında 3,8; 2012 yılında 3,2; 2011 yılında 2,9; 2010 yılında 2,5; 2009 yılında 2,3; 2008 yılında 1,9; 2007 yılında 1,5; 2006 yılında ise 1,8 oranlarında görülmektedir. Avrupa birliğinde ise yaşam boyu öğrenmeye katılım oranlarının 2013 yılında en yüksek olduğu ülkeler Almanya 31,4 oranıyla, İsviçre 30,4 oranıyla ve İsveç 28 oranıdır.

Tablo 1. Cinsiyete Göre Yaşam Boyu Öğrenmeye Katılmama Nedenleri (2007)
(Eurostat, 2014)

Katılmama Nedenleri/Cinsiyet	Toplam	Erkek	Kadın
Eğitim ve öğretime katılmak istemeyenler	85,1	87,7	82,8
Eğitim ve öğretime katılmak isteyip kişisel nedenlere bağlı olmayan sorunlarla yüzleştikten katılmayanlar	9,2	9,7	8,9
Eğitim ve öğretime katılmak isteyip kişisel nedenlerden dolayı katılmayanlar	5,6	2,7	8,3

Tablo 1’de yaşam boyu öğrenemeye katılmama nedenlerinin cinsiyete göre oranları verilmektedir. Eğitim ve öğretime katılmak istemeyenlerin toplamda %85’lik bir orana sahip olduğunu bu oranın erkekler için %87,7 kadınlar içinse %82,8 olduğunu görülmektedir. Eğitim ve öğretime katılmak isteyip kişisel nedenlere bağlı olmayan sorunlarla yüzleştiklerinden katılmayanların toplamda oranı %9,2, erkeklerde %9,7 ve kadınlar ise %8,9 oranındadır. Eğitim ve öğretime katılmak isteyip kişisel nedenlerden dolayı katılmayanların toplam oranı %5,6, erkeklerde oranı %2,7 ve kadınlarda ise %8,3 olduğu görülmektedir. Eğitim ve öğretime katılmak istemeyenlerin oranı oldukça yüksektir bunun önüne geçilmesi için eğitim ve öğretimi özendirerek çalışmaların yapılması gerekmektedir. Ayrıca kişisel nedenlerden dolayı eğitim ve öğretime katılmak isteyip katılmayanların oranlarında kadınların erkeklere göre daha çok engelle karşılaştığı varsayılabilir bunun önüne geçmek için kadınlara yönelik programlar düzenlenmelidir.

Tablo 2. Yaşa Göre Yaşam Boyu Öğrenemeye Katılmama Nedenleri (2007) (Eurostat, 2014)

Katılmama nedenleri/Yaş	25- 34	35-54	55-64
Eğitim ve öğretime katılmak istemeyenler	78,4	86,5	94,3
Eğitim ve öğretime katılmak isteyip kişisel nedenlere bağlı olmayan sorunlarla yüzleştiklerinden katılmayanlar	14,5	7,9	2,9
Eğitim ve öğretime katılmak isteyip kişisel nedenlerden dolayı katılmayanlar	7,2	5,5	2,9

Tablo 2’de yaşam boyu öğrenemeye katılmama nedenlerinin yaşa göre oranları verilmektedir. 55-64 yaş grubu %94,3 oranıyla eğitim ve öğretime katılmak istemeyenlerin arasında en yüksek yüzdeye sahiptir. Eğitim ve öğretime katılmak isteyip kişisel nedenlere bağlı olmayan sorunlarla yüzleştiklerinden katılmayanlar arasında en yüksek yüzdeye 25-34 yaş grubu %14,5 oranıyla sahiptir, eğitim ve öğretime katılmak isteyip kişisel nedenlerden dolayı katılmayanlar arasında da en yüksek yüzdeye 25-34 yaş grubu %7,2 oranıyla sahiptir, bu yaş grubu için eğitim ve öğretimi daha cazip hale getirecek ve eğitim ve öğretim önündeki engelleri aşmalarını sağlayacak çalışmaların yapılması gereklidir.

Tablo 3. Cinsiyete Göre Yaşam Boyu Öğrenmeye Katılımdaki Engeller (2007)
(Eurostat, 2014)

Engeller/Cinsiyet	Total	Erkekler	Kadınlar
Katılımcılarının gerekli koşulları sağlamaması	47,5	51,0	45,2
Eğitimin pahalı olması ya da cevaplayanın eğitim için yeterli paraya sahip olmaması	42,9	48,8	39,0
İşverenin ya da kamu hizmetlerinin yetersi desteği	9,0	16,7	4,0
Eğitimin çalışma zamanlarıyla çakışması	20,1	36,4	9,5
Ailevi sorumluluklar yüzünden zamanının olmaması	57,9	41,1	68,9
Yakın çevrede eğitim imkânının olmaması	28,8	28,4	29,0
Sağlık veya yaş	14,8	12,5	16,3

Tablo 3’de cinsiyete göre yaşam boyu öğrenmeye katılımdaki engellerin oranları verilmiştir. Bu verilere göre kadınların en çok ailevi sorumluluklar yüzünden zamanın olmamasından dolayı (%68,9), gerekli koşulları sağlamadıkları (%45,2) ve eğitimin pahalı olması ya da eğitim için yeterli paraya sahip olmaması (%39); Erkeklerde ise gerekli koşulları sağlayamadıkları (%51), eğitimin pahalı olması ya da eğitim için yeterli paraya sahip olmaması (%48,8) ve ailevi sorumluluklar yüzünden zamanının olmaması (%41,1) engellerinden dolayı yaşam boyu öğrenmeye katılım gösterememektedirler.

Tablo 4’de yaş gruplarına göre yaşam boyu öğrenmeye katılımdaki engellerin oranları incelenmiştir. Ailevi sorumluluklar yüzünden zamanının olmaması tüm yaş gruplarında en yüksek orana sahip olan engeldir (25-34 yaş: %59,4; 35-54 yaş: %58; 55-64 yaş: %46). 25-34 yaş için eğitimin pahalı olması ya da araştırmaya katılan kişinin eğitim için yeterli paraya sahip olmamaları (%46,8) ve gerekli koşulları sağlamamaları (%50,1); 35-54 yaş grubu içinde gerekli koşulları sağlamamaları (%46,2) ve eğitimin pahalı olması ya da eğitim için yeterli paraya sahip olmamaları (%41,1); 55-64 yaş grubunda ise sağlık veya yaş (%39,2), gerekli koşulları sağlamamaları (%38) yaşam boyu öğrenmeye katılıma engel olmaktadır.

Tablo 4. Yaş Gruplarına Göre Yaşam Boyu Öğrenmeye Katılımda Engeller (2007)
(Eurostat, 2014)

Engeller	25- 34	35-54	55-64
Katılımcılarının gerekli koşulları sağlamamaları	50,1	46,2	38,0
Eğitimin pahalı olması ya da cevaplayan eğitim için yeterli paraya sahip olmamaları	46,8	41,1	26,9
İşverenin ya da kamu hizmetlerinin yetersi desteği	11,3	7,6	:
Eğitimin çalışma zamanlarıyla çakışması	23,6	18,4	:
Ailevi sorumluluklar yüzünden zamanının olmaması	59,4	58,0	46,0
Yakın çevrede eğitim imkânının olmaması	29,1	27,6	35,5
Sağlık veya yaş	6,4	19,9	39,2

Tablo 5.'te Türkiye'de bireylerin örgün veya yaygın eğitimde öğretimlerden hangi kaynaklardan haberdar oldukları oranları yer almaktadır.

Tablo 5. Öğrenme Olanakları İçin Bilgi Edinme Kaynaklarının Dağılımı (2007)
(Eurostat, 2014)

Kaynak	Örgün veya yaygın eğitim-öğretim
İnternet	46,0
Aile üyesi, komşu, iş arkadaşı	40,2
İşveren	9,2
Kariyer rehberliği sağlayan (iş verme kurumları da dâhil)	3,8
Eğitim veya öğretim kurumu (okul, kolej, merkez, üniversite)	29,5
Kitle iletişim araçları (TV, radyo, gazete, afiş)	11,0
Kitaplar	7,6

Tablo 5'e bakıldığında internet %46 oranıyla kişilerin öğrenme fırsatlarından haberdar olmasında en etkili araçtır. Bu nedenle düzenlenecek eğitim öğretim etkinlikleri internet üzerinden iyi bir şekilde duyurulmalıdır. Aile üyelerinin, komşuların ve iş arkadaşlarının da bilgi sağlamada %40,2 oranında etkisi vardır. Günlük yaşamın her alanında yer alan kitle iletişim araçlarının ise insanları öğrenme fırsatlarından haberdar etme oranı %11'dir. Bu oranın artırılması için çalışmalar yapılması şarttır çünkü Türkiye'de (İlhan & Ulusoy, 2013):

- Hafta içi günlük ortalama televizyon izleme süresinin cinsiyete göre dağılımına bakıldığında, kadınlar 4,5 saat, erkekler ise 4,1 saat televizyon izlemektedir. Ortalama 4,3 oranındadır.
- Hafta içi günlük ortalama televizyon izleme sürelerine bakıldığında, yüzde 20,5 ile '3 saat', yüzde 17,2 ile '2 saat' ve yüzde 16,4 ile '4 saat' dilimlerinin öne çıktığı, yüzde 4,5 oranında '10 saat ve üzeri' sürede televizyon izlendiği görülmektedir.

Gerek eğitim eşitsizlikleri, gerekse yüksek okumaz yazmazlık ve okullaşma oranında sorunlar birlikte değerlendirildiğinde, yaşam boyu öğrenmenin gerçekleşmesi (Sayılan,2005:114),

- Öncelikle çocuk genç, yetişkin herkesin eğitim hakkını kullanması için fırsat eşitliği ve önceliğinin sağlanması ve eğitsel olanakların çeşitlendirilmesini gerektirir.
- Sonra eğitim ve öğrenmeye ilişkin geleneksel yaklaşımımızı değiştirmek zorundayız. Farklı sistemlerin geliştirilmesi ve dönüşümünü gündemimize almalıyız. Bu bütün öğrenme biçimlerinin yapılandırılmış ve açık (örgün, informal öğrenme) biçimlerinin tanınmasını gerektirir.
- Mevcut eğitim ile okul kültürünün değişimini gerektirir. Okulların teknoloji ile donatılması/bilgisayarlandırılması farklı bir okul sistemi değildir. Anlayış değişmediği sürece okullar sadece bilgisayarlı okul olarak kalmaktadır. Eğitimin niteliğini arttırmak için reformlar gerekli. Okul giderek yüksetilen bahçe duvarları, tulle kapatılan pencereleri, öğrenciler çıkınca kapısına vurulan kilitleriyle, kendini toplumdan soyutlar. Okul kültürü değişmeli, bilgiyi yaşamdan koparan öğretim sistemi ise değiştirilmelidir.
- Eğitime, öğrenmeye ve öğretmene daha fazla kaynak ayırmak gereklidir.
- Sonuç olarak herkes için eğitimi güvence altına alan yaşam boyu öğrenme perspektifi gerektirir.

2.2 YAŞAM BOYU ÖĞRENME VE EĞİTİM-ÖĞRETİM

Yaşam boyu öğrenme eğitimdeki ilgi odağının merkezinde öğrencinin olduğu, öğrenmeden yana yeni değişimleri gerektirmektedir. Bu değişimler öğretim

programlarının içerik ve sunumunu da etkilemektedir. Yeni değerlerin içerik üzerindeki etkileri müfredatta köklü değişiklikleri öngörmektedir. Bu değerler ders sayısı ve türünün yeniden belirlenmesini; buna paralel olarak da içeriklerin yeni değerlere göre düzenlenmesini zorunlu kılmaktadır.

Eğitim temelde aktarım ve yenileşme demektir. Eğitim insanların kendi haklarında öğrendiklerinin aktarılmasıdır. Bu yüzden eğitim her zaman özgürlükler ve sınırlamalar arasındaki dengeyi sağlama eylemidir (Carneiro & Draxler, 2008). Eğitim örgütleri, toplumdaki tüm örgütlerin önünde yer alarak, küreselleşen dünyada topluma yön ve şekil vermek zorundadır. Küreselleşen dünyanın gereklerini karşılayabilmede başarılı olabilmek için eğitim açısından göz önünde tutulması gereken bazı önemli unsurlar vardır (Çalık & Sezgin, 2005);

1. Eğitim yaşam boyu süren bir etkinlik olmalıdır. Hızlı gelişen teknoloji ve artan bilgi birikimi karşısında, eğitimin yaşam boyu devamı sağlanmalıdır. Bununla birlikte, eğitim süreci içerisinde sadece belirli bilgiler aktarılmamalı, bireyin öğrenme kapasitesi de güçlendirilip geliştirilmelidir.
2. Eğitim, her zaman, her yerde ve yaşamın her alanında olmalıdır. Evde ve işyerinde eğitim imkânları sağlanmalı, sınıflarda olduğu kadar internet ve televizyonda da eğitim etkili şekilde verilmelidir. Bireylerin sürekli öğrenme kapasitelerini geliştirmek için eğitim kurumları ile işletme sektörleri ve toplumun diğer kurumları işbirliği içinde çalışmalıdır.
3. Eğitim, eleştirel düşünmeye, iletişime ve problem çözüme becerilerine odaklanmalıdır. Eğitim süreci, yeni sorun ve fırsatlar ortaya çıktığında, bireyleri açık ve eleştirel düşünmeye hazır hale getirmelidir.
4. Öğrenme, toplumun gelişmesinde önemli bir etken olduğu için, eğitim toplumsal gelişmeye yatırım niteliğinde olmalıdır. Bu nedenle toplumlar, sadece maddi sermayeye ve ekonomik alanlara yatırım yapmamalı, aynı zamanda eğitime gereken yatırımı yapmalıdır. Toplumsal bir yatırım özelliği taşıyan eğitim, toplumun gerçeklerinden soyutlanamaz.
5. Eğitim sistemi, öğrencilere küresel bir vatandaşlık anlayışı kazandırmalıdır. Küreselleşen dünyada, bireylerin sadece kendi tarihlerini, kültürlerini ve dillerini öğrenmeleri yeterli olmayacaktır. Global pazar ekonomisinde başarıyla çalışmak, farklı insanların ve kültürlerin özelliklerini bilmeyi

gerektirir. Kendi yaşadığı coğrafyanın dışına çıkamayan bireylerin, küreselleşen bir dünyada başarılı olmaları çok zor olacaktır.

6. Eğitim, bireyler ve örgütler arasında ortaklıklar kurma becerisini sağlamalıdır. Eğitim kurumları arasında olduğu kadar, işletme, endüstri ve kamu kuruluşları arasında da, ulusal ve uluslararası düzeyde ortaklıkların kurulması sağlanmalıdır. Bu anlamda, bir eğitim örgütü sadece kendi uzmanlık alanında tek başına kalmaz, toplumun ve dünyanın değişen ihtiyaçlarına cevap vermek zorundadır.

Bu yönüyle, yeni eğitim paradigması ve buna bağlı olarak bilginin doğasındaki değişim ile ilgili gelişmeleri şu şekilde ele alabiliriz (Genç & Eryaman, 2007);

Mevcut haliyle müfredat etkisiz kalmıştır: Müfredat ve ölçme değerlendirme araçlarımız okur-yazarlık, ezberleme, kelime hazinesi, genel anlayış, kalıp algılama vb. yetenekleri geliştirmeye programlanmıştır. Bireysel yetenekler, iletişim becerileri, ekip çalışma yeterliği, sezgi, muhakeme, yaratıcılık ve hayal gücü yetenekleri ne programlarda yer almakta, ne de test araçlarımızca ölçülmektedir. Oysa günümüzde bu tür yetenekler değer kazanmaktadır. Bu yüzden, müfredatımızın ve ölçme değerlendirme araçlarının bu yeni değerlere yer vermesi gerekmektedir.

Bugünkü müfredat düşünmeyi engellemektedir: Düşünme; gözlem, tecrübe, sezgi, akıl yürütme ve diğer kanallarla elde edilen malumatı kavramsallaştırma, uygulama, analiz ve değerlendirmenin disipline edilmiş şeklidir. Düşünme “mevcut bilgilerden başka bir şeye ulaşma” ve “eldeki bilgilerin ötesine gitme” şeklinde de tanımlanmaktadır. En çok bilinen düşünme şekilleri arasında eleştirel düşünme, problem çözme, bilimsel düşünme, analitik düşünme, hüküm çıkarmaya yönelik (tümevarım, tümdengelim) düşünme ve ilişkisel düşünme sayılabilir.

Her öğretim düzeyinde ders, içerik ve sunumu, öğrencilere eleştirel düşünmeyi öğretecek şekilde düzenlenebilir. Lise öğrenimini tamamlayan birey önyargı, tutarsızlık ve sunulan bilginin güncelliği konusunda bir değerlendirme yapabilmelidir. Lise mezunu bireyler olgu ile görüşü ayırt etme, temelsiz varsayımları saptama, önyargı ya da propagandayı fark etme, mantıklı çözümler üretme ve olası sonuçları tahmin etme gibi yetenekleri okul yıllarında kazanmış olmalıdırlar.

Öğrenci konunun özünü kavramalıdır: Hangi bilginin öğretilmesi gerektiği konusunda da yoğun eleştiriler yükselmeye başlamıştır. Müfredatın çok geniş kapsamlı fakat yüzeysel bilgiler yerine, konuları derinliğine işleyecek şekilde düzenlenmesi savunulmaktadır. Yani dersler, konuları ve olayları derinliğine anlamayı ve eleştirel düşünmeyi esas almalıdır. Çünkü bilgi çok fazladır, hepsini kazandırmak mümkün değildir.

Öğrenciler sınıfın duvarlarını aşmalıdır: Öğrencilerin sadece diploma için değil, gerçek hayatta anlamlı olması için derslerin ve içeriklerinin hayat ile ilişkilendirilmesi gerekmektedir. Bunun için öğretmenin, öğrettiği konuların hayattaki izdüşümlerini öğrenciye göstermesi gerekir. Ders konuları, kitap sayfaları veya sınıfın duvarları arasında sıkışıp kalmamalı, öğrenilen bilgiler gerçek hayat ile ilişkilendirilerek öğrencinin öğrendiği şeylerin değerini görmesi sağlanmalıdır.

Eğitimde fırsat eşitliğinin yeni anlamı: Eğitimde fırsat eşitliği, yoksullara eğitim imkânı sunmanın ötesinde anlam kazanarak bireylere yetenek ve zekâlarını optimum düzeyde geliştirme fırsatı vermek anlamına gelmektedir. Bu nedenle, eğitim kurumları bireyin ilgi ve yeteneklerini ortaya çıkarabildiği ve geliştirebildiği oranda fırsat eşitliği sağlamış olacaktır.

Merkezi yönetimin etkisiz kalması: Okulun yönetiminde kural, rol, birimler arası ilişkiler ve sorumlulukların daha az hiyerarşik ve daha esnek şekilde düzenlenmesi savunulmaktadır. Çevrenin ihtiyaçlarına karşı daha duyarlı hale gelebilmesi için mümkün olduğunca yerinden yönetilmesi ve öğretmenlerin insan unsurunu ön plana çıkaran bir ortamda çalışması okulu daha verimli hale getirecektir.

Avrupa komisyonunun ‘Realizing a European Area of Lifelong Learning’ politika belgesinde üye ülkelerde eğitim sistemleri için belirlediği üç temel prensip şunlardır (Longworth, 2003:18);

- Öğrenen merkezli;
- Fırsat eşitliği;
- Yüksek kalite ve uyum.

Carneiro ve Draxler’da (2008) yirmi birinci yüzyılda eğitimde olması gerekenler arasında öncelikli olarak öğrencilerin sorgulayabildikleri, farklı bakış açılarını ve bilgilerini aktarabildikleri ve açık görüşlü olabildikleri müfredatın olduğunu

belirtmişlerdir. Böyle bir müfredatın zorluğu ise öğretmen ve öğrenciler bilgiyi ölçmek için yapılan sınavlara göre motive olmaktadır ve bu sınavlarda da henüz hiç bir eğitim sisteminde işbirliğinin, saygının veya müzakere becerileri gibi yeterliliklerin ölçülmesi ihtiyacı karşılanamamıştır. Bir diğer konuda öğrenme sürecinin düzenlenmesidir: Ortak bir çabaya önem verildiğinde, öğrenenler de ortak amaçlara ulaşmada bu çabayı, uzlaşmayı ve başarısızlıkları tecrübe etmelidirler (Carneiro & Draxler, 2008).

Yaşam boyu öğrenmenin altında yatan öğretilere göre öğrenme, okullara ve üniversitelere bırakılmayacak kadar önemlidir ve yaşamı süresince ve de yaşamdan öğrenme (deneyim) sorumluluğu bireylere aittir. Bu manada yaşam boyu öğrenme sürdürülebilir öğrenmedir – uzmanlar veya merkezi bir yetkili tarafından bilginin aktarılmasından ziyade kişilerin özdenetim ve inisiyatif alma yeterliliklerine bağlıdır. Bu yüzden de okullarda verilen eğitimde amaç kişinin sürdürülebilir bir öğrenen olmasını sağlamak olmalı ve bu amaca hizmet eden beceri ve yeterlilikleri geliştirmek olmalıdır (Karakuş, 2013). Eğitim açısından bakıldığında yaşam boyu öğrenmeye odaklı eğitim ile ilgili şunlar söylenebilir (Vavoula, 2003: 23);

- Davranışları şekillendirmek için eğitmek
 - Eğitimle insanlarda kendi hayatlarının ve toplumlarının düzenlenmesinde etkin katılıma ve sorumluluk almaya istekli olması için zihniyet ve alışkanlık yaratılmalıdır.
 - İnsanlar öz-yönetimli öğrenme etkinliklerine katılmaya isteklendirilmeli; öğrenmenin zevkli, kişisel olarak anlamlı, güçlendirici ve eğlenceli olacağı algısı öne sürülmelidir.
 - Öğrenme modern yaşamın sürekli değişen durumlarına cevap verebilir ve her bir bireyin kişisel doyumunu artırabilir şekilde tanıtılmalıdır.
 - Öğrenmenin her bir bireyin tüm yaşamı süresince devam edeceği fikri desteklenmelidir.
- Öğrenmeyi akredite etmek
 - Bireylerin yeterlilik ve becerilerine örgün, yaygın ve informal de dâhil mümkün olan tüm eğitimsel etkilerin tanınması gereklidir.
 - Etkili ve esnek yaşam boyu öğrenme yeterlilikleri değerlendirme sistemi geliştirilmelidir.
- Öğretim metot ve modelleri

- Eğitim kurumlarının bugün dayandığı geleneksel yüz yüze modelinden kaynağa dayalı öğrenme temelli modelle geçmelidir.
- Bilginin yeri ve tarih boyunca değişen doğası kabul edilmeli ve öğrenmenin bilginin yeniden inşası olarak algılanması geliştirilmelidir.
- Öğretmen bilginin yeniden inşası sürecinde yönetici, öz-denetimli öğrenenler için rehber ve kılavuz gibi olmalıdır ve öğrenme sürecinin merkezinden çekilmeli ve öğrencilerin yapılandırmada, hızda ve öğrenmenin içeriğinde daha fazla kontrole sahip oldukları öğrenci merkezli bir yaklaşıma müsade etmelidir.
- İnsanların geliştirmesi gereken yeterlilik ve beceriler
 - Temel becerilerin sürekli değiştiği ve bu yüzden de kısa süreli oldukları unutulmamalıdır; öğretilen en temel beceri artık belirsizlikle, değişim ve bilginin dağılımıyla mücadele etmede adapte ve esnek olabilmek olmalıdır.
 - Esnek olabilmek için yaşam boyu öğrenenler şu becerilere sahip olmalıdırlar;
 - Problem çözüme: Problemleri tanımlama ve belirleme; analitik ve kavramsal düşünmeyi kullanma; bilgi arama ve teknikleri uygulama; karar alma.
 - Takım çalışması/işbirliği becerileri: Diğerlerini ikna edebilmek için mantıksal ve rasyonel argümantasyonları kullanma; hedeflere ulaşmak için bilgi paylaşma; diğerlerinin ihtiyaçlarını anlama ve pozitif ilişkiler kurma.
 - Yaratıcılık ve hayal gücü becerileri: Yeni çözümler ve seçenekler sağlayabilme yeteneği; alternatif çözümler arama becerisi.
 - İletişim becerileri: Sözlü ve yazılı beceriler; kişinin sözlü olarak kendini anlatabilme becerisi; dinleme/danışma becerileri.
 - Kendini farkındalık: Kişinin kendi öğrenmesindeki sorumluluğu alması; baskı ve duygularla başa çıkma; kişinin kendi zihinsel modellerini bilmesi; değişen durumlara zihinsel modellerini adapte edebilmesi; kendisi ve diğerleri için gerçekçi amaçlar belirleme; değişimin farkında olma, araştırmacı olma.
 - Yönetim becerileri: Anahtar hedefleri başarmaya odaklanma; tekrar ele alma, analiz etme ve verileri ve bilgileri sentezleme;

bilgi teknolojilerini kullanma; resmin bütününe görme ve ilişkileri anlama; gerçekçi görevlere bilgiyi uygulayabilme yeteneği.

- Öğrenme becerileri: Öğrenmeyi öğrenme; kişinin kendi öğrenme stillerinin farkında olması; öğrenme sürecini anlaması.
- Kişisel yeterlilik: Kişisel vizyon ve değerler; gerçek hakkında güçlü algı; yeterliliklerin değerini anlama; yeterlilikleri kabiliyete dönüştürme becerisi.

Eğitimde yaşanan değişimleri sanayi toplumundan bilgi toplumuna geçiş açısından incelediğimizde bu değişimleri Tablo 6'daki gibi özetleyebiliriz (Balay, 2004) ve sanayi toplumu eğitim paradigması ve bilgi toplumu eğitim paradigmasını Tablo7'deki gibi karşılaştırabiliriz (Genç & Eryaman, 2007).

Bagnall'a (2012) göre yaşam boyu öğrenme eğitimdeki dikkati şu konulara çekmiştir;

“ (1) Öğrenmenin birleştirilmesi (eğitimsel hükümlerin yerine); (2) öğrenme çıktıları (ne öğretildiğinden ziyade); (3) kişinin kendi öğrenmesini yönetebilecek öğrenme kapasiteleri (kişinin bir disiplin alanının öğrenmesinden ziyade); (4) yaşam süresince öğrenme (sadece çocukluk ve genç yetişkinlik döneminin yerine); (5) öğrenmenin kolaylaştırılması (öğrenmenin zorlanması veya denetlenmesinin yerine); (6) eğitimsel içerme ve ihtiyaçlar doğrultusunda tekrar birleştirilmesi (bir öğrencinin kanıtlanmış olan potansiyelinin belirlenmiş sınırlarına ulaştığı noktaya kadar eğitimsel katılımın aksine); (7) öğrenmenin değerlendirmeden ve belgelendirmeden ayrımı (her bir öğretim sürecinin sonunu öğrenmenin ölçülmesi ve belgelendirilmesiyle ilişkilendirmek yerine); (8) uygulanabilir bilgi ve öğrenme (hiyerarşik olarak düzenlenen alan bilgisi yerine) ; (9) öğrenmenin hayattaki diğer görev ve olaylarla ilişkilendirilmesi (eğitimi diğer kurumlardan ve gerçeklerden farklılaştırmak yerine); (10) bireysel (sosyal yerine) öğrenme ihtiyaçları; (11) kendi kültürel öğrenme ortamında öğrenen bireyler (gelişim kategorisinin üyesi olan birey yerine); (12) eğitimsel durumların çerçevesinin belirlenmesinde gözlemsel deneyim, faydalı uygulama ve laik bilgi (geleneksel, ideolojik ve politik bilgiden ziyade).”

Tablo 6. Değişen Eğitim Modeli

Ölçütler	Sanayi toplumu eğitim modeli	Bilgi toplumu eğitim modeli
Öğretmenin rolü	Her şeyi bilen öğretmen, bilgi aktarıcı, alanında uzman	Yönlendirici yol gösterici öğretmen
Öğrencinin rolü	Dinleyici, edilgen, bireysel çalışma	Aktif işbirliğine dayalı takım çalışması
Yöneticinin rolü	Yönetim liderleri	Öğretim-yönetim lideri
Öğrenme yönetimi	Sınıfta öğrenme	Kişisel araştırma
Öğrenme şekli	Bireysel çalışmayla öğrenme	Takım çalışmasıyla öğrenme
Eğitim Programları	Standart eğitim programları	Değişken eğitim programları
İşgören geliştirme	Hizmet- içi eğitim	Örgütsel öğrenme
Başarı Ölçütü	Ezberlenmiş bilgi aktarımının esas alınması	Kavramları çok boyutlu olarak tanımlayabilme

Kaynak: (Balay, 2004)

Tablo 7. Sanayi Toplumu Eğitim Paradigması ve Bilgi Toplumu Eğitim

Sanayi Toplumu Eğitim Paradigması	Bilgi Toplumu Eğitim Paradigması
Sınıflarda yapılan ders	Bireysel araştırma
Pasif özümseme	Çıraklık
Yalnız çalışma	Ekiple öğrenme
Her şeyi bilen öğretmen	Rehber olan öğretmen
Değişmeyen içerik	Hızla değişen esnek içerik
Homojenlik	Çeşitlilik

Kaynak: (Genç & Eryaman, 2007)

Day'e (2000) göre eğitimin geleceği için beş tür yatırımdan bahsedilebilir;

- Kendine güvene yatırım yapma; mesleki gelişimi bir hak yapmak
- Öğretmene her türlü yatırım yapmak: öğretme becerileri yeterli değildir;
- Sürekli mesleki gelişime yatırım yapmak: bir fark yaratmak
- Kişisel gelişim profilleri

- Öğrenme ortaklıklarına yatırım yapmak; değişen roller.

Küreselleşen değerler karşısında Türk Milli Eğitim Sistemi'nin bazı çıkmazları olduğu görülebilir (Çalık & Sezgin, 2005):

1. Türkiye'de eğitimin ulusal ve evrensel boyutlarda öngörülen hedeflerinin gerçekleştirilmesinde bazı sorunlar yaşanmaktadır. Bürokratik ve sosyo-kültürel yapı bunu tetiklemektedir.
2. Türkiye'de, eğitimden beklentileri günlük ve dönemsel sorunlar belirlemektedir. Bu nedenle, eğitime ilişkin uzun dönemli bir vizyon belirlenememiştir.
3. Türk eğitim sisteminde programlar, mevcut haliyle değişim kültürünün beklentileriyle uygunluk göstermemektedir. Ders kitapları, sınav sistemi ve programda değişim kültürü etkili şekilde yansıtılmamaktadır.

Türk eğitim sisteminde yaşam boyu öğrenme için yapılacak yenileşme girişimlerinin etkili olabilmesi için değişime engel olan ekonomik, psikolojik, kültürel, siyasal vb. alanlardan kaynaklı dirençlerin en aza indirilmesi çalışmaları yapılmalıdır. Bunun için şunlar yapılabilir (Taş, 2007);

1. Yeniliği sürdüren yöneticinin ve diğer çalışanların iletişim becerisini güçlendirmek: örgütlerde değişime karşı oluşan direncin azaltılmasında iletişim olmazsa olmazlardan biridir. Örgütlerdeki birçok temel sorunların altında iletişim eksikliği yatmaktadır. Değişimin çalışanlara neler sağlayacağı, onların işlerini nasıl kolaylaştıracağı iyi iletişim kurularak anlatılırsa dirençte o oranda azaltılmış olur. Özellikle örgüt içi iletişim kanalları değişimin sağlıklı bir şekilde yürütülmesi için önemlidir. Çalışanların değişime ortak olmaları, bunun savunucuları haline gelebilmeleri ancak planlı bir iletişimle mümkündür.

İletişimi planlarken şunlara dikkat edilmelidir:

- İletişim kurulması gereken hedef gruplar kimlerdir?
- Ne iletilmelidir?
- Tek yönlü çift yönlü iletişim planlaması ne şekilde olmalıdır?
- Ne tarz iletişim kullanılmalıdır?
- İletilen mesaj değişimden etkilenenlerin endişe konulara değinmekte midir?

Hangi iletişim araçları kullanılmalıdır?

2. Geleneksel düşünceye karşı eğitim vermek: çalışanların örgütsel değişim aşamasında özellikle teknolojik yenilikler konusunda eğitilmesi önem kazanmaktadır. Teknoloji hakkında bilgileri olmazsa ve neyi nasıl yapacaklarını bilmezlerse ondan uzlaşma söz konusu olacağı için direnç gelişecektir.

Eğer eğitim değişimden önce yapılırsa çalışanların değişime önceden hazır olmaları sağlanmış olur. Değişim başladıktan sonra yanlış anlayışları ortadan kaldırmak ve yanlış bilgileri gidermek amacıyla eğitim çalışmalarına devam edilmelidir. Örgütlerde değişime karşı oluşan direnci azaltmak için planlı bir eğitim programı hazırlanmalı ve uygulanmalıdır.

Eğitimi planlarken şunlara dikkat edilmelidir:

- a. Değişimden sonra çalışanların işi ne kadar farklılaşacaktır?
 - b. Kişilerin bilgi ve becerileri yeni koşullar için uygun mudur?
 - c. Eğitim çalışması yeterince verimli olabilecek midir?
3. Yenileşmenin her aşamasında katılımı sağlamak da önemlidir: katılımın örgüt üyelerinin değişimin planlanması ve uygulanmasında etkin rol oynamaları demektir. Örgütteki değişim uzmanlarının ve yöneticilerinin çalışanların değişime katılımını sağlamak en büyük hedefidir. Çalışanların değişime katılımı konusundaki kararlara katılması sonucu yapılacak yeniliğin hem örgütün hem de çalışanların amaçlarının bağdaşmasına; yönetimle astlar arasında olması muhtemel çelişkilerin de giderilmesine hizmet edecektir.

Katılımı planlarken şunlara dikkat edilmelidir:

- İçinde bulunan koşullarda katılım sağlanmalı mıdır? Niçin evet? Niçin hayır?
 - Katılımı engelleyen koşullar var mıdır? Varsa bunlar ortadan kaldırılabiliyor mu?
 - Kimler katılmalıdır?
 - Katılımın boyutu nedir?
 - Katılım ne şekilde olmalıdır?
4. Birey ya da bireylerin ihtiyaçlarını, tutumlarını, inançlarını ve örgütsel güçlerini hesaba katmak,
 5. Değişimde üst yönetimin beklentilerinin daha önemli bir güç olduğunu bilmek ve ona göre davranmak,

6. Çalışanların değişme ihtiyacını ortak algılamalarını sağlamak,
7. Değişmeye karşı olanların grup davranışlarını azaltmaya çalışmak,
8. Sürekli geri bildirim vermek,
9. Değişim için dürüst ve samimi olmak gerekir.

2.2.1 Yaşam Boyu Öğrenme ve Eğitim Basamakları

Yaşam boyu öğrenme kişisel doyumu, aktif vatandaşlığı, istihdamda esnekliği ve sosyal içermeyi amaçlayan formal ve informal öğrenmeleri kapsamaktadır (Adams, 2007). Yaşam boyu öğrenme alanında yapılan politik çalışmalar incelendiğinde, yaşam boyu öğrenmenin eğitim basamaklarına yansımalarını incelememiz de önemlidir. Okul öncesi düzeyin temel felsefesi “beşikten mezara yaşam boyu öğrenme”dir (Özen, 2011). Bu düzeyde okul öncesi eğitime katılımı arttırmak amaçlanmaktadır ve Büyükdüvenci’ye (1983) göre bu dönem, kişiliğin şekillendiği ve eğitimde fırsat eşitliğinin korunmasında ve demokratikleşmenin sağlanmasında büyük önemi olan bir dönemdir. Zorunlu eğitim ise yaşam boyu öğrenmenin temelidir. Bu dönem iki temel özelliğe sahiptir: daha ileri öğrenmeler için temel oluşturma ve öğrenmeye güdülenmenin devamını sağlama (Özen, 2011). Zorunlu eğitim yılları giderek öğrencilere bilişsel öğrenme ve etkili gelişim için ve yaşam süreleri boyunca ihtiyaçları olacak öğrenme becerilerinin edinimi için genel bilgi sağlandığı eğitim safhası olarak görülmektedir (Chapman & Aspin, 1997). Nguyen (2011:103) yaptığı çalışmayla, ilkokul deneyimleri olumlu olan yetişkinlerin öğrenmeye daha hevesli olduğunu bulmuştur ve yaşam boyu öğrenmenin temellerinin ilkokullarda atılması gerektiğini savunmuştur. Yükseköğretim düzeyinde ise yaşam boyu öğrenme vurgusu özellikle ön plana çıkmıştır. Öğrenen bireylerin, iş dünyasının ve toplum ihtiyaçlarına cevap verecek hazırlıklarda, kaynakları en verimli biçimde kullanarak çeşitliliğin sağlanması amaçlanmaktadır (Özen, 2011). Bunun yanı sıra Cropley ve Knapper (1983), üniversitelerdeki öğretim üyelerinin kariyerleri doğrultusunda öğrenmeye devam etmeleri yani yaşam boyu öğrenen bireyler olmaları üniversitelerdeki öğrencilerin yaşam boyu öğrenme becerilerini kazanmalarında olumlu etkiye sahip olacağını savunmuştur. Yükseköğretim sonrası düzeyde yetişkinlerin eğitimini çağdaşlaştırma ve kuvvetlendirmek şeklinde algılanabilir ve pek çok ülkede yaşam boyu öğrenmenin öncelikli konusu şeklinde değerlendirilir. Bu görüşten hareketle “yetişkin eğitiminin

destekleyici ortamları cesaretlendirmekte ve teşvik etmektedirler” (Özen, 2011). Yaşam boyu öğrenmedeki en büyük zorluk insanların erken okul yıllarından itibaren öğrenmeye başlatılması gerektiği ve öğretmenler tarafından öğrenme sevgisinin aşılması gerektiğidir (Day,2000).

Birçok Avrupa Birliği üyesi ülkede uygulanmakta olan yaşam boyu öğrenme girişimleri, eğitim basamakları göz önüne alındığında aşağıdaki gibi özetlenebilir (Beycioğlu & Konan, 2008):

Okul Öncesi Düzey: “Beşikten mezara yaşam boyu öğrenme” temel felsefesine bağlı olarak, bu düzeyde temel amaç, okul öncesi eğitime katılımı artırmaktır. Örneğin, İspanya’da üç yaş altına kadar çocuklar için, İsveç’te 4-5 yaş çocuklara, parasız eğitim verilmektedir.

Zorunlu Eğitim Düzeyi: Tüm üye ülkelerde, zorunlu eğitim yaşam boyu öğrenme için temel basamak olarak algılanmakta ve bu doğrultuda politika ve önlemler oluşturulmaktadır. Örneğin, birçok ülkede müfredatlarda öğrenmeyi öğrenmek, kişisel gelişim ve beceriler, vatandaşlık.

- *Zorunlu Eğitim Sonrası Orta Öğretim Düzeyi:* Bu basamak, zorunlu eğitimde ele alınan yaşam boyu öğrenme olgusunun ve politikalarının mantıksal sürekliliğine vurgu yapıldığı bir düzeydir. Zorunlu eğitim düzeyinde giriş yapılan mesleki ve teknik eğitim de, bu düzeyde ele alınan ana konulardandır. Yaşam boyu öğrenmeye karşı olumlu bir tutum, atmosfer ve çevre geliştirmek amacıyla, temel becerilere yoğunlaşmaktadır. Okul başarısızlığının ve devamsızlığın azaltılması ana ilgi alanları arasındadır.
- *Yüksek Öğretim Düzeyi:* Yaşam boyu öğrenme vurgusunun özellikle ön plana çıktığı eğitim düzeyidir. Öğrenen bireylerin, iş dünyasının ve toplumun ihtiyaçlarına cevap verebilecek hazırlıklarda, kaynakları en verimli biçimde kullanarak, çeşitliliği sağlamak amaçlanmaktadır. Örgütler içi eğitimlerle, bilgisayar teknolojisini kullanarak uzaktan eğitimle veya açık öğretim üniversitelerinin kurulması gibi daha esnek öğrenme ortamlarıyla yaşam boyu öğrenme olgusunun gerçekleşmesi için araçlar yaratılmaktadır.
- *Yüksek Öğretim Sonrası:* Daha çok yetişkin eğitimini çağdaşlaştırmak ve güçlendirmek olarak algılanabilecek bu düzey, çoğu ülkede yaşam boyu öğrenmenin öncelikli konusu olarak değerlendirilmektedir. Üye ülkelerde,

değişik uygulamalarla, bu türden ortamlar oluşturacak olan kurumlara, finans desteği sağlanmakta, eğitim desteği verilmekte ve maksimum esneklik sağlanmaktadır. Ayrıca, işbirliği ve ortaklıklar oluşturulması da desteklenmekte, rehberlik ve bilgi sağlanmaktadır.

Özetlemek gerekirse, hangi eğitim düzeyi olursa olsun, üye ülkeler yaşam boyu öğrenme kavramına vurgu yapmakta, bu olguyu yerleştirecek destek ve teşviklerde bulunmakta, geliştirici ortamlar yaratmakta ve bu doğrultuda çeşitli uygulamalar gerçekleştirilmektedir.

2.2.2 Yaşam Boyu Öğrenme ve Geleneksel Öğrenme

Çocukluk ve gençlik dönemleriyle sınırlı olan geleneksel okul sistemleri, hızlı değişim sonucu ortaya çıkan yeni eğitim ihtiyaçlarını karşılamada ve değişimde yetersiz kalmaktadır (Turan, 2005). Eğitimde yaşanan ve yaşanması muhtemel olan değişimleri incelemeden önce bilgi toplumu ve sanayi toplumunun temel özelliklerini incelemekte fayda vardır (Genç & Eryaman, 2007);

- Sanayi toplumunda maddi sermayenin yerini bilgi toplumunda bilgi ve insan sermayesi almaktadır.
- Sanayi toplumunda mal ve hizmet üretiminde gelişmenin başlangıcı olan buhar makinesinin yerini bilgi toplumunda bilgisayarlar almaktadır.
- Sanayi toplumunda kol gücünün yerini, bilgi toplumunda beyin gücü almaktadır.
- Sanayi toplumunda fiziksel ve düşünsel anlamda insan sermayesinin üretime katılımı söz konusu iken, bilgi toplumunda düşünsel anlamda, yükseköğrenim görmüş nitelikli insan sermayesinin üretime katılımı söz konusudur.
- Sanayi toplumunda sanayi mallarının ve hizmetlerin üretimi yapılmaktadır. Bilgi toplumunda ise bilgi ve teknolojinin üretimi gerçekleşmekte ve bilgi sektörünün ürünü olarak bilgisayar, iletişim ve elektronik araçlar, elektronik haberleşme, robotlar, yeni gelişmiş malzeme teknolojileri gündeme gelmektedir.
- Sanayi toplumundaki fabrikaların yerini bilgi toplumunda bilgi kullanımını içeren bilgi ağları ve veri bankalar (iletişim ağ sistemi) almaktadır. Bilgi,

dünyanın her tarafında üretilmekte ve iletişim teknolojisi aracılığıyla anında her tarafa yayılmaktadır.

- Bilgi toplumu işgücünden tasarruf sağlamakta, bu ise kısa dönemde işsizlik, uzun dönemde ise yeni teknolojilerin küresel etkilerini ortaya çıkarmaktadır.
- Sanayi toplumundaki genel eğitimin yerini bilgi toplumunda eğitimin bireyselleşmesi ve sürekliliği almaktadır.
- Sanayi toplumunda; birincil, ikincil ve üçüncül endüstriler tarım, sanayi ve hizmetler, bilgi toplumunda birincil, ikincil ve üçüncül sektörlerin yanı sıra dördüncü sektör olan bilgi sektörü ortaya çıkmaktadır.
- Sanayi toplumundaki özel ve kamu iktisadi kuruluşlardan farklı olarak bilgi toplumunda gönüllü kuruluşların önem kazandığını görüyoruz.
- Sanayi toplumunda başlıca üretim faktörleri emek, tabiat, sermaye, girişimci iken, bilgi toplumunda üretim sürecinde bu üretim faktörlerinin yanı sıra beşinci üretim faktörü teknik "*bilgi*" ön plana çıkmaktadır.
- Sanayi toplumunda üretilen mal ve hizmetlerin kıtlığı söz konusu iken, bilgi toplumunda bilgi kıt değildir. Bilgi, sürekli artmakta ve artan verimler özelliği içermektedir.

Eğer okul yıllarında sadece belirli bir konuyu öğrenmek yerine öğrenme sürecinin nasıl işlediği ve nasıl geliştirilebileceğini öğrenirsek sonraki öğrenmelerimize daha iyi bir şekilde hazır olabiliriz (Hargreaves, 2004). Yaşam boyu öğrenme, eğitimde temel değişimlerle birlikte, eğitim kurumlarının bilgiyi aktaran rolünden, bireysel yeteneklerin ve öğrenme yeterliliklerin geliştirilmesi yönüne değişimini içermektedir (Turan, 2005). Bugün okulların önündeki en önemli görev öğrenmeyi ve düşünmeyi öğrenen bireyler yetiştirmektir (Özden, 2013:18) ve geleneksel öğrenme modelleri bu ihtiyacı karşılamada yetersiz kalmaktadır. Türkiye’de öğrenen merkezli yaklaşımın benimsenmesinden önceki dönemde birey, yetkili otoritelerin belirlediği yeterlilikleri yine onların belirlediği yöntemlerle kazanmaktaydı. Öğrenen merkezli yapılanmada ise bireyin, ilköğretim ve ortaöğretim düzeyinde geliştirilen yeni programlar çerçevesinde hangi yeterlilikleri nasıl kazanacağını seçme özgürlüğüne ve sorumluluğuna sahip olması beklenmektedir (DPT,2009). Çağımızın bu ihtiyaçlarına cevap olarak görülen yaşam boyu öğrenme modelini geleneksel öğrenme modeliyle karşılaştırdığımızda Tablo 8’deki bilgilere ulaşmaktayız.

Yaşam boyu öğrenme geleneksel öğrenmeyle karşılaştırıldığında oldukça farklıdır. Tablo 8’de yaşam boyu öğrenme ve geleneksel öğrenme arasındaki bu farkı görebiliriz. Yaşam boyu öğrenmenin karakteristik özelliklerini ise şu şekilde sıralayabiliriz (Kendall, Samways, Weert, & Wibe, 2004:205-206);

- Yaşam boyu öğrenmenin öğretmenin ve diğerlerinin bilmediği şeyleri bilen birinin bilgi sağlamasının sonucu olması gerekmez.
- Yaşam boyu öğrenme çoğunlukla okul dışındadır; sınıf, ders kitapları ve öğretmenler öğrenmeyi destekleyen hiçbir ortamın içeriğinde değildir.
- Yaşam boyu öğrenmeyi tetikleyen ders kitapları değil fırsatçı ve zengin ortamlardır.
- Yaşam boyu öğrenmeye deneysel gözlemlere dayanır ve kişisel deneyimleri zenginleştirir.
- Yaşam boyu öğrenme “tam zamanında” meydana gelir.
- Yaşam boyu öğrenme etkileşimlerle ve gruplarla (takımlarla veya topluluklarla): bire bir, çoktan çoğa (fiilen) ilgilidir.
- İçten gelen motivasyon yaşam boyu öğrenmenin itici gücüdür. Bu kendini motive edemeyen veya motive edilemeyen sosyal ve eğitim açısından dışlanan insanlar hakkında ne yapılması gerektiği sorusunu ortaya çıkarmaktadır.
- Yaşam boyu öğrenme, öğrenen takımlara ve topluluklara aktif katılımı gerektirir: vatandaşlık yaşam boyu öğrenmedir.
- Yaşam boyu öğrenme boyutunda ilerleme ve kişisel başarılar farklıdır. Öğrencilerin bu varsayımları yeniden üretmesi ya da yapay alıştırımlara çözüm bulması değildir. Önemli olan genel gerçek yaşam standartlarında ölçülen gerçek yaşam durumlarında, ekonomik hayatta, gerçek sosyal yaşamda ve kişisel yaşamda ne başarabildiğidir.
- Yaşam boyu öğrenenler kişisel başarılarının portfolyosunu tutarlar.
- Yaşam boyu öğrenme açık öğrenmedir, öğrenme ortamı küreseldir.
- Yaşam boyu öğrenme mobil öğrenme, ev tabanlı öğrenme, iş tabanlı öğrenme olabilir.
- Toplum öğrenimi, aslında diğerleriyle etkileşimi içeren sosyal aktivitedir. Bilişim ve iletişim teknolojileri herhangi bir yerde herhangi bir zamanda bu etkileşimleri destekleyebilir.

- Yaşam boyu öğrenme eğitimi öğrenci merkezlidir: talebe dayalı ve kişisel başarı odaklı.
- Yaşam boyu öğrenme informal ve organik öğrenmelere izin verir. Bireylerin çeşitli öğrenme ihtiyaçlarını/tarzlarını/gruplarını tatmin eder.
- Yaşam boyu öğrenme beşikten mezardır. Öğrenenlerin yaş profilleri değişebilir, örneğin emekli insanlarda katılabilir.

Tablo 8. Geleneksel ve Yaşam Boyu Öğrenme Modellerinin Karakteristik Özellikleri

Geleneksel Öğrenme	Yaşam Boyu Öğrenme
Öğretmen bilginin kaynağıdır.	Eğitimciler bilgi kaynakları için rehberdir.
Öğrenenler bilgiyi öğretmenden alırlar.	İnsanlar yaparak öğrenir.
Öğrenenler kendi başlarına çalışırlar.	İnsanlar gruplar içinde ve birbirlerinden öğrenir.
Öğrenciler bir dizi beceriyi tamamiyle öğrenene kadar sınavlar gelişime yön verme ve sonraki öğrenmeleri belirleme amacıyla yapılır.	Değerlendirme öğrenme stratejilerini yönlendirmede ve sonraki öğrenmeler için yol belirlemede kullanılır.
Tüm öğrenenler aynı şeyi yaparlar.	Eğitimciler bireyselleştirilmiş öğrenme planları geliştirir.
Öğretmenler başlangıçta eğitim alırlar, hizmet içi eğitimler de buna ektir.	Eğitimciler yaşam boyu öğrenen bireylerdir. İlk eğitimleri ve devam eden meslek gelişimleri birbiriyle bağlantıdır.
“İyi” öğrenenler belirlenir ve eğitimlerine devam etmelerine izin verilir.	İnsanların yaşamları boyunca öğrenme fırsatlarına erişimleri vardır.

Kaynak: Dünya Bankası, 2003: 29.

2.3 YAŞAM BOYU ÖĞRENEN BİREYLER

2.3.1 Yaşam Boyu Öğrenenler

Yaşam boyu öğrenme beraberinde bireyin sahip olması gereken bazı özellikler getirir. Bunlar öğrenmeyi seven, soru soran, merak eden soruşturmacı bir zihne; bilginin nasıl üretildiğini bilme ve geniş bir görüşe sahip olma olarak tanımlanan helikopter bakışına; bilgiyi bulabilme, değerlendirebilme ve doğru şekilde kullanabilme yeteneklerini içeren bilgi okur-yazarlığına; kendini yönetebilme,

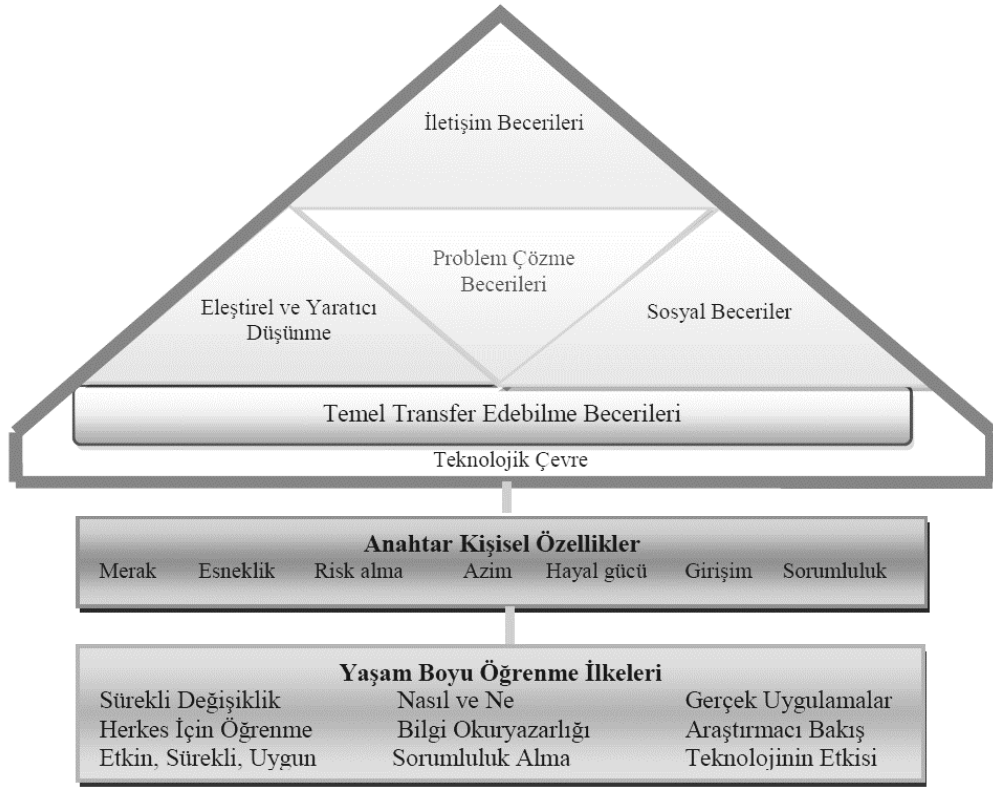
yönlendirebilme ve kendi kendine yetebilme yani kendini kontrol etme yetisine ve kendisinin nasıl öğrendiğini bilme, anlamlı öğrenmeye önem verme, öğrenme becerilerinde belli bir dağarcığa sahip olma gibi özelliklerdir (Candy, Crebert, & O'Leary, 1994). Yaşam boyu öğrenmede bilgiye sahip olmaktan ve belirli kalıpları izlemekten daha önemlisi, nasıl öğreneceğini bilmek ve merak, kendine güven, ilişkilendirebilme yeteneği gibi karakteristik özelliklere sahip olmaktır (Bryce, 2006).

Yaşam boyu öğrenenler geleceğe bakan ve ne öğrenmeleri gerektiğine karar veren insanlardır (Gorard & Rees, 2002). Yaşam boyu öğrenmeye hazır olmak öğrenenlerin kendi öğrenmelerini yönetmesi ve öğrenme stillerinin farkında olmasını beraberinde getirir (Law L. , 2009). Öğrenmeyi öğrenmenin bir kısmı bağımsız bir öğrenen olmayı, bilgiyi nasıl kullanabileceğini öğrenmeyi ve kişinin kendi güçlü yönleri ve zayıf yönleri doğrultusunda öğrenmeyle nasıl başa çıkabileceğini öğrenmeyi de içerir (Bryce, 2006: 245). Değişen istihdam türleri, azalan vasıfsız iş (veya bu işlerin yapılmak istenmemesi), zorunlu eğitimden soğumuş giderek sayısı artan gençlerde sosyal değişim ve değerlendirme sistemlerinde politik tutarsızlıklar birbiriyle yarışan amaçlara yol açmıştır. Bunlar (Ecclestone, Davies, Derrick, & Gawn, 2010: 19);

- Öğrenenlerin istekleri veya ilgi alanlarına yönelerek, zorunlu eğitimden sonraki eğitime muhtemelen katılmayacak veya okuldan soğumuş öğrencileri motive etme;
- Sınırlı alanlar için fazla başvuruya yol açmadan yüksek öğretime geçişleri arttırma;
- Öğrencileri meslekte ve meslekle ilgili eğitim ve değerlendirmede ilerlemeye hazırlama;
- Gençleri nitelik kazanmaları için teşvik etme;
- Gençleri, ebeveynleri, öğretmenleri, rehberleri ve çalışanları mesleki eğitimin akademik niteliklerle benzer itibara sahip olduğuna ikna etme;
- “anahtar/temel/işlevsel becerilerle” okuryazarlık ve matematik becerisindeki düşük seviyedekileri iyileştirme;
- Farklı destek gruplarının örneğin işçiler, mesleki dernek, vb., taleplerini ‘önemli’ içerik ve beceriyi dahil etmek için yerine getirme;

- Öğretmenler arasında mesleki uzmanlığın sonraki eğitim kurumlarıyla karşılaştırıldığında daha az olduğu zorunlu eğitimi güvenilir yapma.

Yaşam boyu öğrenme kavramı çeşitli ilkeleri kişisel özellikler ve temel transfer edebilme becerilerinin bir bütünü olarak Şekil 4'deki gibi açıklanabilir (Atık Kara & Kürüm, 2007).



Şekil 4. Yaşam boyu öğrenmenin betimlenmesi

Yaşam boyu öğrenmeyi birey ve toplumlar için yeni yetiler, nitelikler elde etme ve güç kazanma süreci olarak gören bilgi okuryazarlığını da bunun yansımalarından ve araçlarından biri olarak kabul etmektedir (Ulutaşdemir, Tabak, Deveci, & Öztürk, 2011). Bu yüzden yaşam boyu öğrenen birey olabilmek için bilgi okuryazarlığına sahip olmak (Bryce, 2006: 245), yaşam boyu öğrenme ve beceri geliştirmede kaliteli bilgiye ulaşmak ve bu bilgiyi öğrenme ve mesleki olarak değerlendirmek (Diker Coşkun, 2009: 35) önemlidir. Bilgi okuryazarlığının bilgiye erişme ve bilgiyi kullanma süreci içinde değerlendirilebilecek birçok beceriye işaret ettiği görülmektedir. Bilginin üretildiği ve paylaşıldığı ortamın çeşitlendiği ve karmaşıklaştığı bir dönemde, bilgiye erişimde teknoloji kullanımı bilgi okuryazarlığının vazgeçilmez bir unsurudur. Bunun yanında aynı koşullarda aldatıcı

ya da yanlış bilgilerin de kolayca sunulduğu dikkate alınarak eleştirel düşünme ve sentez yeteneği ile yararlı bilginin ayrılması becerileri de bilgi okuryazarlığının vazgeçilmezlerindedir. Ayrıca yeni bilgi üretimi ve bu bilgiyi başkalarının yararına sunulmasında geleneksel beceriler ile teknolojik olanakların birleştirilmesi de yaşam boyu öğrenen bireyin sahip olması gerekli temel becerilerdendir. Bu bağlamda bilgi okuryazarlığını bilgiye ilişkin tüm işlemlerde etkin ve yeterli olma olarak özetlemek mümkündür. Bilgi okuryazarı kişi (Polat & Odabaş, 2008);

- Doğru ve yeterli bilginin karar verme için temel oluşturduğunun bilincindedir.
- Bilgi gereksinimini fark eder.
- Bilgi gereksinimine dayalı olarak soruları formüle eder.
- Bilginin potansiyel kaynaklarını belirler.
- Başarılı bir arama stratejisi geliştirir.
- Bilgisayar ve diğer teknolojileri kullanarak bilgi kaynaklarına erişir.
- Bilgiyi değerlendirir.
- Uygulamada kullanmak üzere bilgiyi düzenler.
- Mevcut bilgi yapısı içerisinde yeni bilgiyi birleştirir.
- Bilgiyi eleştirel düşünme ve sorun çözmede kullanır.

Bilgiye ait sorunla başa çıkabilmek için kazanılması gerekli olan beceriler altı aşamalı olarak aşağıdaki gibidir (Diker Coşkun, 2009:34);

1. Hedefi tanımlama

1.1. Bilgiye ait problemi tanımlama

1.2 Gereksinim duyulan bilgiyi belirleme

2. Bilgi Arama Stratejileri

2.1. Olası bütün kaynakları belirleme

2.2. En iyi kaynağı seçme.

3. Konumlandırma ve Ulaşma

3.1. Kaynakların yerini belirleme. (zihinsel ve fiziksel olarak)

3.2. Kaynaklar içinden bilgiyi bulma.

4. Bilgiyi Kullanma

4.1. Kavrama (okuma, işitme, görme, dokunma yoluyla)

4.2. İlgili bilgiyi oluşturma

5. Sentezleme

5.1. Birden fazla kaynaktan organize etme

5.2. Bilgiyi sunma

6. Değerlendirme

6.1. Ürünü yargılama (etkililik açısından)

6.2. Süreci yargılama (verimlilik açısından)

Yaşam boyu öğrenme ayrıca öğrencilerin karar verme ve kendini tanıma kapasitelerinin gelişmesi gereksinimiyle de ilişkilendirilir. Başarılı yaşam boyu öğrenme bireylerin nasıl öğrendiklerini ve bu öğrenmelerini çeşitli bağlamlarda nasıl kullanabileceklerini bilmelerini gerektirir. Öğrenmenin yönlendiricisi olarak, değerlendirme öğrencilerin kendilerini tanıma ve karar verme kapasitelerinin gelişimi için anahtar başlangıç noktası olarak görülüyor (Hammera ve diğerleri, 2012).

Knapper ve Cropley (2000:47) yaşam boyu öğrenen bir bireyin karakteristik özelliklerinin şu şekilde olmasını önermiştir:

1. Gerçek yaşam ve öğrenme arasındaki ilişkinin kesinlikle farkında olmalıdır;
2. Yaşam boyu öğrenme ihtiyacını duymalıdır;
3. Yaşam boyu öğrenme sürecinde motivasyonu yüksek olmalıdır;
4. Benlik kavramı yaşam boyu öğrenme için olumlu olmalıdır;
5. Yaşam boyu öğrenme için gerekli becerilere sahip olmalıdır. Bu beceriler
 - a. Gerçekçi amaçlar belirleme yeteneği;
 - b. Var olan bilgiyi etkili biçimde kullanabilme yeteneği;
 - c. Kendi öğrenmesini etkili biçimde değerlendirebilme yeteneği;
 - d. Gerektiğinde bilgi bulabilme yeteneği;
 - e. Koşullara uygun olarak etkili öğrenme stratejileri geliştirebilme yeteneği;
 - f. Çeşitli kaynakları öğrenmek için kullanma yeteneği olarak belirtilmiştir.

Love (2011) ise yaşam boyu öğrenen bir bireyin sekiz karakteristik özelliğini şu şekilde belirlemiştir;

1. Kendi kariyer planlamasında sorumluluğu üstlenir.
2. Yaşam boyu öğrenmede profesyonel organizasyonların rolünü anlar.
3. Mesleğiyle ilgili sertifikaları alır.
4. Kendini değerlendirir, başkalarından kendisini değerlendirmesini ister, analiz eder ve değerlendirme ve analizleri doğrultusunda bir öğrenme gerçekleştirir.
5. Alanında günceldir. Bilgi eksikliklerini bulmada ve öğrenme fırsatları yaratmada sorumluluk sahibidir.
6. Profesyonelliğin ve performansın değerlendirilmesindeki ölçütleri bilir.
7. Birçok yılı kapsayan profesyonel gelişim planına sahiptir.
8. Kendi alanı dışında öğrenmeye istekli olduğu alanlar vardır ve bunları gayretle devam ettirir.

Yaşam boyu öğrenmede bireylerin, genç olarak aileden yeni ayrılma, yetişkin dönemde toplumun bir üyesi ve gelir sağlayan kişi ve yetişkinliğin ileri dönemlerinde işten ayrılma ve emeklilik gibi yaşamın değişik dönemlerine uyum sağlaması için bilgi ve beceri kazanmasına yardımcı olunmaktadır (Turan, 2005). Yaşam boyu öğrenmenin bireye değişik dönemlere uyum sağlamasında yardımcı olmasının yanı sıra şu faydaları da vardır (Laal & Salamatı, 2012);

- YBÖ kendini gerçekleştirme doğrultusunda zengin bir yaşam sağlar.
- YBÖ yeni arkadaşlıkların kurulmasında ve sağlıklı ilişkilerde yardımcı olur.
- YBÖ topluma aktif bireyler olarak katılmamızı sağlar.
- YBÖ yaşamlarımızda anlam bulmamıza yardım eder.
- YBÖ değişime ayak uydurmamıza yardım eder.
- YBÖ dünyayı daha iyi bir yer haline getirir.
- YBÖ bakış açımızı genişletir.
- YBÖ meraklı ve aç bir zihin yaratır.
- YBÖ zihni açar.

- YBÖ doğuştan gelen yetenekleri geliştirmeye yardım eder.

Gençlerin ‘helikopter vizyonu’ olarak tanımlanan beceriye sahip olmaları; farklı disiplin alanlarındaki bilgiler arasında bağ kurabilmeleri gerekmektedir. Yaşam boyu öğrenenler uyuma açık olmalı ve esnekliğe de hazır olmaları gerekmektedir. Merak yaşam boyu öğrenen birey için çok önemli bir özelliktir(Bryce, 2006: 245).

Eğer gençler yaşam boyu öğrenen bireyler olacaklarsa, nasıl öğreneceklerini bilmeleri ve öz-düzenleme becerisine sahip öğrenenler olmaları gerekmektedir. Öz-düzenleme yaklaşımı üç safhadan oluşmaktadır (Bryce, 2006: 248);

- 1) Sağduyu safhası, iş analizi, amaç belirleme, planlama ve kendini motive etmeyi içerir;
- 2) Performans safhası, kendini kontrol etmeyi, sağduyu safhasında planlanan stratejileri düzene sokmayı içerir;
- 3) Öz kavram safhası, hatalara ve başarıyı göz ardı ederek kendini denetlemeyi içerir.

Bu safhalarda uygulanması gereken becerilerin öğrenebileceği savunulmuştur. Bir öğrencinin ne kadar öz-yönetimli olacağı ne kadar kendine güvendiği ve kendini yönetme duygusuna ne kadar sahip olduğuyla ilgilidir (Bryce, 2006: 248).

Yaşam boyu öğrenmenin gerçekleştirilmesinde önem taşıyan önemli bir öğede yaşam boyu öğrenme becerilerinin varlığıdır. Bu beceriler bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanda bireyin sahip olduğu temel yeterlikler ve bu yeterliklerin ulaşılması amaçlanan nokta için düzenlemesini içermektedir. Yaşam boyu öğrenme sürecinde gelişimi sağlayacak beceriler ise şu şekildedir (Atik Kara & Kürüm, 2007);

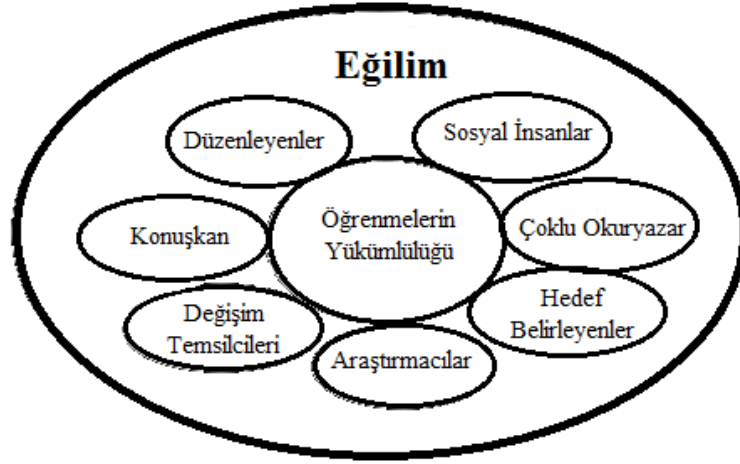
- Bilgiye ulaşma, bilgiyi işleme ve transfer edebilmek için gerekli üst düzey iletişim becerileri
- Öğrenme gereksinimlerini belirleyebilme ve gereksinimleri karşılamak için plan yapabilme ve bu planları uygulayabilme olanağı sağlayan öz-yönetimli öğrenme becerileri
- Uygun bilgiyi belirleme, bilginin niteliğini değerlendirme, bilgiyi düzenleme ve etkili şekilde kullanma anlamında bilgi okuryazarlığı
- Eleştirel ve yaratıcı düşünme, problem çözme, karar verme ve araştırma gibi üst düzey düşünme becerileri Bilişbilgisi, öz-kontrol ve yansıtma gibi “düşünme hakkında düşünme” becerileri.

Avrupa Birliği Eğitim ve Kültür Komisyonu tarafından yaşam boyu öğrenme için gerekli olan sekiz temel yeterlik belirlemiştir (Diker Coşkun,2009:33).

- Anadilde iletişim becerileri: Kavramları ana dilde ifadelendirme ve yorumlama yeteneği; düşünce, duygu ve izlenimlerini yazılı ve sözel biçimde dile getirebilme ve kişilerle etkileşimde bulunabilme becerisi.
- Yabancı dillerde iletişim becerileri: Ana dil için gerekli olan yeterlik alanlarına ve iletişim becerilerine yabancı dilde sahip olunması.
- Matematik ve fen/teknoloji yeterliği: Matematiksel düşünmeyi günlük yaşamda karşılaşılan problemlerin çözümünde kullanabilme, mantıksal ve uzamsal düşünme becerisi ve bunların yanında doğal yaşam ve fen/teknoloji ile ilgili kavram, ilke ve yöntemler hakkında bilgi sahibi olma.
- Dijital yeterlik: Bilgi iletişim teknolojilerinde yeterli olma (bilgiye erişmek,değerlendirmek, depolamak, üretmek, sunmak ve değiştirmek için bilgisayarlı etkin biçimde kullanma ve internet yoluyla iletişimde bulunabilme.
- Öğrenmeyi ğrenme: Kendi öğrenmesini organize edebilme, bilgi ve zaman yönetimini sağlayabilme, öğrenme süreçlerinin ve gereksinimlerinin farkında olma becerisi.
- Sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yeterlikler: Kişiler ve kültürler arası yeterlik, gerek sosyal, gerekse iş yaşamına etkili ve yapıcı biçimde katılabilmek için gerekli donanma sahip olma ve gerekli durumlarda uzlaşmayı sağlayabilme, toplumsal yaşamda demokratik bir katılımcı olabilmek.
- Girişimcilik: Görüşlerini eyleme dönüştürebilme becerisi, yaratıcılık, yenilik ve risk alma, hedeflerine ulaşmak için projelerini planlama ve yönetme yeteneği, etik değerlere ilişkin farkındalık.
- Kültürel farkındalık ve ifadelendirme: Görüş, yaşantı ve duyguların müzik, grsel sanatlar, edebiyat yoluyla yaratıcı bir Şekilde ortaya koyulmasının önemi takdir etme, ağdaş kültür hakkında bilgi sahibi olma.

Adams (2007) yaşam boyu öğrenen bireylerin beceri ve tutumlarının kavramsal modelini belirlemiştir (Şekil 5). Bu kavramsal modele göre Adams'ın (2007) yaşam boyu öğrenen birey hakkındaki görüşleri Şu Şekildedir;

1. Mümkmn olan öğrenme süreçlerinde öğrenme, kavrama ve kullanma kavramlarının bilinçli olarak farkındadır ve bunları anlar.
2. Bilgiden ve öğrenmeden hoşlanır ve entelektüel olarak – bilgi, beceri, değer ve bakış açısı olarak gelişmeye devam ederler. Öğrenmek isterler ve öğrenme deneyimleri hakkında düşünürler ve onları anlamak isterler. Öğrenme süreçlerinde kendi öğrenme stillerini dahil ederler. Farklı durumlara öğrenmelerini adapte edebilmeleri ve kendi öğrenmelerinde kontrolde olma arzuları açıktır.



Şekil 5. Yaşam Boyu Öğrenme Becerileri ve Tutumlarının Kavramsal Modeli (Adams, 2007)

3. Öğrenme süreçleriyle güç kazanırlar ve her yaptıklarının bir öğrenme deneyimi olabileceği potansiyelini bilirler. Öğrenme süreçlerini anlayarak öğrenmelerini artırmak isterler.
4. Yazılı ve sözlü iletişimde etkilidirler. Ek olarak dinleme ve soru sorma yeteneklerini de geliştirmişlerdir. Dinlemeye hazırdırlar ve anlamak için anlamlı sorular oluştururlar.
5. Vizyon ve yön oluşturma becerisine sahiptir ve bunlara ulaşmak için hedefler belirleyebilir. Bu hedefler kariyer, kişisel veya yaşam hedefleri ve öğrenme hedefleri olabilir. Yaşam boyu öğrenmenin hedefleri ölçülebilir ve spesifik olmalıdır, ama eğer bazı nedenlerden dolayı asıl hedefe ulaşılamazsa, alternatif hedefler belirlenmelidir. Bu durumda yaşam boyu öğrenen hedeflerinde esnek olması gerektiğini anlar.

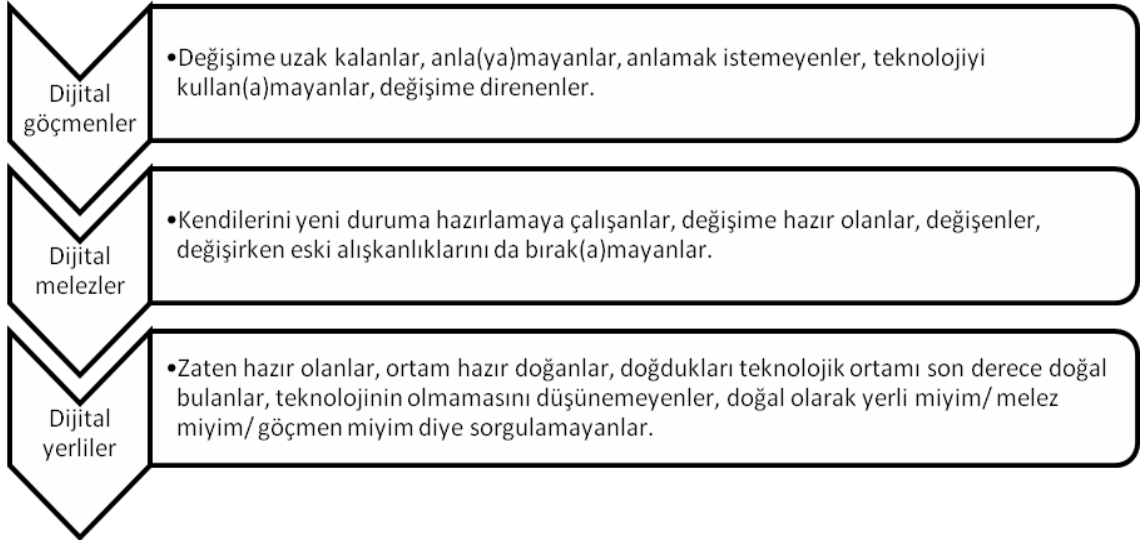
6. Okuryazarlık ve hesap becerilerinde sağlam temele sahip olması gerekir ve okuryazarlığın ve hesap bilgisinin yaşamdaki önemini anlar.
7. Hangi bilgiye ihtiyacı olduğu, ihtiyacı olduğu bilgiye nereden ulaşabileceği, nasıl kaynak göstereceği ve nasıl bilgi toplayacağıyla ilgili becerilere sahiptirler. Gerçekten ihtiyaçları olduğu bilgiyi çeşitli bilgilerin içinden ayırt etme ve gereken bilgiyi bulamadıklarında diğerlerinin yardımını isteyebilme becerilerini sahiptirler.
8. Kişisel, öğrenme ve çalışma ortamlarında bir dizi düzenleme becerilerini geliştirmiş olmaları gerekmektedir. Bu beceriler planlamayı, zaman yönetimini, problem çözmeyi, karar vermeyi ve süreçleri değerlendirmeyi içerir.
9. Sosyal becerilerini etkili biçimde geliştirmişlerdir. Kişiler arası ilişkilere odaklanan ve bu ilişkileri kurabilen, ilgili ve sosyal kişilerdir. Belli bir amaç için, bir takımın üyesi olma, diğerleriyle ortaklaşa ve işbirliği içerisinde çalışma becerisine sahiptir.
10. Değişimi kucaklayacak kapasiteye sahip olmalıdırlar. Değişime alışma ve adapte olma becerilerine sahip olmalıdırlar.
11. Yaşam boyu öğrenen olarak kapasitesine katkıda bulunan belli kişisel özellikler gösterir. İlk olarak yaşama, çalışmaya ve öğrenmeye olumlu bir yaklaşım önemlidir. Öğrenmeye ve öğrenilecek daha çok şey olduğunu bilmeye olumlu bir tutum.
12. Kendine güvenmeli, kendi becerilerine güvenmeli, insanlarla konuşmada rahat olmalı, kendinden emin olmalı ve karşısına çıkacak zorluklarla başa çıkabileceğine inanmalıdır.
13. Özsaygı, kendinin farkında olma ve kendine güven oluşturmak için ise yaşam boyu öğrenen bir nebze olgun olmalıdır.
14. Kendini disipline eder ve bağımsız kontrolde olduğundan emindir.
15. Başarmaya ve kazanmaya motive edilmelidir. Bu motivasyon öğrenme ve başarıya için tutkuyu da içerir.
16. Başarmaya odaklı kararlı bir doğaları vardır. Kendilerini daha iyi yapmada ve kişisel olarak en iyiye ulaşmada tutarlıdırlar.

2.3.2 Günümüz öğrencileri

Son yıllarda hızla gelişen teknolojiler kuşaklar arasında uçurumlarla ifade edilebilecek farklılıklar yaratmıştır. Bu farklılıkların, insanların günlük hayatları üzerinde de çeşitli etkileri olmaktadır. Örneğin, doğar doğmaz kendilerini bu gelişen ve değişen hayatın içinde bulan insanların hayata bakışları da önceki kuşaklara göre farklı olmakta ve bunun bir sonucu olarak eğitimde de yeni teknolojilerin etkisiyle yeni gereksinimler ortaya çıkmaktadır. Teknolojinin her gün gelişerek hayatımızda daha da büyük bir yer edinmesinin etkileri doğrultusunda toplumda bu gelişimin ortasında doğanlar ve bu değişime uzak kalanlar veya yeni duruma kendilerini hazırlamaya çalışanlardan oluşan iki ayrı grup oluşmuştur (Bilgiç, Duman, & Seferoğlu, 2011).

Dijital yerliler günümüz teknolojileri ile hayata başlamış, hayatının merkezinde çevrim-içi ortamların ve yeni teknolojilerin yer aldığı, tüm günlük işlerini teknoloji ile yürüten 21. yy çocuklarından ve gençlerinden oluşmaktadır. Öte yandan dijital göçmenler bu teknolojilerin kullanıldığı ortamlara uyum sağlamaya çalışan ve kendisini teknolojinin gelişimi ile yeni bir süreç içerisinde bulan bir kuşaktan oluşmaktadır (Bilgiç, Duman, & Seferoğlu, 2011). Bir halden bir başka hale geçişte, yani bir dönüşüm sürecinde, sarsıntı yaşamamak için mutlaka yumuşak bir geçiş hattının bulunması gerekmektedir. Bu geçiştekiler de dijital melezler olarak adlandırılır. Şekil 6'da dijital göçmenler, dijital melezler ve dijital yerlilerin özellikleri verilmiştir (Kakırman Yıldız, 2012).

Şekil 6'ya göre dijital melezler, hem dijital yerliler ve dijital göçmenlere benzemekte hem de benzememektedir. Bütün teknolojik olanaklardan istifade etmeye çalışan melezler yine de teknolojiyi yerliler gibi etkin bir biçimde kullanamamaktadır (Kakırman Yıldız, 2012).



Şekil 6. Dijital Göçmen, Melez ve Yerlilerin Özellikleri

Yirmi birinci yüzyılda yaşam boyu öğrenmeyen bireyler iş bulamayacak ve öğrenen kurum olamayan işletmeler devamlılıklarını sağlayamayacaklardır (Day,2000). Yaşam boyu öğrenme bireylerde bazı özellikleri gerektirir, eğitim sistemlerinin amaçladığı öğrenci çıktıları değişmiştir. 21.yy'da eğitilmiş insandan beklenen davranış değişiklikleri aşağıdaki gibidir (Genç & Eryaman, 2007);

- İnsanlık insani değerleri yeniden keşfetme aşamasına gelmiştir. Çünkü her şey insan içindir. Yüksek teknolojinin otomatikleştirdiği insan, bir çıkış noktası aramaktadır. Bu çıkışın yolu, bilgi hedefi ise insani değerlerdir. Bu yüzden, 21. yüzyıl insanının fikri yönünü zenginleştirilmesi ve zihinsel potansiyelini harekete geçirmesi gereklidir.
- Bilgi toplumunda merkez olan kişidir. Eğitimli insan doğrudan doğruya toplumun simgesidir, toplumun performans kapasitesini tanımlayandır. Aynı zamanda toplumun değerlerini, inançlarını, taahhütlerini temsil edendir.
- Eğitimli insan açık ve etkili bir şekilde düşünebilmeli ve düşündüklerini yazabilmelidir.
- Evren, toplum ve kendi çevresine ilişkin bilgi edinme yolları konusunda eleştirel bir anlayışa sahip olmalıdır.
- Ferdin hayatındaki tecrübeleri daha geniş bir çerçevede ele alınmalıdır. Bilgi toplumunun insanı kendi kültürünün ve toplum yaşantısının dışındaki gelişmelerden habersiz olmak anlamında "taşralı" ve "içe kapanık" olamaz.

- Eğitimli bir insan ahlâk sorunları hakkında belirli bir anlayışı bulunması, ahlâk ve maneviyat ile ilgili konularda düşünmüş olması gerekir.
- Eğitimli kişinin herhangi bir branşta derinlemesine bilgi edinmiş olması gerekir. Burada bahsedilen, mesleki yeterlilik ile konusunu iyi bilmek arasında kalan bir düzeydir.

21. yüzyılda başarılı olabilmek için öğrencilerin sahip olması gereken önemli beceriler eleştirel düşünme ve problem çözme; işbirliği ve liderlik; çabukluk ve uyum; başlatıcılık ve girişimcilik; etkili sözlü ve yazılı iletişim; bilgiye ulaşma ve değerlendirme; merak ve hayal etmedir (Saavedra & Opfer, 2012). Çağımız öğrencilerinin sahip olduğu özellikler ise (Bilgiç, Duman, & Seferoğlu, 2011);

- Bilgiye hızla erişmek isterler,
- Metin yerine grafiği tercih ederler,
- Bir makaleyi baştan sona doğrusal bir biçimde okumak yerine kapsül halinde rastgele okumayı tercih ederler,
- Ciddi çalışmalar yerine oyunları tercih ederler,
- Bilişsel yapıları sıralı değil paraleldir,
- Aynı anda birçok işi yapmak isterler,
- Keşfederek öğrenmek isterler.

21. yüzyıl öğrencilerini anlamak için Prensky'nin işbirliği için verdiği örneği incelemekte fayda vardır (Prensky, 2010:14);

“Öğretmen öğrencilerine şu soruyu soruyor; “öğrenmeniz gereken üç konu olduğunu varsayalım. Söyleyeceklerimden hangisini tercih ederiniz; “(herhangi) üç konu var. Şimdi size anlatacağım ve ne olduklarını açıklayacağım- lütfen not alınız.” ve ya “(herhangi) üç konu var. Bunların ne olduklarını bulmak için 15 dakikanız var, daha sonra bulduklarınızı tartışacağız.”

Bu soru ne zaman öğrencilere sorulsa evrensel olarak öğrenciler ikinci alternatifi tercih ediyorlar. Günümüz öğrencilerinin çoğu, yaşları veya sınıf düzeyleri ne olursa olsun öğretmenin onlara anlatmasından ziyade etkin bir rol üstlenmeyi ve bazı şeyleri kendileri bulmayı tercih ediyorlar.”

Bugünün öğrencilerinin istekleri ve okuldan beklentileri üzerine yaptığı çalışmada Prensky şu sonuçlara ulaşmıştır (Prensky, 2010:2);

- Ders anlatılısın istemiyorlar.
- Saygı duyulmak, güvenilmek ve kendi fikirlerinin değer görmesini ve hesaba katılmasını istiyorlar.
- Kendi ilgi ve tutkularını takip etmek istiyorlar.
- Kendi çağlarının imkânlarını kullanarak, yaratmak istiyorlar.
- Akranlarıyla grup çalışmalarında ve projelerde çalışmak istiyorlar.
- Karar vermek ve denetimi paylaşmak istiyorlar.
- Sınıftaki ve dünyadaki akranlarıyla fikirlerini anlatmak ve paylaşmak için bağlantı kurmak istiyorlar.
- Birbirleriyle işbirliği içerisinde olmak ve birbirleriyle yarışmak istiyorlar.
- Yaklaşık bir eğitim değil gerçek eğitim istiyorlar.

Günümüz öğrencileri, geçmiştekilerden farklı bir şekilde öğrenmek istiyorlar. Onlara anlamlı gelen öğrenme biçimleri, örgün eğitime harcadıkları zamanın değerli olduğunu anlayabilecekleri ve en doğal hakları olduğunu bildikleri teknolojinin iyi bir şekilde kullanıldığı olanaklar istiyorlar (Prensky, 2010:3). Bugünün öğrencilerinin öğrenme tarzlarının radikal bir biçimde değiştiğinden, dijital yerli olan öğrencilere ders veren öğretmenlerinin dijital göçmen olarak kalmıştır (Kakırman Yıldız, 2012). Bu zorluklara rağmen öğrencilere farklı şekillerde eğitim sağlanabilir (Saavedra & Opfer, 2012).

Öğrencilerimiz yeni bir dünyanın, kendi dünyalarının geldiğini görüyorlar. Başlattıkları bu dünya değişik ve onlar için önemli ve çoğu durumla ilgili de bizden daha çok şey biliyorlar (Prensky, 2010:3). Dijital yerlilerin teknoloji kullanımları incelendiğinde, bu grubun teknolojiyi beş farklı bağlamda kullandıkları anlaşılmaktadır. Bu bağlamlar aşağıdaki şekilde listelenebilir (Bilgiç, Duman, & Seferoğlu, 2011):

- *Kişisel ilgi veya eğlence,*
- *Sosyal iletişim,*
- *Günlük kullanım (Bilgi depolama veya bilgiye erişim, tren biletlerine bakma gibi...),*
- *Profesyonel çalışma,*
- *Üniversite/ders çalışması*

Günümüz öğrencilerinin düşünme ve bilgiyi işleme şekilleri eski öğrencilerinkinden birçok açıdan farklılaşmaktadır. Hatta bazı uzmanlar farklı etkinliklerin beynin farklı şekilde yapılanması sonucunu doğurduğunu da ileri sürmektedirler. Dijital yerlilerin oluşturduğu öğrenen kitlesinin özelliklerini bilmek onlara daha doğru ve daha etkili öğretim ortamları sunabilmek açısından üstünde durulması gerekli bir konudur. Etkili bir öğrenme ortamı için teknolojinin, öğrencilerin ve öğretmenlerin günlük hayatlarındaki rolünün bilinmesi önemlidir. Öğrenci ve öğretmenlerin teknolojiye bakışlarının iyi anlaşılması eğitim teknolojilerinin okullarda kullanımı konusunda daha doğru kararlar alınmasını ve uygulamaların daha etkili bir şekilde yapılabilmesini sağlar (Bilgiç, Duman, & Seferoğlu, 2011). 21. yüzyıl öğrenmesinde dokuz alan ve bunların pedagojik durumlarıyla ilgili açıklamalar (Saavedra & Opfer, 2012);

1. İlişkilendir. Etkili olabilmesi için, müfredatın öğrencilerin yaşamlarıyla ilişkili olması gerekmektedir.
2. Disiplinler aracılığıyla öğret. Öğrenme anadil ve yabancı dilleri de içeren fen ve sosyal, matematik ve sanat disiplinleri aracılığıyla olmalıdır. Disiplinle ilgili bilgiyi öğrenmenin yanı sıra, öğrenciler disiplinlerdeki bilginin üretimiyle ilgili becerileri de öğrenmelidirler.
3. Düşünme becerilerini geliştir. Öğrenciler üst düzey ve alt düzey düşünme becerilerini aynı anda geliştirmelidirler.
4. Öğrenmelerin transferini teşvik et. Öğrenciler bir disiplinde kazandıkları beceri ve bilgiyi diğer disiplinlere ve okulda öğrendiklerini kendi yaşamlarının farklı alanlarına uygulamalıdır.
5. Öğrencilere nasıl öğreneceklerini öğret. Öğrencilerin örgün öğrenmeyle öğrenebileceklerinin sınırı vardır. Bu yüzden 21. Yüzyıl için onları eğitmek kendi başlarına nasıl öğrenmeye devam edeceklerini öğretmeyi gerektirir. Bunu yapabilmek içinde öğrencilerin nasıl öğrendiklerini bilmeleri önemlidir.
6. Yanlış anlaşılmalara doğrudan belirt. Öğrencilerin dünyanın işleyişi ile ilgili birçok yanlış anlayışları olabilir ve deneyimlere dayalı alternatif açıklamalar oluşturmadıkları sürece bu yanlış anlayışlarına bel bağlayacaklardır.

7. Takım çalışmasına bir çıktı olarak düşün. Diğerleriyle işbirliği yapabilme becerisi önemli bir 21. yy becerisidir ve optimal öğrenme için önemli bir koşuldur.
8. Öğrenmeyi desteklemek için teknolojiyi kullan. Teknoloji problem çözme, eleştirel düşünme ve iletişim becerilerini geliştirmede yeni yollar sağlayarak öğrencilerin 21. yy becerilerini geliştirebilecekleri imkânlar sağlar.
9. Yaratıcılığı destekle. Yaratıcılık ekonomik, sivil ve küresel alanlarda ödüllendirilir çünkü meslekleri yaratabilecek, zorluklara dikkat çekecek ve sosyal ve bireysel gelişimi motive edecek yenilikleri ateşler.

Marilyn Binkley, Ola Erstad, Joan Herman, Senta Raizen, Martin Ripley, May Miller-Ricci, ve Mike Rumble yaptıkları çalışmalar sonucunda 21. yüzyıl için on beceriyi dört grupta toplamışlardır (2011:18);

Düşünme yolları

1. Yaratıcılık ve yenileşme
2. Eleştirel düşünme, problem çözme, karar verme
3. Öğrenmeyi öğrenme, üst bilişsel

Çalışma Yolları

4. İletişim
5. İşbirliği (takım çalışması)

Çalışma Gereçleri

6. Bilgi okuryazarlığı
7. BİT okuryazarlığı

Dünyada Yaşama

8. Vatandaşlık – yerel ve küresel
9. Yaşam ve kariyer
10. Kişisel ve sosyal sorumluluk- kültürel farkındalık ve yeterlilik de dâhil

21. yüzyılda temel beceriler ve genel karakteristik özellikleri Tablo 9'daki gibidir (Bunker,2012:10);

Tablo 9. 21. Yüzyılda Temel Beceriler ve Genel Karakteristik Özellikleri

21. yüzyıl becerileri

Kendini yönlendirme-örneğin, ama sınırlamadan: uyumluluk, girişimcilik, kişisel sorumluluk, çalışma etiği, kendini savunma ve özerklik

İşbirliği ve iletişim- örneğin, ama sınırlamadan: sinerji, takım kaynaklandırması, sosyal beceriler, liderlik; deneyimler oluşturma

Araştırma ve bilgi okuryazarlığı- örneğin, ama sınırlamadan: tespit edilen problem ve gerçek dünya sorunlarına hemen uygulanabilecek birden fazla bilgi kaynağına ulaşma ve değerlendirme; kaynakları ayırt etme sistem yönetimi ve teknoloji

Eleştirel düşünme ve muhakeme- örneğin, ama sınırlamadan: problem çözme, analiz, mantık ve sebep/sonuç

Yaratıcılık ve buluş- örneğin, ama sınırlamadan: beceriklilik, yenilik, fikirlerin entegrasyonu, içsel motivasyonun oluşturulması

Tablo 9’da özetlenen kuşaklar arasındaki bu farklı nitelikler incelenirken özellikle 21. yy. öğrencileriyle onların öğretmenleri arasındaki farklılıklar dijital yerli ve dijital göçmen kavramları üzerinden ele alınabilir. Gelişen yeni teknolojiler eğitim-öğretim ortamıyla bütünleştirilirken bu teknolojileri kullanacak olanların dijital yerlilerden oluştuğu unutulmamalıdır. Bu yüzden de sınıf içi, sınıf dışı veya çevrim-içi ortamlar tasarlanırken dijital yerlilerin çeşitli özelliklerinin göz önünde bulundurulmasının gerektiği dikkate alınmalıdır (Bilgiç, Duman, & Seferoğlu, 2011).

2.4 YAŞAM BOYU ÖĞRENMEDE OKUL

Okulların yaşam boyu öğrenme kültürünü desteklediğini söyleyebilmek için birçok değişimin yapılması gerekmektedir (Millman, 2000). Yaşam boyu öğrenme açısından bakıldığında genelde iç dünyası içinde bir öğrenme ortamı olarak görülen okullar kabuklarını kırmalı ve topluma açılmalıdırlar (Poyraz ve Titrek, 2013). Yaşam boyu öğrenmeyi amaçlayan bir okullaşma da tüm gençlerde kendilerini başarılı bir şekilde öğrenebilen birisi olarak görebilme, öğrenmeyi ve kendilerini öğrenen olarak anlama ve devam edecek öğrenmelere olumlu bir bakış açısıyla okuldan ayrılma çıktılarının olması gerekir (Hargreaves, 2004). Yaşam boyu

öğrenme felsefesi ayrıca okulun yapısında da bazı değişiklikleri gerektirir. Yeni değerler, öncelikle okulun çevresi ile olan ilişkilerinde bazı temel değişiklikler getirmektedir (Özden, 2013:52).

Yaşam boyu öğrenme için düzenlemelerin yapılması gereksinimi bilginin hızla değiştiği- teknolojik bir bilgi bu yılda geçerliken seneye geçersiz olabileceği gibi- günümüz bilgi çağından kaynaklanmaktadır, artık önemli olan belli bir zamanda verilmiş belli bir teknik bilgiye sahip olmaktan ziyade, öğrenme becerileri kaynağı ve yeteneğinin olmasıdır (Bryce, 2006: 243). Bugün bilgi toplumunun 21.yy'ın gelişen trendlerine cevap vermenin çok uzağında olan okulun yeni bir yüze ve kimliğe ihtiyacı vardır. Yeni kuşak öğrenciler için bir topluluk olmak fiziksel yakınlığa dayalı düşünülmemektedir. Bu kuşak, daha önce hiç tanışmadıkları ama ortak bir ilgi alanları olan insanlarla çevrimiçi ortamlarda bir araya gelmeyi doğal bir olay olarak görüyorlar (Bilgiç, Duman, & Seferoğlu, 2011).

Ekonominin bilgiye dayandığı bu yeni toplumda okulların performanslarından ve sorumluluklarından da beklentiler farklılaşmaktadır bu konuyla ilgili şunlar ileri sürülebilir (Genç & Eryaman, 2007):

- Bilgi toplumunun ihtiyacı olan okul, yüksek düzeyde evrensel okuryazarlık sağlamak zorundadır.
- Her düzeyde ve her yaştaki öğrencilere öğrenme motivasyonunu ve öğrenmeye devam etme disiplinini aşılmalıdır.
- Hem yüksek düzeyde eğitim almış insanlara hem de herhangi bir nedenle erken yaşlarında ileri eğitime ulaşamamış insanlara açık olmalıdır.
- Bilgiyi hem içerik hem de süreç olarak aktaran okullara ihtiyaç vardır.
- Kapitalist ötesi toplumda eğitimin tüm topluma nüfuz etmesi, her türlü kuruluştan yararlanması gerekir.

Eğitim kurumlarının yapısı yaşam boyu öğrenme için başka bir anahtar noktadır. Kurum içinde demokratik ve bütünleştirici etkinlikleri veya öğrenenleri toplumdaki gönüllü işlere teşvik edici olsun ya da olmasın, öğretmen ve öğrencilerin lehine kararlar alıp veren eğitim kurumları birlikte yaşamak için gerekli tutumları geliştirmeye daha yatkınlardır (Carneiro & Draxler, 2008). Yirmi birinci yüzyıla girerken her toplum kendi yurttaşlarından, çok kültürlü küresel değişim ve onun getirdiği dinamizm karşısında bağlamında, bir yandan hem çevresiyle işbirliği içinde

olmasını, diğer yandan hem de bireysel olarak değişimle başa çıkabilmesini beklemektedir. Tüm kurumlar arasında, bu amaca temel katkıyı sağlayacağı sözünü, sadece eğitim örgütü vermiştir. Genel olarak ülkenin geleceğini hazırlamak işlevini üstlenmiş eğitim örgütleri; geleceği görmek ve gelecek için gerekli olan değişim gereksinimlerini belirlemek, bunları gerçekleştirmek ve etkili biçimde sürekli hale getirmek durumundadırlar (Beycioğlu & Aslan, 2010) .

Yaşam boyu öğrenme için okullarda öğrenme kültürünün oluşturulması önemlidir. Öğrenme kültürü uygulamayı ve uygulamanın öğrenme çıktılarına etkilerini anlamamıza yardımcı olur çünkü (Ecclestone, vd, 2010:62):

- Öğrenmeyi etkileyen karşılıklı ilişkilerin ne kadar karmaşık olduğunu gösterir.
- Herhangi bir konumda dışsal ve içsel faktörlerin öğrenmeyi nasıl etkilediğini gösterir.
- Etkili öğrenmede engelleri ve tabi ki de etkili öğrenmeyi teşvik eden sinerjiyi belirlemeyi mümkün kılar.
- Belli bir rehber veya öğretme takımının olanakları dâhilinde ya da ötesinde öğrenmede etkililiğin olduğuna açıklık getirir.
- Olası istenmeyen öğrenmelerde farkındalık yaratır ve öğrenmenin etkililiği de dâhil, öğrenmenin değeri hakkında dikkate alınan yargılara olanak sağlar.

OECD okul için uygulamalar içeren yaşam boyu öğrenmenin dört özelliğini belirlemiştir. Birincisi, tüm kurumsallaşmış öğrenmeler birbiriyle ilişkili olmalıdır. İkincisi, yaşam boyu öğrenenler öğrenme sürecinin merkezinde olmalıdırlar. Üçüncüsü, eğitim öğrenenlerin motivasyonu ve tüm öğrenenleri dâhil etme ile ilgilenmelidir. Son olarak, eğitimin çoklu hedefleri olmalıdır. Sadece ekonomik çıkarlarla ilgili olmamalıdır. Bu nedenlerle OECD yaşam boyu öğrenmeyi okul sisteminde sürdürebilmek için beş boyutlu sistem oluşturmuştur (Morgan-Klein & Osborne, 2007);

- Öğretmenlerin profesyonel gelişimleri
- Öğrenci merkezli okullar
- Eğitimde çoklu amaçlar
- Öğrenmeye isteklendirmeye odaklanma
- Sistematik ve birbiriyle bağlantılı okullar

Yaşam boyu öğrenmeye yönelik okullarda bilgi okuryazarlığına önem verilir, Bazı/belli değerleri, yetenekleri ve tutumları vurgulanır, “Temel Becerilerin” ötesindeki bazı/belli becerileri vurgulanır, öğrenmeyi öğrenmede, öz-kavram ve öz-düzenlemenin önemini kabul edilir, yaşam boyu öğrenmede öğretmenlerin rol model ve destekçi olduklarının önemini kabul edilir (Bryce, 2006: 244). Yaşam boyu öğrenme sürecinde bilgi okuryazarı olan birey, enformasyon kaynaklarının da etkin kullanıcısıdır; bireysel ve iş yaşamına daha iyi hazırlanmış yurttıştır; çalışma yaşamında ve günlük yaşamda enformasyonu kendi yararına nasıl kullanacağını bilir (Gürdal, 2000).

Yaşam boyu öğrenme sistemi eğitim ve öğretim durumlarını destekleyici etkili öğrenme çevreleri oluşturmalıdır. Bu çevre geleneksel öğrenme ortamlarından öğrenci merkezli, zengin bilgi içerikli, değerlendirme odaklı ve toplumla bağlantılı olması bakımından farklıdır (Dahlman, Zeng, & Wang, 2007);

- *Öğrenci merkezlilik.* Öğrenci merkezli çevrede öğrencilerin edinecekleri yeni bilgi ve beceriler eğer kendi bilgileriyle ilişkiliyse daha iyi öğrenildiği bilinir. Öğretmen yeni materyalleri tanıtmadan önce öğrencinin ne bildiği hakkında fikir sahibi olması gerekir. Öğrenci merkezli öğrenmenin, öğretmenin bilgi kaynağı olduğu ve öğretmenin işinin pasif olan öğrenciye bilgi aktarmak olduğu ezberci ve direkt öğrenmeden farklı çıktıları vardır. Öğrencinin zaten bildiklerinin üzerine yeni bilgiler eklemesini içerir ve yeni durumlarda kullanılabilmesini sağlar, böylece bilgi aktarımı meydana gelir.
- *Zengin bilgi içeriği.* Öğrencilerin yeni durumlara öğrendiklerini aktarma becerisi sadece tam bilginin değil konuyu ve kapsayıcı bağlamları anlamalarını da gerektirir. Zengin bilgi içerikli öğrenme bu sebepten yüzeysel olarak birçok konuyu öğretmek yerine daha az konu alanını derinlemesine öğretme taraftarıdır. Öğrencilere bilgiyi yeni durumlarda düzenleme, uygulama ve aktarma stratejileri ve mekanizmaları kazandırır. Ayrıca farklı stratejiler arasında doğruluk ve hız açısından dönüşüm yapmalarını da sağlar. Öğrenciler için böyle stratejiler geliştirmenin en iyi yolu öğrencilerin öğretileni benzer veya gerçek problemleri çözmeleri yani yaparak öğrenmeleridir.

- *Değerlendirme odaklı.* Değerlendirme odaklı öğrenme açık standartları tanımlar, öğrencilerin nerden başlayacaklarını belirler, standartlara ulaşmada ilerlemeyi saptar ve ulaşıp ulaşmadıklarına karar verir. Bu öğrenenlere -hatta çok genç olanlarına bile- özellikle değerlendirmelerin sonuçlarının görüşülmesine dâhil edildiklerinde öğrenmelerinde sorumluluk verir. Çok güçlü bir motivasyon kaynağı ve gelişmiş ve bağımsız öğrenmeler için araç olabilir. Geleneksel öğretilerde, sürekli değerlendirme ve geri bildirim sıklıkla kullanılmaz, her ne kadar üst seviye düşünmeyi ve kavramsal algıyı geliştirse de.
- *Toplumla bağlantılı.* Öğrenme durumları insanların nasıl öğrendiklerini ve sonuçlarını etkiler, yani okul, kurum ve göz önündeki alan öğrenmeye teşvik edici ve öğrenenin motivasyonunu arttırıcı olmalıdır. Öğretmen güven ve anlayışın olduğu bir atmosfer geliştirmeli, öğrenenler birbirlerinden öğrenebilmelidir. Öğrencilere hem yetişkinler hem de çocuklar için önemli olan projelerde birlikte çalışma imkânı vermek dışarıyla sınıf içindeki etkinlikleri birleştirir. Gerçek yaşam problemleri ve ya katılımcılarla ilgili konular üzerinde çalışmak onların ilgilerini, motivasyonlarını arttırır ve bilginin aktarımını teşvik eder. Ve öğrencileri sınıf dışındaki bilgi kaynaklarını bilmeli kullanmalıdırlar. Stajın her türlü arada böyle bir bağ kurabilir.

Yaşam boyu öğrenmeye yönelmiş okullarda genel becerilerin öğrencilerin bağımsız düşünmelerine yardımcı olduğu ve bunun öğrenmelerine yansıdığı görülmektedir. Yaşam boyu öğrenme yaklaşımı olan okullarda temel değerler, beceriler ve tutumlar şöyledir (Bryce, 2006: 247);

- ‘Helikopter vizyonu’ nu geliştirmeye teşvik;
- Merak duygusunu geliştirmeye teşvik;
- Uyumlu ve esnek olmaya teşvik;
- Değişime açık olma ve değişimi kutlama;
- Farklı zeka türlerini bilme;
- Farklı öğrenme yollarını bilme.

Yaşam boyu öğrenme de okulun öğrenciye öğrenme fırsatları sağlaması gerekir bu açıdan okullarda öğrencilere yönelik temel hedefi, öğrencinin kendini eğitmesini-

geliştirmesini güçlendirecek öğrenme modellerini tanınmasını sağlamak olan öğrenme merkezleri geliştirilebilir. Öğrenme merkezleri çeşitli amaçlara hizmet ederler. Bu amaçlar merkezlere de isim olurlar. Bu merkezler şunlardır (Balcı, 2013:200):

- Beceri merkezleri: öğrencilerin temel becerileri (iletişim, matematik, vs.) kazandıktan sonra onları geliştirmelerine dönük öğretim sistemleri önerirler.
- Akademik merkezler: insan bilimleri, estetik, fen bilimleri ve matematikten oluşur. Öğrenciler bu üç alandan dersler alırlar: ilkin tarama kursları alınır. Onları araştırma kursları izler, sonra öğrenciler akademik danışmanları ile bireysel çalışma için plan yaparlar. Bu son aşamada öğrenci artık ileri bir düzeydedir.
- Uygulamalı sanatlar merkezleri: müzik, drama, televizyon ve film yapıcılığı, dans atletizm, vb. yer aldığı merkezlerdir.
- Sosyal ekoloji merkezleri: öğrencinin toplumsal yönden gelişmesi bu merkezlerin amacıdır. Sosyal sorunları çözmek üzere oluşturulan gruplara destek verirler. Kütüphane, veri bankası, öğretim sistemleri merkezi bu merkeze destek verirler.
- Ben odaklı merkez: öğrencilerin kendi kendilerine yardımcı olmalarına katkı getirmek üzere kurulmuştur.

Okullar öğrenen örgütler olarak diğer kurullara da öncülük etme sorumluluğuna sahip olmalı ve okullarda yaratılan öğrenme ortamları tüm kurullara örnek teşkil edecek şekilde olmalıdır. Yaşam boyu öğrenmenin organizatörü olarak okullarda kaynaklandırmaya, öğrencilerin, ebeveynlerin öğretmenlerin ve okulla ilgisi olan herkesin ihtiyaçlarının farkında olmaya, fırsatları ilgilerle eşleştirmeye, değişim ve yenilikle başa çıkmaya, girişimcilik ve risk yönetimine ve ortaklık (iç ve dış) yaklaşımına dikkat edilmelidir. Yaşam boyu öğrenmeyi destekleyen öğrenme ortamlarını genel ve pedagojik alanla alakalı durumları açısından incelediğimizde, bu çevrelerin aşağıdaki özelliklere sahip olduğu görülmektedir (Divjak, ve diğerleri, 2004);

- Genel olarak öğrenme ortamları;
- Öğrenenin karakteristiğine göre uyarlanabilir olmalıdır.

- Zaman ve mekân, öğretmenin ve öğrencinin kullanım kolaylığı açısından, tekrar kullanılabilir içerik, yeni modüllerin ve materyallerin eklenmesi açısından ve kullanılan araçlar açısından *esnek* olmalıdır.
 - Öğrenenlerin hepsi ve her kesim öğrenci için *ulaşılabilir* olmalıdır.
 - Öğrenme ortamı dinamik ve güdüleyici olmalıdır.
- *Pedagojik olarak öğrenme ortamları;*
- Eski öğrencilerden yeni öğrencilere rehberlik etmeleriyle yararlanılmalı.
 - Bilişsel stillere göre uyarlanabilir olmalı
 - Öğrencilerin çevrelerine ve deneyimlerine yakın olmalı
 - Uzaktan öğrenme modelinin oluşturulması gerekliliği
 - Öğrencilerin kendilerini değerlendirmelerini sağlamalı
 - Yeterli geri dönüt ve iletişimle öğrenciler için motive ve teşvik edici olmalı
 - Değerlendirme yöntemleri kağıt kalem testlerinin ötesine geçmeli, vücut dili, katılım ve öğrencilerin sordukları soruların kalitesi öğrenme belirtileri olabilir.

Okullar için yaşam boyu öğrenme göstergeleri şu şekilde sıralanabilir (Bryce, 2006: 250);

- Öğrencilere kendi öğrenme amaçlarını belirlemede ve değerlendirme yardım edilir ve öğrencilerle öğrenme sahiplenilir.
- Sert düşey yapının yerine okullarda öğrenme merkezleri vardır.
- Öğrencilerin düşünmesi ve göstermesi için zaman ve destek sağlanır ve bu danışman rolünü üstlenen bir kişi tarafından yapılır.
- Öğrenmenler kendileri yaşam boyu öğrenen birey modelidir.
- Yarıştıracı değerlendirme yerine biçimlendirici değerlendirmeye önem verilir.
- Öğrenmenin eğlenceli olduğu bir çevre vardır.

Okullarda yaşam boyu öğrenmede karşılaşılan temel sorunlar bu büyüklükte bir değişim hızlıca meydana gelebileceğinden kaynaklanmaktadır. Ana oyuncular; öğrenciler, ebeveynler ve öğretmenler okulla ilgili geleneksel fikirlerine meydan

okuyan bu yeni yaklaşımın önemini anlamak için zamana gereksinim duymaktadırlar (Bryce, 2006: 259). Okullar değişmemek için ne kadar direnirse dirensin, dış faktörler okul sisteminin değişimini gerekli kılacak ve zorlayacaktır (Lee, 2012).

Ebeveynler okulda çocukların notlar almasını bekliyorlar. Birçok öğretilerde ‘sahneye koyma’ ve sınıfın önünde ‘kontrolde’ dururken bilgi aktarmanın iyi bir öğretilme olduğu yönünde eğitilmişlerdir (Bryce, 2006: 259). Yeni değerler, okulların yapı ve işleyişini karakterize eden hiyerarşik ve bürokratik yapının yerini, daha çok yerinden yönetilen ve profesyonel kontrolün egemen olduğu bir yapıya terk etme zorunluluğu getirmektedir. Bu yeni paradigma okulun yapısındaki “rol, ilişki ve sorumluluklarda” temel değişiklikler öngörmektedir. Bu değişiklikleri aşağıdaki başlıklarda özetlemek mümkündür (Özden, 2013:52).

1. Okuldaki otorite akışının daha az hiyerarşik olması bir zorunluluk haline gelmiştir.
2. Liderlik, pozisyonla değil, yapılması gereken işte başarılı olmakla ilişkilendirilmeye başlanmıştır.
3. Okul yönetiminde aşırı kontrolün yerini öğretmen ve diğer personele daha çok yetki ve sorumluluk verilmesi almıştır.
4. Yöneticinin, mevzuatın uygulayıcısı değil, işlerin kolaylaştırıcısı; öğretmenin de müfredatı yerine getirmekle sorumlu memur değil, sınıfının lideri olması, eğitimde kalitenin vazgeçilmez şartı olmuştur.
5. Bilgi Toplumu’nda etkili olabilmesi için okulların bilgilendirme yeri değil, bilgi işçiliği yapan bir organizasyon olması gerekir.

Öğrencilerin 21. yüzyıl için gereken ileri bilgi ve yeterlilikleri edinmede en büyük şansı okulların esnek öğrenme toplulukları olmasındadır (Istance, 2003). Okulların bu çağda karşılamak zorunda olduğu yeni eğilimler; aşırı bireyselleşme, ekonomideki yenileşmeler, bilişim ve iletişim teknolojileri ve e-ticaret, sosyal değişkenler, küreselleşme şeklinde beş kategoridedir (Jongbloed, 2002). OECD’nin 15-20 yılda okullaşmanın gelişimi için hazırlanan “Schooling for Tomorrow” adlı siyasa metninde geleceğin okullarıyla ilgili üç olasılıktan bahsedilmiştir ve daha sonra bu olasılıklar Tablo 10.’daki gibi altı şekilde senaryolaştırmıştır (Morgan-Klein & Osborne, 2007; Lee, 2012);

Tablo 10. OECD'nin okullaşma senaryoları

Var olandan yola çıkarak	Yeniden okullaşma	Okulu kaldırma
Senaryo 1 Bürokratik okul sistemlerini güçlendirme	Senaryo 3 Sosyal merkezlerin çekirdeği olma	Senaryo 5 Öğrenen ağları ve ağ topluluğu
Senaryo 2 Poner modelini genişletme	Senaryo 4 Öğrenme kurumu olarak okul	Senaryo 6 Öğretmenlerin çıkışı – tüm erime senaryosu

Kaynak: (OECD,2001)

Tablo 10.'daki bu senaryolara bakıldığında özellikle var olandan yola çıkan Senaryo 1 ve Senaryo 2 statükoyu korur. Senaryo 1 önemli değişmelere direnen ama önemli gizli sosyal işlevleri yerine getiren bürokratik olarak kurumsallaşan okul sistemini tasvir eder. Senaryo 2'de eğitimde var olan pazar odaklı yaklaşımlar hem olumlu hem de olumsuz sonuçlarıyla günümüzde olduğundan çok genişlemiştir. Yeni öğrenme sağlayıcılarının ortaya çıkmasını desteklemektedirler. Yaşam boyu öğrenme bu modeldeki birçok insan için bir norm olarak ortaya çıkmaktadır. Bu model hem öğrencilerin daha fazla öğrenme fırsatına erişmelerine fayda sağlar, hem de ekonomik yönden dezavantajlı öğrencilerin dışlanmasıyla da sonuçlanabilir. “Yeniden okullaşma” kategorisindeki Senaryo 3 ve Senaryo 4 okulun toplumsal değerini geri kazanmasını, okulun özerkliğini amaçlar. Senaryo 3'te okullar öğrencilerin sosyal ve profesyonel ihtiyaçlarıyla ilgilenen “sosyal merkezlerin çekirdeği” olmuştur. Senaryo 4'te, çoğu okul güçlü bilgi odakları ve oldukça motive olmuş öğretmenleriyle insanlar için esnek “öğrenme toplulukları”dır. Okullar “herkes için yaşam boyu öğrenme”ye öncelik eden kurumlardır. Eşitlik ahlakıyla oluşturulmuş, bu model öncekilerin eşitsizlik problemlerini çözer. “Okulu kaldırma” kategorisindeki iki senaryo “çoğu okul kurumunu ve sistemini kaldırmayı” içerir. Senaryo 5'te, “okulu kaldırma”, “Bilişim ve İletişim Teknolojileri ve ‘Ağ topluluğu’ tarafından geliştirilen yaygın, örgün olmayan öğrenme ağlarının kurulmasıyla ortaya çıkmıştır. Bu senaryo yaşam boyu öğrenme ajandasındaki esnekliği ve bireyselliği vurgulayan temalarla uyum içindedir. Senaryo 6 okullaşmadaki en kötü durumunu gösterir. Okulun beklentileri, sıkıntılı öğrenciler ve talepte bulunan ebeveynlerle uğraşan öğretmenler öğretme şevkini kaybeder ve bu öğretmenlerin çoğu mesleği erkenden bırakır (Lee, 2012; OECD,2001).

2.5 YAŞAM BOYU ÖĞRENEN BİREYLER YETİŞTİRMEDE ÖĞRETMEN

Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmenin gerçekleştirilmesinde önemli etkileri vardır. Okulları geliştirmek için öğretmenleri de geliştirmeye hazır olmalıyız (Day, 2000). Bu sürecin ilk etabında öğretmene öğrencilerin hayatındaki değişimlerde önemli bir role sahip olduklarını hatırlatmaktır. Ayrıca, öğretmenlerin rolleri değişmeye devam edeceği için, öğrencileri ne işbirlikçi öğrenme süreçlerinin ne de tek başına öğrenmenin tercihen olmadığı belirsiz dünyaya hazırladıklarından öğretmenlerin de algıyı, eleştirel düşüncüyü, duygusal zekâyı, el becerilerini ve entelektüel esnekliği oluşturmak ve düzenlemek için kendi öğrenme müfredatlarının olması gerekir (Day,1999:208). Son zamanlarda yapılandırmacılığa yapılan katkılara rağmen hala eğitim ortamlarında yaygın olan öğretmenin profesyonel kimliğinin bilgiyi aktarmakla sorumlu olduğu metaforu bu değişimle çakışmaktadır (Drewa & Mackiea, 2011). Atik Kara ve Kürüm, (2007) yaptıkları çalışmada sınıf öğretmen adaylarının görüşleri doğrultusunda yaşam boyu öğrenmeyi Şekil 7.'deki gibi özetlemiştir. Buradan öğretmen adaylarının görüşleri ile genel olarak yaşamboyu öğrenme alanyazında yer alan bilgilerin örtüştüğü, ancak, kavramın anlamı ve kapsamı ile ilgili kimi yanılgıların olduğu söylenebilir.

Ayrıca bu doğrultuda şu önerilerde bulunulmuştur (Atik Kara & Kürüm, 2007);

- Yaşam boyu öğrenme kavramına, özellikle öğretmenlik meslek bilgisi derslerinde daha fazla yer verilebilir.
- Öğretmen adaylarının, yaşam boyu öğrenme becerilerini kazanabilecekleri öğrenme ortamlarının düzenlenmesine dönük çalışmalar yapılabilir.
- Farklı öğretmenlik alanlarına yönelik olarak yaşam boyu öğrenme kavramının tanımı, kapsamı ve yaşam boyu öğrenme becerilerine ilişkin araştırmalar yapılabilir.

Öğretmenlerin aldıkları temel eğitim değişikliklerle baş etmek için yetersizdir (Bedmar & Palma, 2012). Bu değişiklikler öğretmenlerin rollerinde “motive edici, tanılayıcı, rehber, yenilikçi, deneyci, araştırmacı, biçimlendirici, danışman ve işbirlikçi” olarak uzmanlık göstermelerini gerekli kıldığından, öğretmenlerin gözünde şartlar zorlaşmıştır (Drewa & Mackiea, 2011). Öğretme değişim, belirsizlik

ve artan karmaşanın hâkim olduğu bir dünyada meydana gelmektedir. Bu değişimler ve talepler (Day,1999:7);

Bir yandan:

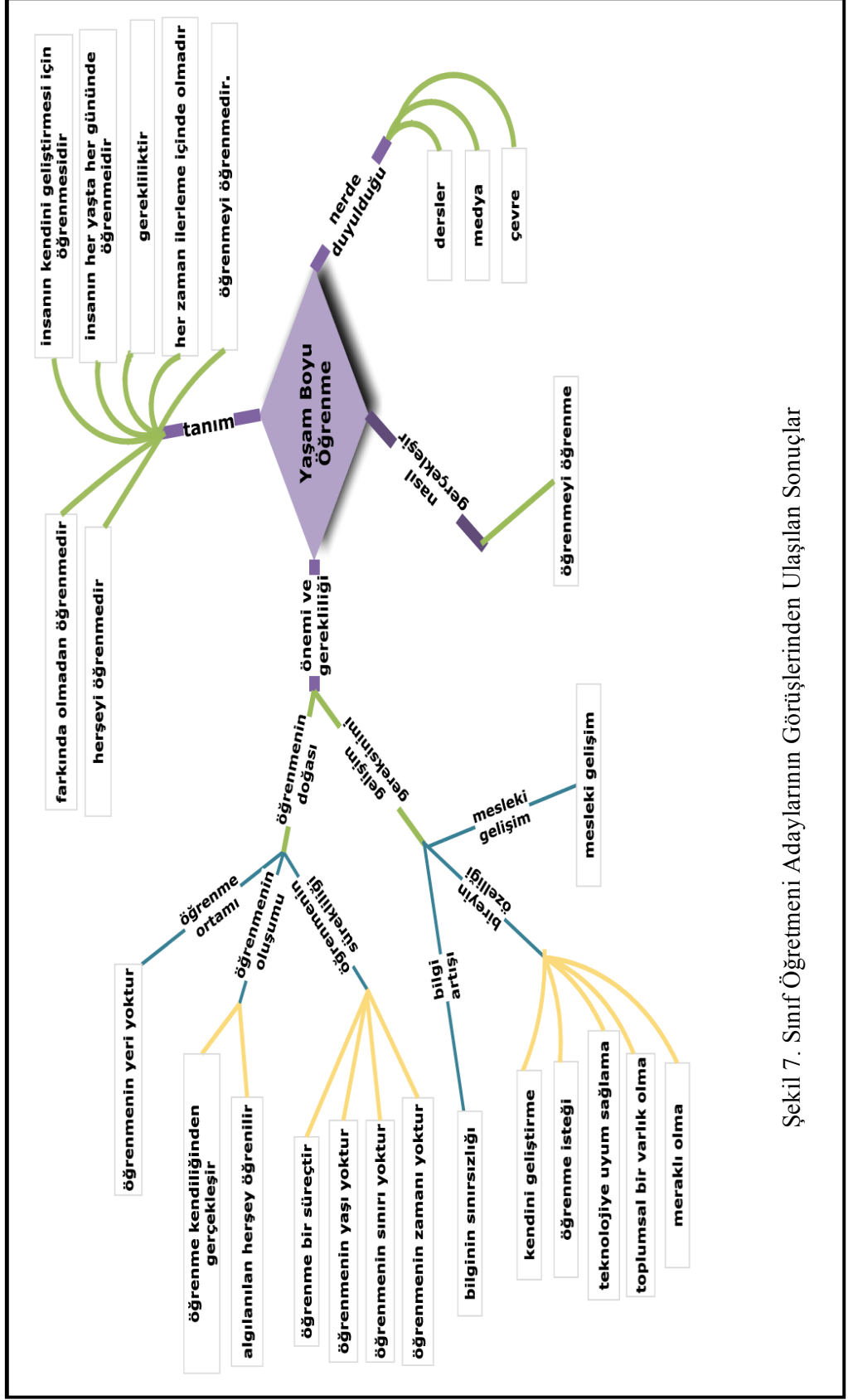
- Herkes için eğitime katılım;
- İlk/zorunlu eğitimin süresinin uzatılması;
- Yaşam süresince eğitimin gittikçe artan öneminin anlaşılması;
- Belli mesleklere hazırlamak yerine çocuklara ve gençlere onları yaşama hazırlayacak daha pekiştirici ve ya genel eğitim;
- Takım çalışmasına ve işbirliğine vurguyu arttırma;
- Genel eğitimin çevre sorunlarına, toleransa ve karşılıklı anlaşmaya dikkat çekmesi gerektiğinde fikir birliği;

Öbür yandan:

- Artan eşitsizlik, sosyal farklılıkların derinleşmesi ve sosyal bütünlükte bozulma;
- Gençlerin yabancılaşmasında ve okulu bırakmada artış;
- Genç nesilde işsizlikte yüksek seviyeler ve iş yaşamına girmek için yetersiz olmalarının yükü;
- Etnik gerginliklerin, yabancı düşmanlığının ve ırkçılığın yanı sıra mezhep etkilerinin, uyuşturucu ve çetelerin artan etkisinin ve beraberinde bunlarla ilişkili şiddetin tekrar ortaya çıkması;
- Rekabete ve maddi değerlere önemin artması.

Öğretmenlerin öğrencilerini hazırladığı dünya çok hızlı değişiyor ve bu yüzden de öğretme becerileri de değişiyor, yani 30 veya 40 yıllık bir kariyere öğretmenlik eğitimi öğretmenleri hazırlamakta yeterli olamayacaktır. Bu yüzden de öğretmenlerin kendilerini güncel tutabilecekleri, hızla değişen dünyada gerekli bilgi ve becerilerini geliştirebilecekleri sürekli mesleki gelişime ihtiyaçları vardır (Altun, 2011).

Birçok öğretmen geleneksel olarak öncelikle öğrencilerin neyi ne kadar öğrenebildiğiyle ilgilenmiş, bunları ölçmek için de ayrıntılı değerlendirme yöntemleri geliştirilmiştir. Fakat öğrencilerin nasıl öğrendiğiyle ve öğrenmelerini



Şekil 7. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Görüşlerinden Ulaşılan Sonuçlar

şekillendiren çevresel etkenlerle daha fazla ilgilenmemize gerek duyulduğuna dair 20. yüzyılın son çeyreğinde hayli kanıt toplanmıştır. Öğrenmenin nasıl olacağını öğretmenin örnekleri yaşam boyu öğrenme becerilerinin karşısında Tablo 11’de listelenmiştir (Diker Coşkun, 2009: 38);

Tablo 11. Yaşam Boyu Öğrenme Becerilerinin Öğretimi

Yaşam Boyu Öğrenme Becerileri	Yaşam Boyu Öğrenme İçin Öğretim
Öğrenciler öğrenmelerini kendileri planlarlar.	Öğrenme hedeflerini planlama sürecini birlikte somutlaştırma. Eğer öğrenciler kendi öğrenmelerini geliştirmeye katılırlarsa, öğrenmeyi daha çok benimserler. Öğrenmeyi içten benimsemek yaşam boyu öğrenmenin temelini oluşturur. Bıçimlendirici değerlendirme yapma (sürekli geri bildirim) Öğrencilere değerlendirmenin öğrenmedeki yararlarını göstermeye yardımcı olur. Öğrenciler yanlış veya eksiklerini ortaya çıkarabilir ve bu bilgiyi öğrenmelerini yönlendirmede kullanabilirler.
Öğrenciler öğrenmelerini kendileri değerlendirirler	Kendi kendini değerlendirme ve akran değerlendirme uygulaması Öğrenciler, öğrenme için önemli ilk adım olan, neyi bilmediklerini bulmayı, kontrol etmeyi öğrenirler. Akran değerlendirme ve kendi kendine değerlendirme, öğrenciler öğrenmelerini sürekli şekilde takip ettikleri takdirde, değerlendirmenin öğrencilerin öğrenmesi için çok önemli bir beceri olduğunu varsayar.
Resmi olmayan ortamlarda öğrenme	Öğrencilerin mevcut bilgilerinden başlayan öğrenme ve öğretim stratejileri kullanma. Formal olmayan ortamlarda nasıl öğreneceğini öğrenmek, öncelikle öğrencilerin resmi olmayarak kazandıkları bilgilere değer vermelerini gerektirir.
Aktif öğrenme	Öğrencilerin pasif alıcılar olmaktansa, bilgiyi araştırdıkları, araştırmaya yönelik bir eğitim programı kullanılmalı. Öğrenciler bilgiyi nasıl kazanacakları ve nasıl süzgeçten geçirebileceklerini öğrenirler.
Akran öğrenmesi	Akran değerlendirmesi ve grupça öğrenmeyi kullanma. Bu, öğrencilerin birbirlerinden öğrenmelerini ve belirgin öğrenme becerilerini kazanmalarını kolaylaştırır.

2.5.1 Öğretmenlerin değişen sorumlulukları

Günümüz öğretmenin, öğrencinin ilerisinde olması, yol gösterebilmesi, danışmanlık ve kolaylaştırıcılık rolünü oynayabilmesi için öncelikle kendisini eğitime ve geliştirebilme sorumluluğunu yüklenmesi gereklidir. Öğretmen kendi yeterlilik düzeyinin farkında olmalı, bilginin güç olduğunu, yeterliliğin sürekli öğrenmeyle mümkün olduğunu, yetersizliğin bedelinin ise ağır olduğunu bilmelidir (Genç & Eryaman, 2007). Öğretmen gerekli bilginin kazanılmasını kolaylaştıran, gerekli ortamları hazırlayan bir rol benimsemek durumundadır. Bunu en iyi biçimde yapabilmek için de en az öğrencileri kadar öğrenme ile arasının iyi olması gerekir (Özkan, 2005).

21. yüzyıl becerileri bugün tüm öğrencilerin - sadece seçilmiş birkaçının değil, temel konularda (örneğin okuma, matematik ve bilim) ve özellikle rekabetçi küresel ekonomiyle ilişkili uygulamalı becerilerde (örneğin; eleştirel düşünme, problem çözme, yaratıcılık ve işbirliği) uzmanlaşması gereklidir. Öğrencileri 21. yüzyıla daha iyi hazırlamak için, eğitimcilerin bugün çoktan seçmeli ve kısa cevaplı test maddeleriyle ölçülen temel bilgileri vurgulayan yöntemlerinin ötesinde sorumluluk almaları gereklidir (Bunker, 2012:2). Anlatımdan işbirliğine geçme pedagojisi ne öğretmenin ne de öğrencinin bir gecede yapabileceği bir değişim değildir. Açıkçası mükemmelleşmesi yıllar sürecek kademeli bir değişimdir. Öğretmenlerin katılımı binleri buldukça, bu değişim meydana gelebilir. Ve bu 21. yüzyıl öğrencilerinin hak ettiği ve arzuladığı eğitimi almaları için meydana gelmek zorundadır (Prensky, 2010).

Öğrencilerin kendi amaçlarını belirlemelerine ve kendi gelişmelerini değerlendirmelerinde yardımcı olabilmek için öğretmenlerin bilgi dağıtıcı olmak yerine danışman ve destekçi olmaları gerekmektedir. Ayrıca yaşam boyu öğrenmede rol model olmaları- hala öğrenmeye devam ettiklerini göstermeleri, bilmedikleri çok şeyin olduğunu kabul etmeleri gerekir. Öğrenenlerde olumlu bir kimlik oluşturmanın bir diğer yolu da öğretmenin öğrencilerin ne kadar bildiklerini fark etmelerine yardım etmesidir (Bryce, 2006: 248). Değişimi üstlenmek öğretmenlerin bilginin, deneyimlerin ve becerilerin aktarımının ötesinde sorumluluk ve cevaplaya bilirlikleri anlamına gelmektedir. Böyle bir durumda sadece uzman bir uygulamacı değil, ayrıca (Day,1999: 16):

- Bilgili, ama ilgisiz olanlara da saygılı...
- Nazık ve düşünceli, ama durumun gerektirdiği şekilde inatçı ve istekli...
- Önyargılarından arınmış ve kesinlikle diğerlerine karşı adil...
- Sınıfı bir bütün olarak ihmal etmeden, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına yönelen...
- Disiplini ve düzeni sağlarken, doğallığa ve geçici isteklere izin veren...
- Çelişki ve kaygıyla boğuşurken bile iyimser ve istekli...
- Beklenmedikle ve hatta bazen uyumsuz, kötüye eğilimli öğrencilerle sakinliğini ve kontrolünü kaybetmeden başa çıkabilen...
- Normal olmayan başka bir yerde olmayı tercih ettiği günlerde bile gülebilen ve neşeli gözükme bilen.

Eğitimde modası geçmiş öğretmenlerin bilgiyi ders vererek ve ders kitaplarıyla ilettiği aktarma modeli dünyanın çoğunda zorunlu eğitimde baskın olan yaklaşımdır. Aktarım modeliyle, öğrenciler bilgiyi öğrenebilir ama bilgiyi yeni bağlamlarda uygulayabilecekleri, karmaşık durumlarda, problem çözmede veya yaratıcılığı geliştirmede platform olarak kullanabilecekleri çok fazla deneyimleri olmaz. Bu yüzden aktarım 21. yüzyıl becerilerinin öğretilmesinde etkili bir yöntem değildir (Saavedra & Opfer, 2012).

Bilgi toplumunda öğretmen ve öğrenci arasındaki çizgi belirsizleşmektedir. Öğretmenler bundan böyle tartışmasız tek doğruya sahip olması beklenen kişiler olmayacaklardır. Onlardan beklenen öğrencinin merakını canlandırması, onu araştırmaya yöneltmesi ve sistemli çalışmasına yardımcı olmalarıdır (Genç & Eryaman, 2007). Her yaştaki öğrenciyi motive etmek için dört önemli koşul (Bunker,2012: 39);

1. Bütünleştirmeyi gerçekleştir: öğrenci ve öğretmenin saygı duyulduğunu hissettiği ve birbirlerine bağlı oldukları öğrenme atmosferi oluştur.
2. Tutum geliştirme: kişisel alaka ve isteğe göre öğrenme deneyimlerine doğru olumlu bir eğim yaratma;

3. Anlamların güçlendirilmesi: zorlu ve ilgi çekici öğrenenin algı ve değerlerini dâhil ederek öğrenme deneyimleri yaratma ve
4. Yarışmayı ortaya çıkarma: öğrenenlerin değer verdikleri şeyi öğrenmede etkili oldukları anlayışını oluşturma.

Yaşam boyu ve sürekli öğrenmeyi teşvik etmek için eğitimciler ve öğretmenlerin yapması gerekenleri şu şekilde sıralayabiliriz (Knapper, 2006);

1. Öğretme yöntemleri bilginin ediniminden ziyade öğrenci aktivitelerine ve performans görevlerine dikkat çekmelidir.
2. Öğrenciler ve öğretmenler arasında anlamlı etkileşim için fırsatlar olmalıdır.
3. İşbirlikli öğrenme için fırsatlar olmalıdır.
4. Değerlendirme yöntemleri daha özgün olmalı, yapıcı geri dönüt sağlamalı ve öğrencinin kendisini ve akranlarını değerlendirmesini sağlayacak unsurlar içermelidir.
5. Öğrenme süreçleri daha net olmalı ve öğrenciler öğrenmelerinde düşünmeye teşvik edilmelidir.
6. Öğrenme görevleri farklı alanlardan bilgi ve beceriyi birlikte kullanmayı desteklemelidir.
7. Öğretmede öğrenenler arasındaki bireysel farklılıklar dikkate alınmalıdır.
8. Daha fazla iş her zaman iyi değildir... Öğrenme görevleri öğrenenler için zorlu fakat başarılabilir olmalıdır.
9. Eğitim amaçlarının ve kararlarının kontrolü öğretmen ve öğrencilerle paylaşılmalıdır, öğrenilecek konu, yöntemi ve değerlendirme yaklaşımı hakkındaki kararlarda bunlara dâhil edilmelidir.

Öğretmenler öğrencilerini yaşam boyu öğrenen bireyler olarak desteklemede; problem çözmeye, eleştirel düşünmeye, iletişime, demokratik değerlere, politik süreçlerin anlaşılmasına, kendini anlama ve kendine güvenmeye önem vermelidir. Öğretmenler yaşam boyu öğrenme becerisini bir alışkanlık haline getirmek için; portfolyolardan, rol modellerden, not verirken yeterliliklere odaklanmaktan ve öğrenmeyi eğlenceli hale getirmekten yararlanabilirler (Parkinson, 1999).

Öğrenme koşulları ve bu koşullarda uygulanacak ilkeler ise Tablo 12.'deki gibidir (Bunker,2012:44);

Tablo 12. Öğrenme koşulları ve bu koşullarda uygulanacak ilkeler

Öğrenme koşulları	Öğretim ilkeleri
Öğrenenlerin öğrenme ihtiyacı	<ol style="list-style-type: none"> 1. Öğretmen öğrencilere kendilerini gerçekleştirmede yeni olanaklar sağlar. 2. Öğretmen öğrencilere geliştirdikleri davranışlarda kendi isteklerini açığa çıkarmaları için yardımcı olur. 3. Öğretmen öğrenenlerin şimdiki performans seviyeleri ve kendi istekleri arasındaki farkı anlamalarına yardımcı olur. 4. Öğretmen öğrencilere kendi donanımlarındaki eksikliklerden dolayı tecrübe ettikleri hayat sorunlarını belirlemelerinde yardımcı olur.
Öğrenenlerin çevresi fiziksel konfor, karşılıklı güven ve yardımseverlik, anlatımda özgürlük ve farklılıkları kabul etme tarafından karakterize edilir,	<ol style="list-style-type: none"> 5. Öğretmen etkileşimi sürdürmeye yardımcı ve konforlu fiziksel koşullar sağlar. 6. Öğretmen öğrenenleri değerleri bireyler olarak görür ve o şekilde davranır ve duygu ve fikirlerine saygı gösterir. 7. Öğretmen işbirlikçi etkinlikleri, yardım severliği destekleyerek ve rekabet ve yargılamaya teşvik etmekten uzak durarak öğrenenler arasında karşılıklı güven ilişkisini oluşturmaya çalışır. 8. Karşılıklı talep modunda öğretmen kendi hislerini aktarır ve yardımcı öğrenen olarak kaynak sağlar.
Öğrenenler öğrenme deneyimlerinin hedeflerinin kendilerinin olduğunu algırlarlar.	<ol style="list-style-type: none"> 9. Öğrenen, kurum, öğretmen, konu ve toplum hesaba katılarak öğrenenler öğrenme hedeflerini oluşturmaya dâhil edilir. Öğrenen öğrenme hedeflerinin onlarında hedefi olduğunu algırlar.
Öğrenenler öğrenme deneyiminin planlanması ve yürütülmesinde ortak sorumluluğu kabul ederler ve böylece öğrenmeye karşı bağlılık hisleri vardır.	<ol style="list-style-type: none"> 10. Öğretmen öğrenme tecrübelerinin düzenlenmesinde ve materyal ve metotların seçiminde olabilecek tercihler hakkında fikrini paylaşır ve öğrencilerinde beraber bu seçimler arasında karar vermeye dâhil eder.
Öğrenen öğrenme sürecine aktif olarak katılır.	<ol style="list-style-type: none"> 11. Öğretmen öğrenenlerin karşılıklı talep sürecinde sorumluluğu paylaşımlarında kendilerini düzenlemelerine (öğrenen takımlar, bağımsız çalışma) yardımcı olur.
Öğrenme süreci öğrencilerin deneyimleriyle alakalıdır ve öğrencilerin deneyimlerinden	<ol style="list-style-type: none"> 12. Öğretmen öğrenenlerin deneyimlerini öğrenmelerinde tartışma, rol oynama, vaka yöntemi gibi teknikler gibi kullanarak

faydalanır.	öğrenmelerinde kaynak olarak faydalanmalarına yardımcı olurlar.
	13.Öğretmen kendi kaynaklarının sunum hızını belirli öğrenenlerin deneyim düzeylerine göre ayarlar.
	14.Öğretmen öğrenenlerin yeni öğrendiklerini deneyimlerine uygulamaya yardımcı olur ve bu da öğrenmeyi daha anlamlı ve bütünleşmiş yapar.
Öğrencilerin kendi hedeflerine karşı ilerleme hisleri vardır.	15.Öğretmen öğrenenleri ilerlemeyi ölçme metot ve kriterlerinin tasarlanmasına dâhil eder.
	16.Öğretmen bu kriterlere göre öğrencinin kendini değerlendirmesinde prosedürleri geliştirmelerine ve uygulamalarına yardım eder.

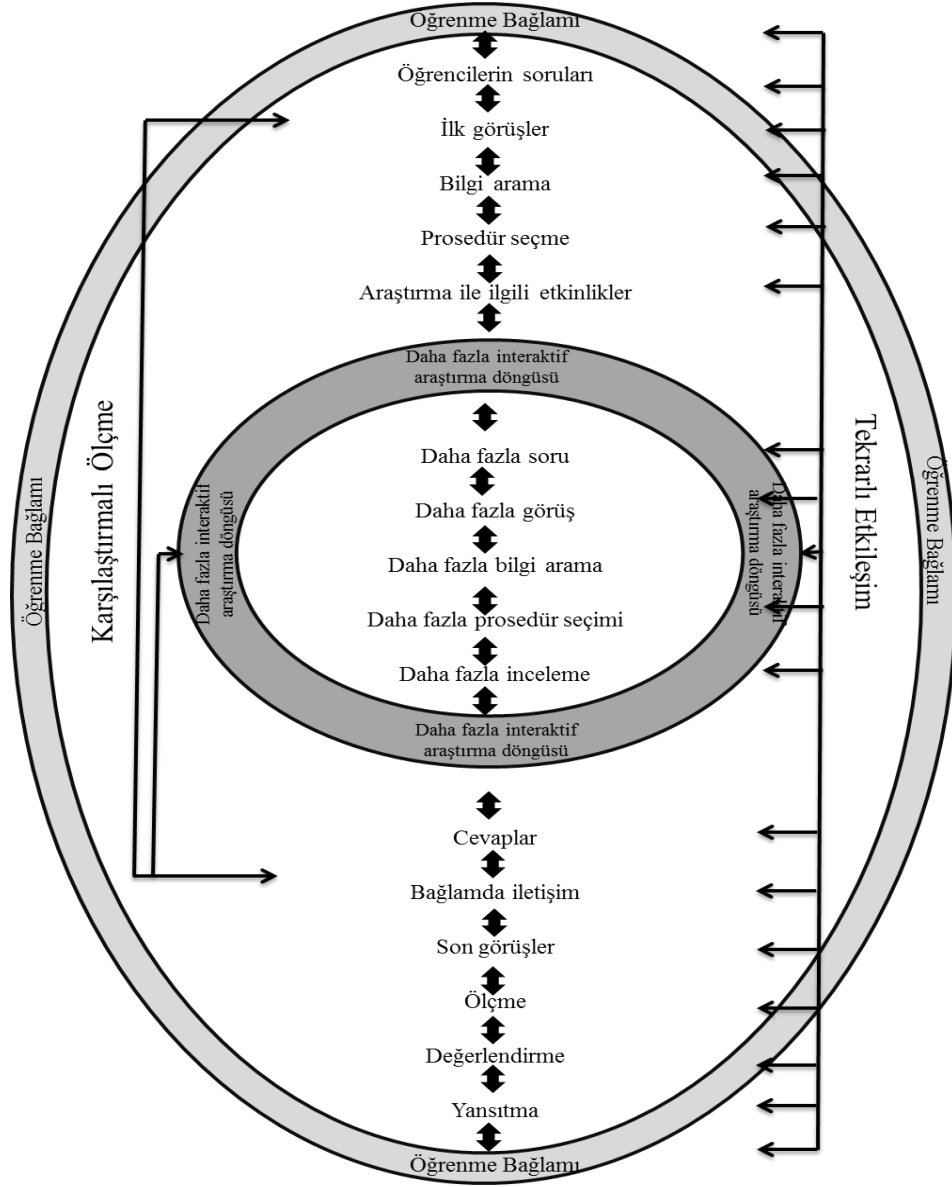
Candy ve diğerlerine (1994) göre yaşam boyu öğrenme becerilerinin gelişimini destekleyen öğretim yaklaşımları şunlardır;

1. Özerk öğrenme ve akran destekli öğrenme
2. Deneyime dayalı ve gerçek yaşamdan öğrenme
3. Kaynak dayalı ve probleme dayalı öğrenme
4. Yansıtıcı uygulama ve eleştirci öz farkındalık
5. Açık öğrenme ve alternatif öğrenme ortamları

Özerk öğrenme öğrencilerin istedikleri zaman yer ve istedikleri biçimde öğrenmelerini ifade etmektedir (Gibbons, 2002). Bu tarz bir öğrenmede öğrenci öğrenmelerinin sorumluluğunu üstlenmektedir. Öğretmen kademeli olarak kaynak olma rolünden, eğitim süreçlerini öğrenenlerini ihtiyaçları doğrultusunda düzenleme ve yönetme rolüne geçmelidir.

Deneyime dayalı ve gerçek yaşamdan öğrenme de ise öğrencilerin gerçek yaşamda karşılaşabilecekleri durumlara benzer deneyimler kazanmaları amaçlanır. Bu tarz deneyimleri edinmeleri için; rol oynama, klinik pratik, arazi gezileri, iş deneyimleri ve işbirlikçi eğitimden yararlanılabilir (Candy, Crebert, & O'Leary, 1994). Probleme dayalı öğrenme, öğrenenlerin bir problemle karşı karşıya geldikleri, bunu sistematik olarak takip ettikleri, öğrenci merkezli araştırma sürecini kapsayan bir öğrenme yöntemidir. (Şahbaz & Hamurcu, 2012) Yansıtıcı uygulama ve eleştirci öz farkındalık modelinin özünde ise deneyimlerden öğrenme hem yaşantı anındaki hem

de yaşantı sonrasındaki yansıtıcı araştırmalarla zenginleştirilebileceği vardır. Açık öğrenme ve alternatif öğrenme ortamlarının oluşturulması öğrenene ne zaman, nerde ve nasıl isterse öğrenme fırsatı vermeyi temel almaktadır (Candy, Crebert, & O'Leary, 1994).



Şekil 8. Öğrencinin Sahiplendiği Öğrenme Modeli

Yaşam boyu öğrenme becerilerini geliştirebilecek bir model olarak öğrenci tarafından sahiplenilmiş öğrenme modelini incelemekte fayda vardır. Bu model (Şekil 8.) öğrencilerin ilk fikirleri üzerine kurulur ve öğrencilerin üst bilişsel

farkındalıklarını geliştirmelerine imkân sunarak bağlamsal gelişimi destekler. Sonuç olarak, öğrenme süreci sorumluluğun çoğunu öğretmenden öğrenciye aktarır. Bu bağlamda, öğretmenin rolü öğrencilerle etkileşimde olmak ve araştırma becerilerini desteklemek, bilimsel fikirlerini zorlamak, gelişimlerini izlemek ve üst bilişsel farkındalıklarını işe koşturmak (Fleming & Panizzon, 2010).

Şekil 8.'de de vurgulandığı gibi, model insanların bilimi öğrenmelerindeki dinamik ve etkileşimli doğasını yansıtan geribildirim döngüleri veya yinelemelerle birlikte birçok önemli bileşenden oluşmaktadır. Birbirinden bağımsız bileşenler bölümlerdeki temel odağı vurgulayan düğümler veya bir merdivenin basamakları gibidir. Tabii ki de öğrenciler bu basamaklara sık sık geri dönebilir veya daha sonraki bileşenlere geçebilir (Fleming & Panizzon, 2010).

Yaşam boyu öğrenme yaklaşımıyla sadece akademik potansiyeli olanlar değil, tüm öğrenciler birer öğrenen olarak değerlendirilir. Öğretmenler tüm öğrencilere karşı yüksek beklentiye sahip olmalıdırlar. Bu tüm öğrencilerle bir birey olarak ilgilenilmesi ve sonda elde edilen üründen ziyade ayrıca her bir öğrencinin nasıl öğrendiğiyle de ilgilenilmesi demektir. Eğer öğretmenler yaşam boyu öğrenen bireyler olacaklar ise risk almada rahat olmalıdırlar (Bryce, 2006: 250). Ama şu da bir gerçektir ki kırk yıllık öğretme kariyeri boyunca aktif olarak gelişime katılmak iddialı bir girişimdir. Bu girişim; öğretmede yüksek standartlar oluşturma ve sürdürme; istekleri, motivasyonları, şartları ve becerileri değişen başarı beklentileri uygun ve uğraştırıcı olması gereken öğrencilerle farklı açılardan etkileşim içinde olma; okul içinde ve dışında yetişkin topluluklarında aktif katılımcı olma; değişen talepleri karşılayabilme; ve okul yaşamının ve sınıf karmaşasının sürekliliğinin arasında katılımını, isteğini ve kendine güvenini sürdürebilme anlamına gelmektedir (Day,1999:3).

2.6 YAŞAM BOYU ÖĞRENEN VE YAŞAM BOYU ÖĞRENME İÇİN ÖĞRETMEN

2.6.1 Öğretmenlerin Mesleki Gelişimleri ve Türkiye’de Öğretmenlerin Hizmetiçi Eğitimleri

Uluslararası ya da ulusal eğitimle ilgili politikalar incelendiğinde, vatandaşların yaşam boyu öğrenen bireyler olması yönünde paralel metinlere rastlanmaktadır. Eğer bir bireyin kazanmasını istediğimiz beceriler varsa, devletin vatandaşlarına ulaşabildiği en temel merkez olan okulların bu istekleri karşılayabilecek donanımlara sahip olması gerekmektedir. Bir okulun sahip olabileceği en büyük zenginlik ise o okulda bulunan öğretmenleridir. Yaşam boyu öğrenen vatandaş yetiştirmek amaçlandığında, ilk olarak öğretmenlerin yaşam boyu öğrenen bireyler olması gerekmektedir. Öğretmenlerin öğrenmeye devam etmeleri sadece kendi çabaları doğrultusunda olamayacaktır bu yüzden onlara öğrenmeye devam etmelerini sağlayacak anlamlı, deneyimlerini paylaşabilecekleri işbirlikçi, istek ve arzularını iletebilecekleri ve karşılaştıkları sorunlara meslektaşları ve uzmanlarla çözüm üretebilecekleri samimi, bunların yanı sıra değişen eğitim sistemlerinin ve öğrencilerin değişen beklentilerine cevap verebilmek için sınıf uygulamalarını geliştirmeye yönelik çalışmalar yapabilecekleri etkin ortamlara ihtiyaçları vardır. Öğretmenler hizmet öncesi, kendilerini üniversitelerde belli bir düzeyde geliştirirler. Ancak öğretmenlik mesleğine başladıktan sonra, öğretmenlerin çevrelerindeki değişime ayak uydurabilmeleri için kendilerini sürekli yenilemeleri ve geliştirmeleri gerekmektedir (Altun & Cengiz, 2012). Hizmetiçi süreçteki öğretmenler, işe başlamalarının sonrasında kendilerini izole ve terkedilmiş bulmaktadırlar. Türkiye’de bu öğretmenler için yaşam boyu eğitimin tek yolu, hizmetiçi eğitimlerden oluşan mesleki gelişim etkinliklerinden geçmektedir (Odabaşı & Kabakçı, 2007). Seferoğlu (2004), öğretmen adaylarının ihtiyaçları olan mesleki eğitimi tam olarak alamadan mezun olduğundan hizmet içinde mesleki gelişim konusunda bir destek sağlanması gerektiğini ve Türkiye’deki öğretmen profili incelendiğinde halen görevde bulunan birçok öğretmenin bırakın öğretmen adayı olarak iyi bir eğitim almayı, öğretmen yetiştiren bir kurumdan bile mezun olmadığını söyleyerek bu durumun mesleki eğitim ihtiyacını daha belirgin olarak ortaya koyduğunu savunmuştur. Mesleki gelişim, bir yönüyle bilginin edinimini, bir yönüyle de var olan bilgi ya da becerinin geliştirilmesini ve güncellenmesini sağlar. Bu anlamda mesleki gelişimin genel olarak katkıları şunlardır (Odabaşı & Kabakçı, 2007):

- Öğretmenlerin uygulama alanlarını geliştirir.

- Öğretmenlerin, öğrencilerin bireysel ya da ortak gereksinimlerini karşılamalarında kendilerine yardımcı olabilecek yaşantı, uygulama ya da araştırmalarına yansıtma yapabilmelerine olanak tanır.
- Okul içindeki mesleki yaşantılara kaliteli bir yön verir.
- Eğitim politikalarında, standartların yükseltilmesine katkıda bulunur.
- Öğretmenlerin toplumsal değişimleri, özellikle de bilgi ve iletişim teknolojilerini anlamlandırılmalarına yardımcı olur.

Milli Eğitim Bakanlığı, eğitim sisteminin kalitesini yükseltmek ve Avrupa Birliği Standartlarına yükseltmek için eğitime büyük yatırımlar yapmaktadır (Altun, 2011). Türkiye’de öğretmenlerin (yükseköğretim hariç) meslek içi eğitimi ve daha üst düzeydeki eğitim ve gelişimleri Milli Eğitim Temel Kanunu’nun 48 ve 49. maddeleri, 657 Sayılı Kanununun 214. maddesi ile 652 sayılı Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararnamenin 15. maddesi ve Hizmetiçi Eğitim Yönetmeliği çerçevesinde düzenlenip yürütülmektedir (T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı, 2011).

Öğretmenlik mesleğinin geliştirilmesi alanında yapılan araştırmalar, bu mesleğin gereğince yürütülmesi ve okullardaki eğitimin kalitesinin yükseltilmesi için mesleki gelişimin bir zorunluluk olduğunu göstermektedir (Seferoğlu, 2004). 1995 yılına kadar hizmet içi eğitimler Milli Eğitim Bakanlığı’nca merkezi olarak planlanmaktaydı. Günümüzde meslek içi eğitim etkinlikleri merkezi düzeyde Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğüne, yerel düzeyde de Valilikler (onlara bağlı Milli Eğitim Müdürlükleri) tarafından planlanmakta ve yürütülmektedir. Merkezi olarak düzenlenen meslek içi eğitim etkinlikleri Hizmetiçi Eğitim Enstitüleri (Ankara, Aksaray, Erzurum, Mersin, Rize-Çayeli, Van, Yalova-Esenköy), öğretmenleri, okullarda yapılmaktadır. Mahalli olarak düzenlenen meslek içi eğitim etkinlikleri ise öğretmenleri ve okullarda yapılmaktadır. Okul içindeki yetiştirme faaliyetleri kapsamında öğretmenlerin mesleki gelişimleri için yılda üç kez seminer uygulanmaktadır ve bu seminerlere katılım zorunludur. (Öğretim yılı başında, öğretim yılı içinde ve öğretim yılı sonunda) (MEB, 2011).

Mesleki gelişim etkinliklerinden beklenen verim ve etkinin sağlanmasında, belirtilen özelliklere sahip mesleki gelişim etkinliklerinin düzenlenmesinde en önemli faktörlerden biri ise, bilgi ve iletişim teknolojileridir (Odabaşı & Kabakçı, 2007).

MEB öğretmenlerin mesleki gelişmelerini sağlamak üzere *e-öğrenme* yöntemlerini daha yaygın kullanma eğilimindedir. Bakanlık merkez ve taşra teşkilatında görevli personelin yetiştirilmesine yönelik çeşitli eğitim hizmetlerinin bütün dünyada hızla gelişen uzaktan eğitim teknolojisi ile daha yaygın, hızlı ve etkili bir şekilde verilmesini sağlamaya yönelik çalışmalar 2005 yılından itibaren başlatılmıştır. Bakanlık merkez ve taşra personeline yönelik, hem yüz yüze, hem de çevrimiçi (uzaktan eğitim yolu ile) meslek içi eğitimleri düzenlenmektedir (MEB, 2011). Nitelikli öğretmen ve nitelikli öğretim için meslekî gelişim konusunda öğretmenlere sürekli bir destek sağlanmalıdır (Altun & Cengiz, 2012).

Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü koordinesinde Bakanlık Birimleri, Üniversiteler ve Sivil Toplum Kuruluşları işbirliğinde yapılmış ve devam etmekte olan çalışmalar ile hazırlık çalışmaları yapılan projeler bulunmaktadır. Bakanlığa bağlı okul ve kurumlarda görevli öğretmen, yönetici ve diğer personelin mesleki ve kişisel gelişmelerine yönelik çeşitli meslek içi eğitim faaliyetleri düzenlemek amacı ile çeşitli kurum/kuruluş ve sivil toplum kuruluşları ile işbirliği protokolleri imzalanmıştır. (Anadolu Üniversitesi, Pamukkale Üniversitesi, Sabancı Üniversitesi, Millî Eğitim Sağlık Eğitim Vakfı (MESEV), Türkiye Bilimler Akademisi, Garanti Bankası (Öğretmen Akademisi Vakfı), Türk Kızılayı, Türkiye Bilişim Vakfı (Cisco) , JICA (Japonya Uluslararası İşbirliği Ajansı) ,Intel, British Council, Tema Vakfı...vb.) (MEB, 2011).

Meslek içi eğitim etkinliklerine katılım (ilköğretim öğretmenlerine yönelik öğretim yılı başında, öğretim yılı içinde ve öğretim yılı sonundaki seminerler ve yeni göreve başlayan öğretmenlerin adaylık eğitimleri hariç) zorunlu değildir. Ancak bazı görevlere atanmada o görevle ilgili meslek içi eğitim görmüş olmak tercih sebebidir. Meslek içi eğitim etkinlikleri ağırlıklı olarak sömestr ve yaz tatillerinde yürütülmektedir. Bununla birlikte, okullardaki meslek içi eğitim etkinlikleri çalışma saatleri içinde (ders saatleri dışında) veya hafta sonlarında da yapılmaktadır. Ayrıca, öğretmenlerin yurt içi ve yurt dışında daha üst düzeyde yetiştirilmelerine fırsat sağlamak üzere, öğretmenlere belirli koşullarla ücretli veya ücretsiz izin verilmektedir (MEB, 2011).

Diğer ülkelerde olduğu gibi Türkiye’de de öğretmenleri meslekte iken yetiştirebilmenin yolu hizmet içi eğitimlerden oluşan mesleki gelişim

etkinliklerinden geçmektedir (Altun & Cengiz, 2012). Bakanlık meslek içi eğitim ihtiyacını; bilim ve teknolojiadaki gelişmeleri, yönetici raporlarını, denetim raporlarını, personelin taleplerini, araştırma sonuçlarını, kurul önerilerini, anketleri, ilgili mevzuatı, birim veya kurumların ihtiyaçlarını, kalkınma planlarını, hükümet programlarını, şura kararlarını, eylem planlarını ve diğer üst belgeleri dikkate alarak tespit eder. Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğünce merkezî, İl Millî Eğitim Müdürlüklerince de mahallî yıllık meslek içi eğitim planları hazırlanmakta ve uygulanmaktadır (MEB, 2011).

Eğitim sisteminin niteliğini geliştirmek için gerekli olan en temel öğelerden biri öğretmen yeterliklerinin artırılması ve meslekî gelişmelerinin sağlanmasıdır (Altun & Cengiz, 2012). Meslek içi eğitim etkinlikleri yoluyla öğretmenlere; adaylık, uyum, bilgi yenileme, geliştirme ve üst görevlere hazırlama, alan değiştirme, pedagojik formasyon, yabancı dil, bilgisayar, özel eğitim vb. eğitimleri verilmektedir (MEB, 2011). Bu mesleki gelişim öğretmenlerin; bilimsel, teknolojik ve kendi alanlarındaki gelişmelerden haberdar olmalarını, kendilerini yenileyebilmelerini, görevlerini etkili bir biçimde yerine getirebilmelerini sağlayacaktır (Altun & Cengiz, 2012).

Yetişmiş insan gücüne sahip olabilmek ise; okullarda öğrencileri iyi yetiştirebilecek öğretmenlerin olmasına ve eğitimin kalitesine bağlıdır. Öğretmenin verdiği eğitimin kaliteli olabilmesi için ise kendisini iyi yetiştirmiş olması gerekir. Öğretmenin iyi olması onun hem hizmet öncesinde iyi yetiştirilmesine, hem de hizmet içinde kendisini geliştirecek olanaklardan yararlanmasına bağlıdır (Altun & Cengiz, 2012). 2009 yılında merkezi olarak düzenlenen 930 meslek içi eğitim faaliyetinde 45.102 personel, mahalli olarak düzenlenen 18.987 meslek içi eğitim faaliyetinde ise 373.365 kişi olmak üzere, toplam 19.917 eğitimde 418.467 personel eğitimden geçirilmiştir. 2010 yılında merkezi olarak düzenlenen 957 meslek içi eğitim faaliyetinde 48.629 personel, mahalli olarak düzenlenen 18.554 meslek içi eğitim faaliyetinde ise 396.063 kişi olmak üzere, toplam 19.511 eğitimde 444.692 personel eğitimden geçirilmiştir. 2011 yılında merkezi olarak düzenlenen 1.156 meslek içi eğitim faaliyetinde 51.557 personel, mahalli olarak düzenlenen 19.972 meslek içi eğitim faaliyetinde ise 427.879 kişi olmak üzere, toplam 21.128 eğitimde 479.436 personel eğitimden geçirilmiştir (MEB, 2011).

Altun ve Cengiz (2012) ilköğretim II. kademe branş öğretmenlerinin mesleki gelişim fırsatları hakkındaki görüşleri dikkate alınarak, şu önerilerde bulunmuşlardır;

- Öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçlarının sürekliliği göz önünde bulundurularak bu çalışmaların belli periyotlarla yapılması sağlanabilir,
- Öğretmenlerin buldukları okulda mesleki gelişimlerine imkân tanıyacak fiziki ve akademik çalışma koşulları iyileştirilebilir,
- Özellikle branş öğretmenlerinin hangi alanlarda mesleki gelişime ihtiyaç duydukları belirlenip, buna uygun kurslar açılabilir,
- Öğretmenlerin okullarda bilgilerini paylaşabileceği zümre odaları oluşturulabilir ve bu odalarda haftanın belli günleri bir araya gelip bilgilerini paylaşmaları sağlanabilir,
- Branş öğretmenlerinin kendi branşlarıyla ilgili gelişmeleri takip edebilmeleri için üniversite ile MEB (Milli Eğitim Bakanlığı)'nın daha etkili işbirliği yapması sağlanabilir,
- Öğretmenlerin mesleki gelişimini daha etkili sağlayabilmek için farklı ülkelerdeki uygulamalar izlenebilir,
- Okulların gelişebilmesi için okul-veli işbirliğini daha etkin hale getirecek çalışmalar yapılabilir.

Ayrıca hizmetiçi kurslarla ilgili öğretmenlerin karşılaştıkları başlıca sorunları şu şekilde bulmuşlardır (Altun & Cengiz, 2012);

- Kurslarda anlatılanların teorik bilgiden ileriye gidememesi,
- Kurs verenlerin donanımsız olmaları,
- Kursa katılan öğretmenlerin motivasyonlarının düşük olması
- Fiziki alt yapı yetersizliği,
- Zamanlamanın yanlış olması,
- Anlatılanların sıkıcı olması,
- Maddi kaygıların ön plana çıkması.

Hizmet içi kurumların yanı sıra öğretmenlerin kendilerini geliştirmelerine fırsat sağlayan kuruluşlarda bulunmaktadır. Bunlardan ilki; eğitimcilere destek sağlamak amacıyla Ağustos, 2008'de kurulmuş olan Öğretmen Akademisi Vakfı'dır. Ülkemizde düşünen, sorgulayan ve araştıran bir eğitim modelinin uygulanmasına katkıda bulunmak amacıyla, projeler yürüten ÖRAV 5 yılda Türkiye'nin yaklaşık tüm illerinde 80,000'den fazla eğitimcinin kişisel ve mesleki gelişimlerini

sürdürebilmeleri için destek vermiştir. Gelen talepler doğrultusunda eğitimlerini çeşitlendirmeye başlamış ve daha çok eğitimciye ulaşmak için Bireysel Başvuru sistemini hayata geçirmiştir. Düzenlenen eğitimlere tamamen ücretsiz olarak ulaştırılmaktadır (ÖRAV, 2009). Mevcut olanakları ve kaynakları en etkin biçimde kullanarak, öğretmenlerin ve ülkede eğitim sorumluluğunu üstlenmiş tüm bireylerin mesleki ve kişisel gelişimlerine destek verecek projeler oluşturup yürütülmesiyle, öğretmenliğin özel bilgi, beceri ve tutum gerektiren bir meslek olarak toplum algısında hak ettiği değere ulaşmasına ve onların geleceğe yön veren nesillerin yetiştirilmesinde liderlik etmelerine katkı sağlamayı misyon ve Öğretmenlerin mesleki ve kişisel gelişimi alanında Türkiye'nin en etkin ve üretken sivil toplum kuruluşu olmayı vizyon olarak belirlemiştir. Sürdüremekte oldukları ve tamamladıkları projeler arasında “Öğrenen Lider Öğretmen Seminerleri”, “Eğitim Yöneticisi Geliştirme Programı” ve “Öğretmenin Sınırı Yok” bulunmaktadır.

İkinci olarak Türkiye’de birçok öğretmene ulaşan “Öncü Eğitimciler Derneği” öğretmenlerin kendilerini geliştirmeleri, sınıf uygulamalarını geliştirmeleri için bir destek ortamı hazırlamaktadır. Gönüllü öğretmenlerden oluşan bu derneğin amacı öğretmen ve eğitimcilerin mesleki, kişisel ve sosyal gelişimini sağlayacak imkân ve ortamları oluşturmak ve desteklemek, yeni eğitimcilerin daha nitelikli olması için çalışmak, bu yolla ülkemizde ve yeryüzünde “iyi insan”ların ortaya çıkmasına katkı sağlamaktır (Öncü Eğitimciler Derneği, 2013). İlkeleri ise şu şekildedir;

- Sivil ve özerk bir yapılanmaya sahiptir, vesayeti reddeder,
- Çoğulcu yönetim ve karar alma yaklaşımı ile yatay organizasyon yapısıyla yönetilir,
- Faaliyetlerini birey merkezli geliştirir,
- Evrensel değerlere bağlı milli nitelikli etkinlikleriyle temayüz eder,
- Hizmet sunan ve hizmet alan kişi ve kurumlara yönelik ırksal, dini, mezhebi, siyasi, cinsi vb. bütün ayrımcılıkları reddeder,
- Hedef kitlesi öğretmen, eğitimci, öğretmen adayı ve eğitime muhtaç kimselerdir.
- Türkiye'nin ve çevresinden başlayarak yeryüzünün eğitimle ilgili tüm sorunlarıyla ilgilenir,

- Kendi dünya görüşünü gizleme kaygısı gütmmez. Ancak hiçbir kişi ve kuruluşa da dünya görüşünü dayatmaz,
- Gönüllülerini cinsiyet ve ideolojik farklılıklar gözetmeksizin temsil yeteneği ve kabiliyetlerine göre seçer ve görevlendirir,
- Organizasyonlarında ortaklıklara gider. Yurt içinden ve yurt dışından partnerler edinir, onları destekler ve onlardan destek alır,
- Düzenlediği organizasyonlar ve bunların sonuçları kamuya açıktır.

İnternet siteleri üzerinde etkinliklerini duyurmakta, ayrıca öğretmenlerin materyal paylaşımlarını mümkün kılmakta bunların yanı sıra eğitimsel olarak düzenledikleri, sempozyumlar, platformlar, zirveler, konferanslar, seminerler, paneller, söyleşiler, çalıştaylar, atölyeler ve kurslar gibi etkinliklerin yanı sıra gezi ve kamp gibi kültürel etkinliklere de ön ayak olmaktadır.

Ulusal çapta İstanbul ili dışında Anadolu Öğretmen Zirveleri düzenlemektedirler, bunlar öğretmenlerin mesleki, kişisel ve sosyal gelişimlerini sağlamak amacıyla sunular, konferans - panel ve çalıştaydan oluşan tek günlük organizasyonlardır. Bu çerçevede altı adet Anadolu Öğretmen Zirvesi gerçekleştirdikleri şehirler Kahramanmaraş, Kayseri, Nevşehir, Samsun, Trabzon, Cizre. Bu zirvelerde gerçekleştirdikleri etkinliklerin içeriklerini de internet sayfalarında özet olarak sunmaktadır (<http://www.oncuegitimciler.org.tr/sayfa.php?akid=49&kaltid=50>).

Ulusal çalışmalarının yanı sıra Uluslararası Öncü Öğretmenler Zirvesi'nin 2014 Haziran ayı içerisinde gerçekleştirilmesi içinde çalışmaları vardır.

Etkinliklere sadece göreve başlamış öğretmenlerle olmayıp bu dernekte eğitim fakültesi öğrencilerine de kendilerini hazırlamaları için fırsat yaratacak, seminer, kulüpler, atölyeler, kurslar şeklinde etkinlikler düzenlenmektedir.

2.6.2 Yaşam Boyu Öğrenme İçin Öğretmenlerin Mesleki Gelişimleri

Etkili profesyonel gelişimin bir sonucu olarak öğretmenlerin değişmesi karmaşık, yönü belli olmayan ve geçmiş deneyimlere, isteğe, yeteneklere, sosyal şartlara ve kurumun desteğine bağlıdır (Day, 1999). Etkin okul ortamında çalışan etkin

öğretmenlerin uygulamalarıyla yakından ilgili etkili öğretmenin bazı özellikleri şu şekildedir (Leu, 2004);

- *Yetenekli öğretme gücü*

Yetenekli öğretmenlerin özellikleri şu şekildedir; (i) konu alanı hakkında yeterli bilgi, (ii) öğretme zamanın uzunluğu, (iii) tek bir okuldaki zamanın uzunluğu ve (iv) tam zamanlı öğretme. Temel de bu özelliklerle, yetenekli öğretmenler uygulamalarını yansıtabilir, farklı öğrenme/öğretme ortamlarına esnek ve dikkatli bir biçimde cevap verebilir ve mesleğinden gurur duyar. Öğretmenlik mesleği sorumluluk ve hesap verilebilirlik anlamına gelmektedir. Dahası öğretmenlerin toplumdaki statülerinden, genel hizmet şartlarından, çalışma ve yaşam koşullarından ve terfi ve maaş politikalarından etkilenir.

- *Devam eden mesleki gelişim*

Devam eden mesleki gelişim bu güne kadar çok vurgulanmamıştı. Geleneksel olarak hizmet içi mesleki gelişime yetersiz ilgi ve bütçe ayrılmış ve odak noktası hizmet öncesi programlardaydı. İyi organize edilmiş ve desteklenmiş okul temelli tüm personelin gelişimi etkinliklerinin son zamanlarda etkili oldukları kanıtlanmaktadır. Etkili hizmet içi eğitimlerin sonucu olarak öğretmenlerin sınıfta kullandıkları tavır, davranış ve yeni beceriler ve stratejilerin değiştiği rapor edilmiştir. Öğretmenler için destek iyi politik oluşturmaktan, okuldaki yönetimden ve öğretmenlerin ihtiyaçlarını karşılayan ve onlara mesleklerinde yardımcı olan merkezi düzeylerden gelmektedir. Bu tarz bir destek olmazsa öğretmenler ve okullar etkili bir şekilde işlerini yerine getiremezler.

- *Profesyonelleşme ve olumlu öğretmen tutumları*

İyi bir mesleki kimlik, kendine güven öğrencileri düşünme ve öğretmenler arasındaki işbirliği öğretmenlerin olumlu tutumlar geliştirmeleri için önemlidir. Bu özellikler öğretmenin çabalarına, öğrenme materyallerini kullanmalarında ve yeni fikirler denemelerinde kendilerine güvene, öğretmen devamsızlığı ve gecikmesinde ki azalmaya ve öğretmeyi planlama da ve tüm okul konularında yüksek grup katılımına yansır. Okul temelli ve personelin hizmet içi programları olumlu öğretmen tutumları, ahlak ve mesleki kimlik geliştirme de önemli bir rol oynadığı görülmüştür.

- *Zaman ve etkililik*

Öğrencilerin çalışırken harcadıkları zamanın uzunluğu öğrenme ve başarıda önemli etkiye sahiptir. Okulda daha fazla zaman geçiren öğrencilerin daha çok öğrendikleri bulunmuştur. Etkili öğretmenler sınıflarını etkili bir şekilde yönetirler böylece etkinliklere başlarken ve bitirirken boşa harcadıkları zamanı en aza indirirler. Öğrencilerin yeteneklerine uygun metotlar seçerler ve materyaller kullanırlar. Etkili öğretmenler öğrencilere anında dönüt, başarısı düşük olan öğrencilere ek destek ve daha yetenekli öğrenciler için ek çalışma verirler.

- *Sınıf yönetimi*

Başarılı öğrencilere sahip kaliteli okullar düzenli, öğrenmeye teşvik edici, temiz ve tertipli güvenli çevreler sunar. Okul ve sınıf kuralları öğrenci ve öğretmenlerinde hemfikir olduğu şekilde, adil ve eşit olarak uygulanabilir olmalıdır. Olumlu davranışlar teşvik edilir ve öğrenci ve öğretmenler oluşturulan zaman çizelgesine göre derslere düzenli olarak katılırlar.

- *Yüksek beklenti*

Yüksek beklentiler öğrencilerin motivasyonunda, kendilerine güvenlerinde ve başarılarında kritik bir rol oynarlar.

- *Öğrenci öğretmen etkileşimi*

Etkili öğretmenler öğrencileriyle ilgilenirler, ama kalabalık sınıflar, özel ihtiyacı olan öğrenciler ve sınıf mücadelesinin günlük gereklilikleri en ilgili öğretmenlerde bile hayal kırıklığına hatta kinciliğe yol açabilir. Etkili öğretmenler öğrencilerin ilgilerine, sorunlarına ve başarılarına özel zaman ayırırlar. Öğrencilerini yaratıcılıkta ve yüksek düzey düşünme becerilerini geliştirmelerinde ve işbirliği ve karşılıklı öğrenmelerle sorumluluk ve kendine-güven geliştirmelerine teşvik ederler. Tüm sınıfa anlatım ve öğretmen merkezli metotlar, bazı durumlarda özellikle kalabalık sınıflarda ve kaynakların azlığında dolayı gerekli olsa da, öğrencileri sadece bazı bilgiler ezberlemeleri yerine entelektüel olarak aktif olamaya teşvik edecek şekilde olmalıdır.

- *Müfredat ve öğrenme materyalleri*

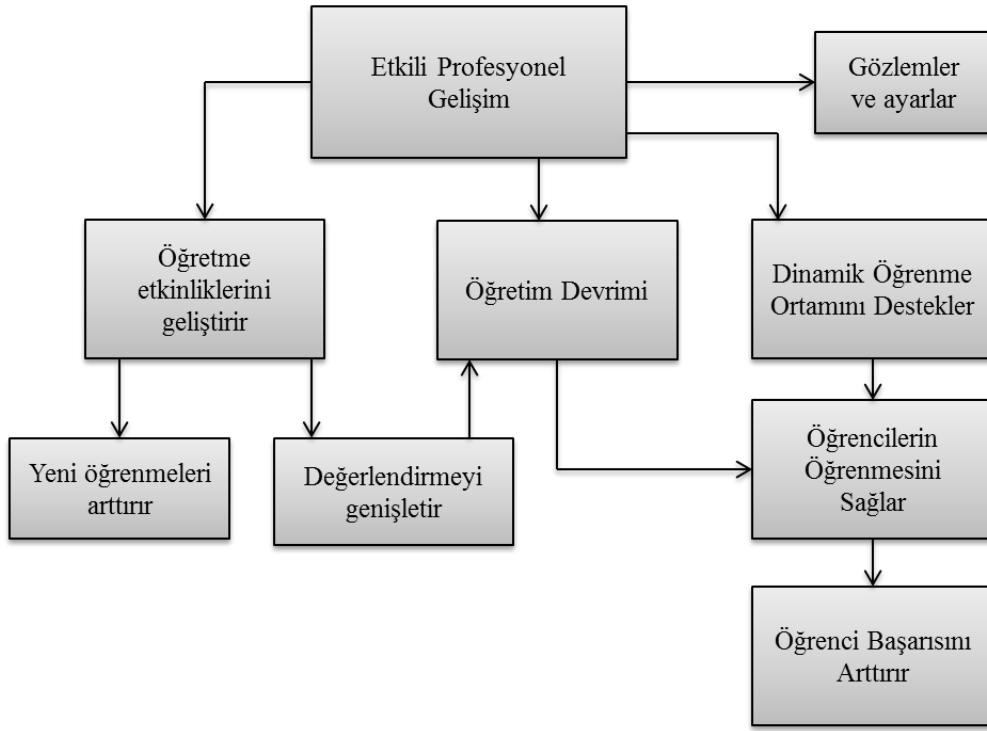
Yüksek kalitede öğretme ve öğrenme temel becerilerin edinimini vurgulayan, öğrencileri eleştirel düşünmeye teşvik eden ve öğrencilerde olumlu tutumlar geliştiren iyi-tasarlanmış müfredatı gerektirir. Öğrenme hedefleri iyi

tanımlanmalıdır ve öğretmenlerin de öğrencilerin bu hedeflere ulaşmasını sağlamak için çeşitli stratejileri ve materyalleri olmalıdır. Müfredat ve öğrenme etkinlikleri öğrencinin ihtiyaçlarına uyarlanabilmelidir ve öğretmenler zaman çizelgelerinde bir sonraki konuya geçmeden önce öğrencilerin materyali anladıklarını garantilemek için gerekli esnekliğe sahip olmalıdırlar, bu aşırı yüklenmiş müfredat ve sınavlar için tüm konuların öğrenilmiş olması ihtiyacından dolayı öğretmenlerin nadiren yapabildikleri bir şeydir.

Okullarda verilen eğitimin kalitesini iyileştirmek için öğretmenlere mesleki açıdan kendilerini geliştirme olanakları tanınmalıdır (Seferoğlu, 2004). Öğretmenlerin yaşamboyu öğrenenler olabilmeleri, öncelikle hizmetöncesinde yetiştirilebilmeleriyle olanaklıdır. Bu nedenle, öğretmen eğitiminin daha etkili hale getirilmesi ve öğretmenlerin yaşamboyu öğrenenler olabilmesi için, öğretmen yetiştirme programlarının sürekli olarak yenilenmesi, eğitimin öğretmen adaylarının istek ve gereksinimleri doğrultusunda sürdürülmesi, grup çalışmaları içinde öğrenmeye önem verilmesi, eğitimin öğretmenlerin meslek yaşamı boyunca sürdürülmesi, öğretim elemanlarının sürekli olarak yol gösterdiği ve desteklediği öğrenme ortamlarının oluşturulması gereklidir (Atık Kara & Kürüm, 2007). Mesleki gelişim hizmet öncesinden başlayarak, öğretmenliğe ilk girişte ve hizmet içinde devam eden bir süreç olmalıdır. Başarılı eğiticiler, yaşam boyu öğrenen ve gelişimleri boyunca becerilerini rafineleştiren, yeni yöntemleri öğrenen ve uygulayan bireylerdir. Öğretmenlerin mesleki gelişim çalışmaları, öğrencilerin gereksinimlerini tamamlayıcı nitelikte olmalıdır. Dahası bu çalışmalar, okul iklimine katkıda bulunacak nitelikte olmalıdır. Öğretmenlerin mesleki gelişim aracılığıyla meslektaşlık ruhunu da geliştirmeleri, ait olma duygusunu oluşturmaları ya da pekiştirmeleri beklenir (Odabaşı & Kabakçı, 2007).

Öğretmenlerin sınıfta başarılı olabilmeleri için becerilerinin güncelleştirilmesi gerektiğini, yani öğretmenlerin günümüz koşullarında daha etkili olabilmeleri için gerekli becerilere sahip olmalarının sağlanması gerekir. Kendilerine profesyonel yardım verilen öğretmenler, bir takım eğitim etkinlikleri sonucunda bilgi ve becerilerini artırabilir ve bunun sonucunda da daha iyi birer öğretmen olabilirler (Seferoğlu, 2004).

Massinga-Sanders'a (2010) göre 21. yüzyılda mesleki gelişim çerçevesi Şekil 9.'daki gibidir (Massinga-Sanders, 2010:106).



Şekil 9. 21. Yüzyıl Mesleki Gelişim Çerçevesi

Şekil 9'a göre şunlar söylenebilir (Massinga-Sanders, 2010:106);

1. Düzenlemek- öğretme etkinliklerini geliştirmek için tavsiye edilen eylemler

Etkili 21. yüzyıl mesleki gelişimi, bir kaçını belirtmek gerekirse farklılaştırılmış yönerge ve değerlendirme, destek, dolaysız öğretim, dolaylı öğretim, sorun temelli öğretim, eleştirel yansıtma ve kendi değerlendirme gibi yenilikçi öğrenme metotlarının uygulanmasıyla öğretme etkinliğini geliştirir. Bu yöntemler dikkatli bir şekilde 21. yy becerilerini içerik aracılığıyla işleyecektir.

a. Zenginleştirme- yeni öğrenmeleri iletir

Geliştirilmiş öğretme etkinlikleri hem öğretmen hem de öğrenci için yeni öğrenmelere teşvik edici olur.

b. Farklılaştırma – değerlendirmeyi genişletir

Geliştirilmiş öğretme etkinlikleri öğrencilerin ihtiyaçları ve öğrenme stilleriyle uyumlu olarak farklı düzeylerde öğretime formatif olarak ve yönetimde de kıstas olarak standart ve özgün değerlendirme türlerini içerecek şekilde değerlendirmeyi genişletir.

2. Denge kurma- öğretim devrimi için tavsiye edilen etkinlik

Etkili mesleki gelişim öğretimi 21.yy standartlarını kapsayarak, teknolojiyi öğretimi zenginleştirmek için kullanarak ve öğrencilerin öğrenmesini destekleyerek yeniler. Bu öğretmenleri bilgi kaynağı olduğu geleneksel sınıf ortamından bilginin öğretmen ve öğrenciler arasında paylaşıldığı sınıf ortamına geçişi gösterir.

3. İşbirlikçi- dinamik öğrenme ortamlarını destekleyen etkinlikler tavsiye edilir

Etkili 21.yy mesleki gelişimi kurum içindeki mesleki öğrenme topluluklarını destekler. Öğrenen kurumun içinde ve dışında sanal iletişimi güçlendireceği gibi yüz-yüze iletişimi de güçlendiren öğrenme ortamını desteklemek dinamik bir öğrenme ortamı sağlayacaktır. Öğretmenler 21.yy mesleki gelişim topluluklarına katıldıklarında, öğrenciler için 21.yy becerilerini destekleyen sınıf ortamlarını oluştururlar. Sınıfın dışında, takım buluşmaları hedeflenen öğrencilerle ilgili öğretmenlerin rollerini asıl yerine getirdikleriyle ilgili görüş bildirmelerini sağlamak için profesyonel öğrenme topluluğunu yansıtmalıdır. Öğretmenlere öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelmede güç veren mesleki gelişim ihtiyaçların tespiti sürecinde çok önemlidir. Ebeveyn katılımı da mesleki gelişim topluluklarına dâhil edilmelidir ki öğrenme sürecinde öğrencinin kültürel değerleri, güçlü yönleri ve zaafları hakkında öğretmenlerin daha geniş bir perspektife sahip olması sağlansın.

a. Zenginleştirme: öğrencilerin öğrenmesini sağlar

Öğretim geliştirildiğinde, öğrenme de “yüksek eleştirel sorgulama ve problem çözme seviyesine” zenginleştirilir. Öğretmenler öğrenmeyi öğrencilere sürekli geri dönüt vererek ve kendi öğrenmelerinden faydalanmalarını öğreterek öğrenmeyi etkileyebilir. Ayrıca alternatif eğitimin doğası öğrenci merkezlidir; bu yüzden, farklı öğrencilerle etkili çalışmayı öğrenmek alternatif öğretmenlerin öğretme ve öğrenme hakkındaki varsayımlarını sorgulamasını gerektiren ve daha sonra da bilinçli bir gayret sarf ederek bu görüşleri farklılaştırılmış öğretim ve değerlendirme sağlamak için ayarlamak ilk önceliği olacaktır.

b. Öğrenci başarısını artırır

Öğrenci başarısı eğitimdeki herhangi bir yeniliğin en önemli ölçüsüdür. Bu yüzden, bu model öğrenmeye yardımcı ve öğretimsel etkinliklerde öğrencileri istekli kılan öğrenme çevreleri sağlayarak öğrenci başarısını sağlamak için önlemler almaktadır. Öğrenci başarısı standart testlerle ve formatif ve summatif sınıf değerlendirmeleriyle ölçülür.

4. Gözleme ve ayarlama

Bu modelde hangi 21.yy becerilerinin etkili bir şekilde nasıl uygulanacağını sürekli değerlendirilmesi en önemli basamaktır. Devam eden süreç paydaşların herhangi bir zamanda sınıfın ya da tüm kurumun ihtiyaçlarına uyacak bir model sağlanmasını ayarlayabilirler.

Literatür tartışmaları kapsamında geçen ve etkili olduğu vurgulanan mesleki gelişim faaliyetlerinin, Türkiye’de yürütülmekte olan mesleki gelişim faaliyetleri ile uyumlu olduğunu söylemek güçtür. Türkiye’de yürütülen mesleki gelişim faaliyetleri, etkililikten uzak olduğu birçok araştırma ile ortaya konmuş olan büyük ölçüde seminer veya çalıştay faaliyetlerinden ibarettir. Özellikle okul çapında, öğretmeni aktif kılacak, iş gününün içine yerleştirilmiş (mentorluk, koçluk, zümre çalışma takımları vb.) mesleki gelişim faaliyetlerinin sistemli bir şekilde işin içine yerleştirilmesine yönelik düzenlemeler yapılması uygun olacaktır. Ayrıca mesleki gelişime ve uyum en çok ihtiyaç duyan, meslekte yeni olan öğretmenlere yönelik, mevcut olan rehber öğretmen uygulamasının daha ciddi ve sistemli bir şekilde yürütülmesinin; öğretmenlerinin izolasyonunu azaltmada, meslekte kalmalarına ve iş doyumlarını artırmalarına katkı sağlayan bir durum olacaktır (İlğan, 2013).

2.6.3 Öğretmenlerin Öğrenmeye Devam Etmelerinde Öğretmen Merkezleri, İspanya Örneği

İspanya’da 3 Mayıs tarihli La Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE)- Eğitim sisteminin Genel Yapısının Düzenlenmesi Organik Kanununa (2/2006) göre sürekli eğitim tüm öğretmenlerin hakkı ve öğretmenler için bir zorunluluktur ve eğitim otoritelerinin ve okulların sorumluluğundadır. Eğitim otoritelerinin gerekli etkinlikleri planlamalarının yanı sıra, çeşitli ve bedava etkinlikler sağlandığından emin olmalı ve öğretmenlerin bu programlara katılımlarını arttıracak uygun tedbirler almalıdır. Tüm özerk toplulukların her birinin yapısı farklı olan yaşam boyu öğrenme yapıları vardır ve öğretmenlerin mesleki gelişimleri de her eyalette farklılık göstermektedir ama genel olarak hepsi temelde paralellik göstermektedir (Vezub, 2005). Castilla Leon eyaleti öğretmenlere mesleki gelişim sağlamada öncü eyalet olarak görülmektedir. Bu eyalette ilk kez öğretmen yeterliliklerini belirlemeye yönelik çalışmalar yapılmış ve bu eyalette öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerine katılabilecekleri merkezler oluşturulmuştur (Centro Superior de Formacion del Profesorado, CSFP, 2010:7). Bu yüzden Türkiye’de

öğretmenlerin mesleki gelişmelerinin sağlanması için İspanya'da uygulanan bu yöntemin öğretmenlere sağlanacak fırsatları sistematikleştirme açısından incelenmesinde fayda vardır.

Ley Organica de Calidad de la Educacion (eğitim kalitesindeki organik kanun) 2002'nin IV başlığı öğretmenin fonksiyonuna atandı ve öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmeleri için temeller atıldı ve eğitimin kalitesinin öğretmenlerin öğretmenleri bağlı olmasından dolayı öğretmenlerin eğitimleri ve sürekli öğrenmelerinin ihtiyacı belirtildi. Eğitim ve Bilim Bakanlığının Öğrenme Kaynakları Merkezi ve Eğitim Araştırmaları ve Dokümantasyonu Merkezleri öğretmenlerin mesleki gelişmelerini araştırmalar ve çeşitli materyallerin geliştirilmesiyle destekliyorlar. Aynı zamanda Ulusal Eğitim Bilişim ve İletişim Merkezi de iletişim ve bilişimdeki yeni teknolojiler alanında öğretmenler için özel eğitimlere sahip ve öğretmenlerin sınıflarında kullanabilecekleri çeşitli multimedya ve öğretmenler için belirli BİT eğitimleri yayınlıyorlar (Vezub, 2005).

Çoğu toplulukla Öğretmen Merkezi olarak adlandırılan öğretmenlerin eğitimleri için merkezler bulunmaktadır bunun yanı sıra üniversite bölümleri, üniversitedeki eğitim bilimleri enstitüleri veya benzer enstitüler de öğretmenlerin mesleki gelişmelerine katkı sağlamaktadır (Vezub, 2005). Bu bağlamda Öğretmen Merkezleri, öğretmenlerin öğrenmeleri için stratejik merkezler olduklarından ve ilkeleri işbirliği ve takım çalışması olduğundan eğitim sisteminin en temel parçasıdır (CSFP, 2010:11). Öğretmen Merkezleri okul dışında, farklı bir binada çalışırlar ve belirli ve genel konuların uzmanlarından ve ilk veya orta öğretim seviyeleri ve sistemleri için oluşan, bölgesindeki okullarda hizmet veren ve direk tavsiyeler veya eğitimler sağlayabilen kendi danışman ekipleri vardır. Öğretmen Merkezleri değişen ihtiyaçları belirleyen, etkinlikler planlayan, çeşitli eğitimler organize eden ve değerlendiren öğretmenlerin kendileri tarafından işletilir. Çalışmalarına şunlar örnek olarak verilebilir (Vezub, 2005);

- Öğretmenlerin seçilen bir konu hakkında fikir alışverişinde bulunabildikleri ve ayrıntılı çalışmalar yapabildikleri sürekli seminerler
- Çalışmaların tartışıldığı ve sunulduğu konferans ve kongreler
- Müfredatta yenileşme için okullarda geliştirilen projeler
- Merkez tarafından yönetilen okulda eğitimler
- Karşılıklı mesleki destek (koçluk, stratejileri gözleme ve bireysel destek)

- Kurslar ve workshoplar
- Yayınlar
- Devam eden araştırma projeleri

Bu merkezlerin özellikleri (CSFP, 2010:11);

- Çok yılı kapsayan projeleri vardır (Castilla ve Leon'da 2-4 yıl, Cataluna'da 3 yıla kadar.)
- Merkezlerde çok sayıda öğretmen bulunmaktadır.
- Öğretmenler girişimci ve kendi öğrenmelerinden kendilerinin sorumlu olduğunu hissederler.
- Eğitim merkezi buluşmaların yeridir.
- Çoğu durumda, danışman öğretmenler planların tümünden sorumlu tutulurlar.
- Danışmanlar sürekli öğrenme amacı ve hedefiyle öğretmenlerin merkezlere katılımlarını arttırmaya çalışırlar.
- Eğitim merkezi eğitim zamanlarını planlamada, her bir süreçteki içerik ve hedeflere göre farklı yollar düzenlemede işbirliği içerisinde olduklarıdır.
- Merkezin ihtiyaçları doğrultusunda yöntemler, ortak yansıtma ve kendini değerlendirme ortaya çıkar. Sonuçlara göre belli zorunluluklar çerçevesinde düzenlemeler yapılır.

Bu merkezlerde, bireysel düzeyde öğretmenlerin mesleki gelişmelerini takip etmekten sorumlu olan “danışman”lar bulunmaktadır. Bu danışmanların kendileri de öğretmenlik mesleklerine devam ederler. Okullardaki diğer öğretmenler bu danışmanlara güven duymaktadır çünkü danışmanlarda kendileri gibi okulda yaşanan değişimlerle yüzleşmekte ve aynı sorunlarla başa çıkmaya çalışmaktadır. Danışmanların da öğretmenlik mesleğini sürdürmelerinin çalıştıkları okullardaki öğretmenlerin yüzleştikleri sorunlara anlık olarak öneriler de bulunmalarını ve onları eğitim merkezlerinde sağlanan belli kurslara teşvik etmelerine fırsat vermektedir. Danışmanlar arasında her zaman takım çalışması vardır ve ofisleri de buna göre düzenlenmiştir (Fotoğraf 1.). Danışmanlar işbirliğinin teşvik edildiği ortamlarda çalışmaktadır ve merkezler arasında da aynı dayanışma ve işbirliği sürdürülmektedir. Ayrıca bu danışmanlar yerel otoritelerin öğretmenlerin kazanmasını istediği belli becerileri veya belli konularda öğretmenlerin bilgilendirilmesini istediklerinde gerekli etkinlikleri ayarlamaktalar ve öğretmenlerin bu etkinliklerden haberdar olmasından sorumlu tutmaktadırlar. Bu danışmanların maaşlarında sağladıkları etkinliklere öğretmenlerin gösterdiği ilgiyle orantılı olarak yansımalar görülmektedir.

Bu da danışmanları öğretmenlerin ihtiyaçlarını belirleme konusunda teşvik etmekte ve onları güdülemektedir (Idoia Garcia Monreal, kişisel görüşme, Mart 2014).



Fotoğraf 1. Danışmanların Çalışma Ofisleri

Bu eğitim merkezlerinin kendi bütçeleri var bu bütçeyi belgelemek koşuluyla istedikleri şekilde kullanabiliyorlar. Kursların düzenlenmesinden, etkinliklerin nerede yapılacağına, eğitimi verecek kişiye ödenecek para, ulaşım ücretleri ve kırtasiye masrafları gibi tüm ödemeler kursun bütçesinden yapılıyor. Bir sonraki dönem için para biriktirebiliyorlar veya masraflı olacak etkinliklerde birimler arası ortak bir miktar ayrılabilir (Idoia Garcia Monreal, kişisel görüşme, Mart 2014).

Sağlanan etkinlikleri öğretmenlerin kendileri, öğretim elemanları ve alanında uzman kişiler (doktorlar, psikologlar) veriyor. Düzenlenecek etkinliklerdeki eğiticilerin seçimi diğer merkezlerle işbirliği içerisinde gerçekleştiriliyor. Bu eğiticilerin ödemelerini merkez karşılıyor (Idoia Garcia Monreal, kişisel görüşme, Mart 2014).

Değerlendirme açısından incelendiğinde bu merkezlerde çalışan danışmanlar kendilerini sürekli olarak değerlendirmeye tabii tutuyorlar. Ama etkinliklerden sonra öğretmenlerin öğrenmeleri değerlendirilmiyor. Öğretmenler etkinlikler hakkında fikirlerini etkinliklerin ardından belirterek bir sonraki etkinlikte bu değerlendirmeler göz önünde bulundurularak etkinlik şekilleniyor. Ayrıca etkinlikte eğitmen olan kişi de etkinlik hakkındaki görüşlerini belirtiyor. Bu süreç bilgisayar üzerinden işliyor ve

böylece sonuçların değerlendirilmesi daha rahat ve etkili olabiliyor. İki üç yıl süreli etkinliklerde öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin ve edindikleri bilgileri sınıf ortamına yansıtılmaları daha kolay bir şekilde gözlemlenebiliyor (Idoia Garcia Monreal, kişisel görüşme, Mart 2014).

Öğretmenlerin genel tutumları olumlu burada ki etkinliklerin sınıflarında yansımaları gözlemleyebiliyorlar. Tabii bu durum öğretmenden öğretmene ve etkinlikten etkinliğe değişim gösterebilmektedir (Idoia Garcia Monreal, kişisel görüşme, Mart 2014).

Etkinlikler seminerler, çalışma grupları ve sunumlar olarak çeşitli şekillerde sağlanıyor. Genellikle etkinlik süreleri kongrelerde üç veya dört, yaklaşık on altı saati seminer olarak dört saati de bunun değerlendirilmesi olarak geçen toplamda yirmi saatlik seminerler ve tüm döneme yayılan otuz-kırk saat arasında değişen çalışma grupları şeklinde oluyor. Bu etkinliklerle öğretmenler isterlerse sınıflarında kullanabilecekleri materyalleri geliştirebiliyorlar. Öğretmenler katıldıkları seminer ve çalışma gruplarının sonrasında bunları belgelendiren bir sertifika alıyorlar. Kongreler, bilgi vermek amaçlı ve bazen de kanunlardaki değişimlerden öğretmenleri haberdar etmek için düzenlenebiliyor, bu kongrelerin sonunda herhangi bir sertifika verilmiyor. Öğretmenler bu merkezlere gelip eğitim etkinlikleri için taleplerde bulunabiliyorlar katılım sayısına göre bu talepler değerlendiriliyor. Ayrıca internet üzerinden de açılan eğitim etkinliklerini takip edebiliyorlar. Öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerine katılmaları maaşlarına yansımaktadır ve altı yılda bir öğretmenler katıldıkları etkinliklerin sertifikalarını göstererek maaşlarında artış almaktadırlar. Merkezlerde sağlanan eğitim türleri şu şekildedir (CSFP, 2010:27);

Bilimsel kültürel veya eğitsel içerikli, katılımcı sayısının en az ve en çok olması gereken şekilde tasarlanan, derslerin %85 katılım gerçekleştiğinde belgelendirilen, değerlendirmesini de dersten sorumlu kişinin ve merkezdeki sorumlu danışmanın yaptığı *dersler*;

Amacı çeşitli eğitimsel konularda detaylı açıklamalar ve deneyimlerin paylaşılması olan, genellikle dışarıdan uzman bir grup öncülüğünde yapılan, tasarısı merkezdeki danışmanlar ve seminer üyeleri tarafından düzenlenen, 4-20 arasında değişen katılımcı sayısı ile, değerlendirilmesi düzenlenmesinde sorumlu olan kişiler ve danışmanlar tarafından yapılan *seminerler*;



Fotoğraf 2. BİT ile ilgili etkinliklerin yapıldığı derslik

Proje veya materyal geliştirmeye ve bunların sınıfa uygulanması, eğitim alanında yenileşme ve araştırma ile ilgili olarak yapılan, tasarımı yapan grubun aynı zamanda dışardan da destek isteyebildiği, bir takım üyesi tarafından koordine edilen, 4-12 öğretmenden oluşan ve değerlendirmenin geliştirilen materyaller üzerinden yapıldığı *çalışma grupları*;

Eğitim merkezi projeleri; bu projeler meslektaşlar arasında gerçekleştirilen ve eğitim sürecindeki önemi öğretmenlere veren projelerdir. Okulların gerçek ihtiyaçlarından ortaya çıkan kendini değerlendirme ve geliştirmeyi teşvik etmeyi amaçlayan projelerdir. Öğretmen etkinliğinin geliştirilebilmesi için fakülte senatosunun çoğunluğunun katılımı gereklidir.

Bu merkezlerde çalışan danışmanlar sürekli kendilerini güncelliyorlar ve sahip oldukları sorumlulukların da farkındalar. İşbirliği hem okullarla, hem üniversiteyle hem de yerel yönetimlerle çok yönlü bir boyuttadır (Idoia Garcia Monreal, kişisel görüşme, Mart 2014).

Merkez iki boyutlu; birinci boyutta öğretmenlerin aktif katılımlarının olduğu etkinliklerden sorumlu olan danışmanlarla yürütülüyor. İkinci boyutta ise uzaktan eğitimden sorumlu olan danışmanlar bulunmakta, iki birim arasında sürekli işbirliği ve yardımlaşma devam ediyor. Bazı eğitimler iki ya da dört saatlik sınıf içi etkinliği şeklinde düzenlenip daha sonrasında bilgisayar ortamında devam ettiriliyor. Her öğretmene kendini geliştirme fırsatı sağlanması açısından zaman ve mekân açısından

daha esnek ve ekonomik olan uzaktan eğitime de büyük önem veriliyor. Burada çalışan danışmanların bilgi ve tecrübelerinden diğer birimdeki danışmanlar da etkin bir şekilde faydalanıyorlar (Idoia Garcia Monreal, kişisel görüşme, Mart 2014).



Fotoğraf 3. Esnek dersliklerden örnek



Fotoğraf 4. Dersliklerden bir örnek

Merkez iki boyutlu; birinci boyutta öğretmenlerin aktif katılımlarının olduğu etkinliklerden sorumlu olan danışmanlarla yürütülüyor. İkinci boyutta ise uzaktan eğitimden sorumlu olan danışmanlar bulunmakta, iki birim arasında sürekli işbirliği ve yardımlaşma devam ediyor. Bazı eğitimler iki ya da dört saatlik sınıf içi etkinliği şeklinde düzenlenip daha sonrasında bilgisayar ortamında devam ettiriliyor. Her öğretmene kendini geliştirme fırsatı sağlanması açısından zaman ve mekân açısından daha esnek ve ekonomik olan uzaktan eğitime de büyük önem veriliyor. Burada çalışan danışmanların bilgi ve tecrübelerinden diğer birimdeki danışmanlar da etkin bir şekilde faydalanıyorlar (Idoia Garcia Monreal, kişisel görüşme, Mart 2014).



Fotoğraf 5. Seminerlerin, kongrelerin düzenlendiği salon

Bu merkezler de ayrıca diğer okullarda yürütülen çalışmalar hakkında da bilgiler paylaşıyor, öğretmenlerin meslektaşlarını tanımaları ve bilgi, birikim ve tecrübelerini paylaşarak, farklı bakış açılarından sınıflarında karşılaştıkları problemleri

değerlendirme imkânı buluyorlar. Okul müdürleri de bu etkinliklere aktif olarak katılarak kurumlarındaki personeli teşvik ediyorlar (Idoia Garcia Monreal, kişisel görüşme, Mart 2014).

Farklı şehirlerde bulunan merkezlerin farklı uygulama ve yöntemleri var ama birbirleriyle, kanunlarla ve Avrupa Birliği belgeleriyle uyum içindeler. Öğretmenler istedikleri merkezdeki eğitime katılma hakkına sahip.

Merkezler de bulunan danışmanlar genel olarak her alanı temsil edecek düzeyde, danışmanların uzmanlığı olmadığı alanlarda ise öğretmenlerle işbirliği içerisinde işler yürütülüyor (Idoia Garcia Monreal, kişisel görüşme, Mart 2014).

Bu merkezler sayesinde birbirleriyle tanışan öğretmenler bu merkezlerin dışında “halka/cycle” adı altında birbirleriyle sürekli iletişim içerisinde deneyim ve tecrübelerini paylaşmaktadırlar (Idoia Garcia Monreal, kişisel görüşme, Mart 2014).

Okullar kendilerine ait diğer okulların, kanunların ve Avrupa Birliği belgelerine paralel bir şekilde vizyon ve misyona sahip. Kalabalık olan okullarda öğretmenlerin mesleki gelişimleriyle ilgilenen müdürün dışında bir kişi daha bulunuyor. Danışmanlar e-posta aracılığıyla bu kişilerle iletişimde bulunuyor ve bu kişiler sağlanan eğitimleri okullarındaki öğretmenlere ileterek her öğretmenin bu etkinliklerden haberdar olması sağlanıyor (Idoia Garcia Monreal, kişisel görüşme, Mart 2014).

2.7 OKUL YÖNETİCİLERİ VE ÖĞRETMENLERİ YAŞAM BOYU ÖĞRENMEDE DESTEKLEMELERİ

Öğretmenlerin öğrenmeye devam etmelerinde çalıştıkları kurumun desteği de önemlidir. Yaşam boyu öğrenmeye yönelmiş bir okulun öğrenen bir örgüt olması gerekmektedir. Bunun için okullarda özellikle okul yöneticilerinin sadece öğretmenleri değil tüm personelini öğrenmeye devam etmek için teşvik etmesi gerekmektedir.

Gittikçe küreselleşen ve bilgi temelli ekonomilerde, okullarla aynı zamanda hem değişen demografik yapılar, artan göç, değişen istihdam türleri, yeni teknolojiler ve bilgidaki sürekli değişimler gibi yeni zorluklarla başa çıkarken yaşam boyu öğrenme

temellerini sağlamalıdır. Bu gelişmelerin bir sonucu olarak da, okullar değişmek için büyük bir baskı altındadır ve okul liderinin görevi de değişim süreciyle etkili bir şekilde başa çıkmaktır (OECD,2001). Yaşam boyu öğrenmenin eğitimsel amaçlarının belli bir özellikte lider gerektirip gerektirmediği çok önemsenen bir konu olmamıştı. Bundan ziyade, okulun geliştirilmesi ve etkililiğiyle ilgili liderlik kavramı günümüz politikası ve öğrencilerin sınavlardaki performansları ve genç öğrencilerin yerel sınav sonuçları hakkındaki öğrencilerin şu an ne yapabildikleriyle ilgilenen ama ne olacakları ve gelecekteki öğrenmeleriyle neler başarabilecekleriyle ilgilenmeyen araştırma sonuçlarına dayanmaktadır (Hargreaves, 2004).

Yaşam boyu öğrenme açısından okul liderleri hem öğretmenlerin öğrenmelerine devam etmelerine teşvik edici olmalı hem de herkes için öğrenme fırsatları yaratacak ortamları okuldaki tüm personel ve öğrencilerle de işbirliği içerisinde sağlamalıdır. Öğretmenlerin kendi arasındaki, öğretmen ve öğrenci arasındaki ve öğrencilerin kendi aralarındaki ilişkilerde yenilikler getirdiğinden, öğrenmenin her bir birey için ve her bir birey tarafından olduğu bir kurumun yapısı ve kültürü farklı olacaktır (Hargreaves, 2004). Yaşam boyu öğrenmede okul değişiminin merkezi olduğuna göre *odak*, *tutarlılık* ve *uyumun* okulda olması gerektiği anlaşılmaktadır. Pek tabii ki başarılı bir okul geliştirmede okul yöneticisi, çok merkezi bir konumdadır (Balcı, 2013:113). Alanında çok iyi yetiştiği ve kendini mesleğine adanmış halde “örgütsel kapasite”nin yetersizliğinden dolayı verimli olamayan öğretmenlerin sayısı hiç de az değildir. Eğer okul yöneticileri okullarındaki öğretmenlerin ortak notalarda odaklaşmasını sağlayamaz, onlara birbirlerinden öğrenme fırsatı veremez ise, en yetenekli öğretmenler bile başarılı olamayacaktır (Özden, 2013:116).

Okul liderleri öğretmenlere sınıf uygulamalarını ve öğrencilerin öğrenmelerini geliştirecekleri uygun çevreleri sağladığında öğrencilerin çıktılarında bir fark yaratabilirler (OECD,2001). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmeye devam etmeleri için okul yöneticisinin kuralların uygulayıcısı değil, okuldaki işlerin kolaylaştırıcı olması, öğretmenin de memur değil, sınıfının lideri olması gerekir. Bu tarz yatay örgütlemenin gerçekleşmesi için okuldaki otorite ve karar verme mekanizmasına ilişkin aşağıdaki düzenlemeler yapılmalıdır (Özden, 2013:22):

- Kararlar, sonucundan doğrudan etkilenen insanların katılımıyla alınmalıdır.
- Yönetim, alınan kararların uygulanabilmesi için gerekli desteği sağlamalıdır.
- Kararları alanlar sonuçlardan da sorumlu olmalıdırlar.

- Öğretmen ve yöneticilerin okuldaki rol ve sorumluluklarına bazı esneklikler getirilmelidir.
- Yöneticiler, kuralların yerine getirilmesinden değil, eğitim öğretimin verimli şekilde gerçekleştirilmesinden sorumlu olmalıdır.

Yöneticinin beklentilerini öğrenci ve öğretmenlere ulaştırması, bunları pekiştirmesi, dikkatini okulun gidişatına yoğunlaştırması, diğer işlerini ve zorunluluklarını öğrenci ve öğretmenlerin binadan ayrılmasından sonra yapması okulda olumlu bir kültürün gelişmesine katkı getirmektedir (Balcı, 2013:192). Ayrıca yaşam boyu öğrenmenin getirdiği değişimler açısından okul yöneticilerinin rolleri arasında; yüksek düzeyde stratejik planlama kapasitesine sahip olması, olay ve ilişkilerin ardındaki büyük resmi görebilmesi; yüksek düzeyde pazarlama yeteneğine sahip olması; okullara yeni pazarlama ilgileri yaratması ve yeniden yapılaşmış kamu fon kaynağı sağlaması; okulların, geniş bir öğrenci kesiminin ve toplumun ihtiyaçlarını karşılayabilecek program ve hizmetler sunabilmesini sağlaması; okulların, hayat boyu eğitimin bir parçası olmasını sağlaması; okulların, okul destek hizmetleri dağıtımının merkezi olmasını sağlaması; ulusal program çerçevelerinin, okulun özerk yapısını her koşulda azaltmadığının bilincinde olması; toplumun, okullarının karar alma süreçlerine, geçmişe göre daha aktif bir katılım göstermelerini sağlaması; okulların amaç ve ürünlerine daha çok vurgu yapılacağını bilmesi, eğitim düzeyi oldukça yüksek bir toplumda öğrencilere *en iyiyi* sunmanın toplumun temel söylemi ve ilgisi haline geleceğini unutmaması vardır (Balay, 2004). Ülkelerin okul liderlerine karşı olan sorumluluklarıyla ilgili gelişmiş öğrenme çıktılarıyla ilişkilendirilen birbiriyle ilişkili dört genellemeye bakacak olursak (OECD,2001):

a) *Okul liderlerini öğretmen kalitesini desteklemeleri, değerlendirmeleri ve geliştirmeleri için teşvik etmek.* Politikacıların okul liderlerini bu konuda teşvik etmeleri için yapabilecekleri şöyledir;

- *Okul liderlerinin müfredata karar vermede ki sorumluluklarını genişletmek* böylece yerel ihtiyaçlara göre öğretmenlerin programlarını uyarlayabilir...
- *Öğretmenlerin gözlenmesinde ve değerlendirilmesinde okul liderlerine eğitim sağlamak*, bu ilk meslek eğitimlerinde veya servis içi eğitimlerle sağlanabilir.

- *Öğretmenlerin profesyonel gelişimlerinde okul liderlerinin rolünü genişletmek:* Okul liderleri öğretmenlerin profesyonel gelişimlerinin yerel okul bağlamıyla ilişkili olmasını ve tüm okulun gelişim amaçlarıyla ve öğretmenlerin ihtiyaçlarıyla uyumunu sağlayabilir.
 - Okul liderlerinin temel görevinin işbirlikçi kültürler oluşturmak olmasından dolayı... *Öğretmenler arasındaki takım çalışmasını ilerletmek için okul liderlerini teşvik etmek.*
- b) *Amaç belirlemeyi, değerlendirmeyi ve sorumluluğu desteklemek.* Okul liderlerinin okulun geliştirilmesi sürecindeki sorumluluk sistemlerini arttırmak için, politikacıların bir takım koşulu sağlaması gerekmektedir:
- *Okul liderlerine stratejik yön belirleme de takdir yetkisi vermek* ve okul planlarını ve amaçlarını genel ulusal müfredat standartlarına ve yerel ihtiyaçlara cevap verecek şekilde geliştirme kapasiteleri sağlamak.
 - *“Veri bilgeliği” liderliğini teşvik etmek:* okul liderlerinin uygulamayı geliştirmek için verileri etkili kullanmasını ve ilerlemeyi gözlemlemesi için gerekli bilgi ve becerilere sahip olmasını sağlamak için eğitim fırsatları ve destek sağlamak.
 - Analiz etme ve uygun gelişim stratejileri tasarlama da yetkin ve kendine güvenen bir grup insanın geliştirmesiyle *okul içerisinde değerlendirme ve sorumlulukla ilgili görevleri dağıtması için okul liderlerini desteklemek.*
- c) *Stratejik finansal ve insan kaynakları yönetimini geliştirmek:* Etkili planlama ve kaynakların yönetimi okul çıktılarını, kaynakları pedagojik amaçlarla stratejik bir şekilde birleştirerek iyileştirebilir. Burada önemli olan okul liderlerinin kaynakların stratejik kullanımında daha donanımlı olmasıdır.
- *Okul liderleri takımının finansal yönetim becerilerini arttırmak:* Bu, bu alanda bir eğitimin okul liderlerine sağlanmasıyla başarılabilir.
 - *Okul liderlerini öğretmenlerin işe alınması kararlarına dâhil etmek:* okul liderlerine en iyi aday ve okul ihtiyacını eşleştirebilmeleri için öğretmen alımlarındaki karar verme sürecinde etkilerinin olması için fırsatlar verilmelidir.

d) *Okul liderleri politikası ve uygulamasında sistematik bir yaklaşım seçmek:*

Okul için dış paydaşlarla işbirliği içinde olunması gittikçe önem kazanan okul liderleri için net bir görev olan yeni bir liderlik boyutudur, çünkü sadece bir okulun öğrencilerinin yerine bir bütün olarak okul sistemine katkı sağlayacaktır. Sistem liderliğinin görevlerinin etkili olabilmesi için politikacıların okul liderlerine okul sınırlarının ötesindeki durumlara katılabilmeleri için zaman, kapasite, idari destek ve gereçler sağlaması gerekmektedir.

- *Okul liderleri için çevredeki okullarla etkin bir işbirliği içinde olabilmeleri için fırsatlar geliştirmek...*
- *Okul içerisinde liderlik sorumluluklarını paylaşmaya teşvik etmek*

Okullar ve öğretmenler için kendileri öğrenen, değişen ve sorumlu kurumlar ve bireyler olarak tanımlamaya başlamaları önemli iken, kendilerini güçsüz hissettikleri bir eğitim kültüründe bunu yapmak için yeterli özgüvene ve kapasiteye sahip değillerdir (Millman, 2000). Bu yüzden okul yöneticilerinin birer öğretim lideri olması yaşam boyu öğrenmenin okul içerisinde desteklenmesinde oldukça önemli olacaktır. Böyle bir öğretim liderinin özelliklerini şöyle sıralayabiliriz (Özden, 2013:118):

1. Farklı öğretim yöntemlerinin kullanılmasını teşvik eder.
2. Öğretmenlerin profesyonel gelişimini destekler.
3. Öğretmenin, öğretimle ilgili sorunlarda başvurduğu kişidir.
4. Eğitim hedefleri ve öğretim yöntemleri konusunda öğretmenlerle fikir alışverişinde bulunur.
5. Öğrenci başarısı ve öğretim uygulamaları konularındaki tartışmalara liderlik eder.
6. Sık sık sınıf gözlemleri yapar.
7. Daha etkili öğrenmeyi sağlamak için okulun ve çevrenin kaynaklarını harekete geçirir.
8. Okulun varlık gerekçesi hakkında net bir vizyona sahiptir.
9. Öğretmenlerin performansını değerlendirmedeki amacı, onların öğretmenliğinin gelişmesine katkıda bulunmaktır.
10. Öğrenme ve öğretme ile ilgili konularda öğretmenlerle iletişim içerisindedir.

11. Öğretmenler tarafından, öğretim konusunun tartışılacağı önemli bir kişi olarak görülür.
12. Öğretmenlerin öğretim ile ilgili konuları tartışmak için kendisine kolayca ulaşabildikleri bir kişidir.
13. Okulda neyin daha önemli olduğunu vurgulamak için sık sık sınıfta ve koridorda görülür.
14. Öğretmenlere sınıftaki performansları konusunda sık sık dönüt sağlar.
15. Öğrenci başarısını ölçmede ve yorumlamada öğretmenlere yardımcı olur.

Araştırmalar bir okuldaki öğrenci başarısı üzerinde bireysel yeteneklerin ötesinde, örgütsel özelliklerin de etkili olduğunu göstermektedir (Özden, 2013:115). Bu açıdan bakıldığında okullarda yaşam boyu öğrenen bireyler yetiştirilmek isteniyorsa, okulların birer öğrenen örgüt olması gerekmektedir. Okullar öğrenen kurumların en iyi karakteristik özelliklerini göstermelidirler (Chapman & Aspin, 1997). Öğrenen örgüt aşağıdaki özellikleriyle diğerlerinden farklılaşır (Özden, 2013:123):

1. Öğrenme insanların yaptıkları her şeyin içine dâhil edilmiştir: işe fazladan eklenen bir şey değil, aksine işin doğal bir parçasıdır.
2. Öğrenme anlık bir olay değil süreçtir.
3. Tüm ilişkilerin temelinde işbirliği vardır.
4. Bireyler kendileri gelişirken, kurumları da gelişir.
5. Öğrenen örgütler yaratıcıdır; bireyler kurumu sürekli yeniden yaratırlar.
6. Kurum kendi tecrübelerinden bir şeyler öğrenir; çalışanlar, kurumu etkililik, kalitenin yükseltilmesi ve yenilikler konusunda eğitirler.
7. Öğrenen bir örgütün parçası olmak keyifli ve heyecan vericidir.

Yaşam boyu öğrenmeyi bir idealden gerçeğe dönüştürmek, okulların sürecin en önemli parçası olmasını gerektirir (Cornford, 1999). Okulların ilerlemesinde anahtar nokta, okulları kurum olmaktan toplum olmaya dönüştürmededir. Öğrenme toplumu olan okullarda (Hargreaves, 2004);

- Öğrenme sürekli, stratejik bir süreçtir, işle içiçe ve işe paraleldir;
- Öğrenme okulun etkileşim içinde olduğu bireylerle, takımlarla ve diğer kurumlarla gerçekleşir.

- Öğrenme kendini gözleme, değerlendirme ve geliştirmeden doğan işbirliğinin çıktısıdır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu çalışmada okullarda görevli öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme profilleri ve çalıştıkları kurumlardan yaşam boyu öğrenmeye karşı desteklenme algıları arasındaki ilişkilerin incelenmesi amaçlanmıştır. Ayrıca öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme profilleri ve yaşam boyu öğrenmede kurumları tarafından desteklenme algıları arasındaki ilişki düzeyinin; cinsiyet, medeni hal, branş, yaş, eğitim durumu ve meslekteki yıl değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermedikleri de incelenmiştir. Bu bölümde araştırmanın modeli, evreni, örnekleme, araştırmada kullanılan ölçme araçları, araştırmanın işlem yolu ve veri analiz teknikleri tanımlanacaktır.

3.1 ARAŞTIRMANIN MODELİ

Bu çalışma, tarama modeline uygun olarak düzenlenmiştir. “İlişkisel tarama modelleri” iki veya daha çok değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma desenlerinin tümü olarak tanımlanır. Bu modellerden biri olan “karşılaştırmalı ilişkisel tarama”, gerçek bir neden-sonuç ilişkisi vermeyen, ancak o yönde bazı ipuçları vererek, bir değişkendeki durumun bilinmesi halinde diğerinin kestirilebilmesinde yararlı sonuçlar sağlayan bir araştırma düzenidir. Modelde, en olası çözümden başlayarak ilişkilerin sıranması yani karşılaştırma yolu ile belli bir sonucun oluşma nedenleri “tek”e indirgenmeye çalışılır (Karasar, 2002).

3.2 ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI

Bu araştırma 2012–2013 eğitim-öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı Sakarya ilindeki resmi eğitim ve öğretim kurumlarında görev yapan 314 öğretmenin görüşü ile sınırlıdır. Araştırma yaşam boyu öğrenmelerini etkileyen faktörler merak, kendini yönetebilme, bilgiye ulaşma ve öğrenmeye açıklık alt boyutlarıyla ve öğretmenlerin kurumları tarafından desteklenme algılarında ise kurum atmosferi ve kurumdaki çalışma ortamıyla sınırlıdır. Araştırmada demografik değişken olarak öğretmenlerin cinsiyeti, yaşı, medeni halleri, eğitim düzeyleri, branşları ve meslekteki yılları ele alınmıştır.

3.3 ARAŞTIRMANIN EVREN VE ÖRNEKLEMİ

Bu araştırmanın evrenini 2012-2013 eğitim öğretim yılında Sakarya ilinde görev yapan 8.747 öğretmen oluşturmaktadır. Kabul edilebilir %5 hatayla 8.747 kişilik evren için %90 güven seviyesinde önerilen örneklem büyüklüğü 263'tür (Büyüköztürk, 2004). Örneklemin evreni daha iyi temsil etmesi için örneklem sayısının fazla tutulması gerekmektedir, bu çalışmada örneklemini bu evrenden kolay örnekleme yöntemi kullanılarak, örneklem olarak seçilen 313 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özellikleri ile ilgili bilgiler Tablo 13.'de verilmiştir.

Örnekleme grubunun demografik özellikleri çoğunluğun cinsiyet bakımından %64,9 kadın (203), meslekteki yıl bakımından %56,2 1-10 yıl (176), eğitim durumu bakımından %73,2 eğitim fakültesi (229), branş bakımından %79,2 branş öğretmeni (248), medeni hal bakımından %58,8 evli (184), yaş bakımından ise %46 ile 20–30 yaş aralığı (144) oluşturmaktadır.

3.4 ARAŞTIRMADA KULLANILAN VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Araştırmada kullanılan veriler üç ölçme aracı ile toplanmıştır.

3.4.1 Kişisel Bilgiler Formu

Kişisel bilgiler formu araştırmacı tarafından hazırlanmış ve örneklemin sosyo-demografik bilgilerini elde etmek için kullanılmıştır. Bu formda cinsiyet, medeni durum, branş, meslekteki yıl, yaş ve eğitim durumunu belirlemeye yönelik sorular bulunmaktadır.

Tablo 13. Araştırma Örnekleminin Sosyo-Demografik Özellikleri

Değişken	n	%	Değişken	n	%
Cinsiyet			Branş		
Erkek	110	35,1	Sınıf öğretmeni	65	20,8
Kadın	203	64,9	Branş öğretmeni	248	79,2
Meslekteki Yıl			Medeni Hal		
1-10 yıl	176	56,2	Evli	184	58,8
11-20 yıl	112	35,8	Bekâr	129	41,2
20 yıl ve üzeri	25	8,0			
Eğitim Durumu			Yaş		
Ön-lisans	35	11,2	20–30	144	46,0
Eğitim Fakültesi	229	73,2	31–40	133	42,5
Lisansüstü	49	15,7	41 ve üzeri	36	11,5

3.4.2 Yaşam Boyu Öğrenmeleri Etkileyen Faktörler Ölçeği (YBÖEF)

Yaşam boyu öğrenmeleri etkileyen faktörler toplam 24 maddeyle ölçülmüştür. Açımlayıcı faktör analiziyle belirlenen alt boyutlar; merak boyutu (5 madde), öğrenmeye açıklık boyutu (8 madde), bilgiye ulaşma ve bilgi okuryazarlığı boyutu (5 madde) ve kendini yönlendirme ve denetleme boyutu (6 madde) olarak belirlenmiştir. Bu ölçeğe ait boyutlardan birincisi, bireyin sorgulama ve eleştirme düzeyi hakkında bilgi sahibi olmak için beş maddeden oluşan “merak” faktörü olup bu faktöre ait Croanbach Alpha iç tutarlılık katsayısı ,79 olarak bulunmuştur. Bireyin öğrenmeye devam etme ve öğrenmeye karşı tutumunu ölçen ikinci boyut olan

“öğrenmeye açıklık” sekiz maddeden oluşmuş ve Croanbach Alpha iç tutarlılık katsayısı ,79 olarak hesaplanmıştır. Üçüncü boyutta bireylerin bilgiye ulaşabilmeleri, ulaştıkları bilgiyi yorumlayabilmeleri ve bilginin geçerliliği ve güvenilirliği hakkındaki tutumları “bilgiye ulaşma ve bilgi okuryazarlığı” boyutuyla beş maddede ölçülmüştür ve bu boyutun Croanbach Alpha iç tutarlılık katsayısı ,74 olarak hesaplanmıştır. Dördüncü boyut olan altı maddelik “kendini yönlendirme ve denetleme” boyutuyla bireylerin öğrenme sürecinde kendi kararlarını almaya ve kendi öğrenmelerini değerlendirmeye ilişkin tutumlarını kapsamaktadır ve bu boyutun Croanbach Alpha iç tutarlılık katsayısı ,79 olarak hesaplanmıştır.

Yaşam boyu öğrenmeleri etkileyen faktörler ölçeğinin madde analizi için madde-toplam korelasyonları hesaplanmıştır. Yapılan analiz sonucunda ölçeğin düzeltilmiş madde-toplam korelasyonlarının ,40 ile ,58 arasında değiştiği görülmüştür. Bulgular Tablo 14’de gösterilmiştir.

3.4.2.1 Yapı geçerliği

YBÖPÖ’nin geçerlik çalışması olarak yapı geçerliği kapsamında açmılayıcı faktör analizi (AFA) uygulanmıştır. AFA çok sayıda değişkenden (maddeden) bu değişkenlerin birlikte açıklayabildikleri az sayıda tanımlanabilen anlamlı yapılara ulaşmayı hedefler (Büyüköztürk, 2004). YBÖPÖ’nin faktör yapısını incelemek amacıyla yapılan AFA’ da KMO örneklem uygunluk katsayısı ,88, Barlett Sphericity testi χ^2 değeri ise 2688,298 ($p < .001$) bulunmuş ve ölçek maddelerine verilen cevapların faktörlenebileceği görülmüştür. Bu araştırmada dört boyutlu bir yaşam boyu öğrenmeleri etkileyen faktörler ölçeği geliştirilmesi amaçlandığı için AFA’da temel bileşenler tekniği ile oblik döndürme faktör çözümlemesi sonuçları 4 faktörle sınırlandırılmış ve yapılan analiz sonucunda ölçek maddelerinin dört faktörde toplandığı görülmüştür. Bu işlem sonucunda toplam varyansın % 51,21’ini açıklayan 4 faktörlü bir yapı elde etmiştir. Her bir faktöre ait maddelerin faktör yükleri Tablo 15’de verilmiştir.

Tablo 14. Yaşam boyu öğrenmeleri etkileyen faktörler Ölçeği Düzeltilmiş Madde-Test Korelasyonları

Merak	y1	,48
	y2	,47
	y3	,49
	y4	,52
	y5	,46
Öğrenmeye açıklık	y6	,55
	y7	,55
	y8	,50
	y9	,53
	y10	,44
	y11	,45
	y12	,41
	y13	,43
Bilgiye Ulaşma ve Bilgi Okuryazarlığı	y14	,49
	y15	,50
	y16	,58
	y17	,42
	y18	,56
Kendini yönlendirme ve denetleme	y19	,40
	y20	,45
	y21	,52
	y22	,50
	y23	,55
	y24	,58

Tablo 15. Yaşam Boyu Öğrenmeleri Etkileyen Faktörler Ölçeği Faktör Yükleri

Merak	y1	,61
	y2	,72
	y3	,70
	y4	,70
	y5	,65
Öğrenmeye açıklık	y6	,53
	y7	,46
	y8	,64
	y9	,58
	y10	,61
	y11	,57
	y12	,64
	y13	,41
Bilgiye Ulaşma ve Bilgi Okuryazarlığı	y14	,63
	y15	,67
	y16	,67
	y17	,42
	y18	,49
Kendini yönlendirme ve denetleme	y19	,52
	y20	,75
	y21	,70
	y22	,76
	y23	,60
	y24	,59

Her bir madde kendi faktörü dışında ,44'ün üzerinde ilişki vermemektedir. Bu dört alt boyutun isimlendirilmesinde faktörlerde toplanan maddelerin içeriği ve yaşam boyu öğrenme alanındaki araştırmalar dikkate alınmıştır.

3.4.3 Yaşam Boyu Öğrenmede Öğretmenlerin Kurumları Tarafından Desteklenme Algıları Ölçeği (ÖKTDAÖ)

Yaşam boyu öğrenmede öğretmenlerin kurumları tarafından desteklenme algıları ölçeği toplamda 10 maddeyle tek boyutta ölçülmüştür. Bu ölçekle öğretmenlerin kurumlarındaki hâkim olan kültür, yöneticilerin yaşam boyu öğrenmeye katılımlarına karşı olan destekleri, kurumdaki iş yükü ve diğer çalışanlarla aralarındaki ilişki hakkındaki görüşlerini incelenmesi amaçlanmıştır.

3.4.3.1 Madde analizi

Yaşam boyu öğrenmede öğretmenlerin kurumları tarafından desteklenme algıları ölçeğinin madde analizi için madde-toplam korelasyonları hesaplanmıştır. Yapılan analiz sonucunda ölçeğin düzeltilmiş madde-toplam korelasyonlarının ,75 ile ,60 arasında değiştiği görülmüştür. Bulgular Tablo 16.'da gösterilmiştir.

Tablo 16. Yaşam Boyu Öğrenmede Öğretmenlerin Kurumları Tarafından Desteklenme Algıları

d1	,66
d2	,65
d3	,75
d4	,68
d5	,60
d6	,66
d7	,62
d8	,62
d9	,62
d10	,61

3.4.3.2 Yapı Geçerliliği

Yaşam boyu öğrenmede öğretmenlerin kurumları tarafından desteklenme algıları ölçeğinin geçerlik çalışması olarak yapı geçerliği kapsamında açılımlayıcı faktör analizi (AFA) uygulanmıştır. AFA çok sayıda değişkenden (maddeden) bu değişkenlerin birlikte açıklayabildikleri az sayıda tanımlanabilen anlamlı yapılara ulaşmayı hedefler (Büyüköztürk, 2004). ÖKTDAÖ'nün faktör yapısını incelemek

amacıyla yapılan AFA' da KMO örneklem uygunluk katsayısı ,88, Barlett Sphericity testi χ^2 değeri ise 1546,748 ($p<.001$) bulunmuş ve ölçek maddelerine verilen cevapların faktörlenebileceği görülmüştür. Bu araştırmada tek boyutlu bir örgütsel kimlik ölçeği geliştirilmesi amaçlandığı için AFA'da asal eksenlere göre döndürülmüş temel bileşenler analizi kullanılmıştır. Bu işlem sonucunda toplam varyansın % 52,89'unu açıklayan tek faktörlü bir yapı elde etmiştir. Her bir faktöre ait maddelerin faktör yükleri Tablo 17'de verilmiştir.

Tablo 17. Yaşam Boyu Öğrenmede Öğretmenlerin Kurumları Tarafından Desteklenme Algıları Ölçeği Faktör Yükleri

d1	,744
d2	,731
d3	,817
d4	,758
d5	,684
d6	,739
d7	,702
d8	,699
d9	,697
d10	,693

Her bir madde kendi faktörü dışında ,43'ün üzerinde ilişki vermemektedir. Faktörde toplanan maddelerin içeriğinde yaşam boyu öğrenme ve okullar alanındaki araştırmalar dikkate alınmıştır.

3.4.4 Yaşam Boyu Öğrenen Profili Ölçeği ve Yaşam Boyu Öğrenmede Öğretmenlerin Kurumları Tarafından Desteklenme Algıları Ölçeği İçin Güvenirlik Analizleri

YBÖPÖ'nin ve ÖKTDAÖ'nin güvenilirliği için Croanbach Alpha iç tutarlık güvenirlik katsayıları hesaplanmıştır. YBÖP ölçeğinin bütünü için hesaplanan iç tutarlılık katsayısı ,90 ve ÖKTDA ölçeğinin bütünü için hesaplanan iç tutarlılık katsayısı da .90 olarak bulunmuştur.

3.4.5 Yaşam Boyu Öğrenen Profili Ölçeği Boyutlarına İlişkin Madde Numaraları

Yaşam boyu öğrenmeleri etkileyen faktörlerde toplamda 24 madde ve 4 alt boyut bulunmaktadır. Merak alt boyutunda 5 madde, öğrenmeye açıklık alt boyutunda 8 madde, bilgiye ulaşma boyutunda 5 madde ve kendini yönlendirme ve denetleme boyutunda da 6 madde bulunmaktadır. Her alt ölçekle ilgili tutumlar Likert tipi ölçekleme ile belirlenmektedir. Her madde, 1: Kesinlikle katılmıyorum, 2: katılmıyorum, 3: fikrim yok, 4: katılıyorum ve 5: kesinlikle katılıyorum arasında derecelenmeli olarak yanıtlanmaktadır. Yaşam boyu öğrenmeleri etkileyen faktörler ölçeğinin dört alt boyuta ilişkin faktörleri aşağıdaki gibi kategorize edilebilir.

3.4.5.1 Merak

1. İlgimi çeken konular hakkında araştırma yaparım.
2. Özellikle kendi isteğimle gerçekleştirdiğimde öğrenmeyi seviyorum.
3. Meraklı biriyimdir.
4. İlgimi çeken konuları öğrenme ihtiyacı hissederim.
5. Merak ettiklerim hakkında soru sorma ihtiyacı duyarım.

3.4.5.2 Öğrenmeye Açıklık

6. Öğrenirken farklı yöntemler kullanırım.
7. Öğrenirken zorlandığımı fark ettiğimde stratejimi değiştiririm.
8. Koşullar ne olursa olsun öğrenmek için bir yol bulabilirim.
9. En iyi nasıl öğrenebileceğimi biliyorum.
10. Nasıl öğrenemeyeceğimi biliyorum.
11. Bir şeyler öğrenebileceğim insanlarla bir arada bulunurum.
12. Başkalarıyla beraber öğrenmeler gerçekleştirebilirim.
13. Mezun olduktan sonra öğrenmeye devam etmek gereklidir.

3.4.5.3 Bilgiye Ulaşma

14. Aradığım bilgiye çeşitli kaynakları (internet, kütüphane) kullanarak ulaşabilirim.
15. Bilgiye ulaşmada birden fazla kaynağı kullanıyorum.

16. Grafik ve şemalarla gösterilen bilgileri okuyabilir, istatistiki verileri yorumlayabilirim.
17. Ulaştığım bilginin güvenilirliğine ve geçerliliğine eleştirel bir yaklaşımla karar verebilirim.
18. Elde ettiğim bilgiyi farklı alanlarda kullanabilir, grafik ve şemalara dönüştürebilirim.

3.4.5.4 Kendini Yönlendirme ve Değerlendirme

19. Planlarımı yaparken başkalarının yardımına ihtiyaç duymam.
20. Kendimi değerlendirebilmek için yeterliyim.
21. Kendi öğrenmelerimi yönetebilecek becerilere sahibim.
22. Kendimi yönlendirmede yeterliyim.
23. Öğrenmelerimi denetleyecek becerilere sahibim.
24. Kendi öğrenmelerimi düzenleyecek becerilere sahibim.

3.4.6 Yaşam Boyu Öğrenmede Öğretmenlerin Kurumları Tarafından Desteklenme Algıları Ölçeği Boyutlarına İlişkin Madde Numaraları

Yaşam boyu öğrenmede öğretmenlerin kurumları tarafından desteklenme algıları ölçeği tek boyutta 10 maddeden oluşmaktadır. Belirlenen maddeler ise aşağıdaki gibidir.

3.4.6.1 Yaşam Boyu Öğrenmede Öğretmenlerin Kurumları Tarafından Desteklenme Algıları

1. Çalıştığım okuldaki politikalar öğrenmeye devam etmeme katkı sağlıyor.
2. Okulumuz için bilgi ve iletişim teknolojileri becerilerimizin gelişmesi önemlidir.
3. Okulda hâkim olan kültür yaşam boyu öğrenmeye katılıma teşvik ediyor.
4. Okulun stratejik planlamasında yaşam boyu öğrenmeye de yer verilmiştir.
5. Okulumuzun öğrenme toplumu olması bizim için önemlidir.
6. Okulumuz diğer kuruluşlarla öğrencilere öğrenme imkânları sağlamak için işbirliği içerisinde.
7. Okulda bilgi ve iletişim teknolojilerine ulaşmamıza imkân sağlıyor.

8. Okulda verilen iş yükü yaşam boyu öğrenmeye katılımıma bir engel değildir.
9. Okuldaki görevlerim öğrenmeye bir engel değil.
10. Okulda çalışan diğer personel öğrenmeye katılımımda bir engel oluşturmuyor.

3.4.7 Verilerin Analizi

Anket uygulamada yaşanabilecek bazı problemleri göz önünde bulundurarak 350 öğretmene anketler elden dağıtılmıştır. Veriler toplandıktan sonra ölçek ve anket sorularının açıklamalara uygun yanıtlanıp yanıtlanmadığı kontrol edilmiş; eksik ve yanlış yanıtlanan ölçekler değerlendirmeye alınmamıştır. Bu kontrol sonucunda 313 öğretmene ilişkin ölçek değerlendirmeye alınmıştır. Elde edilen veriler SPSS-Windows paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin analizinde t-testi, ANOVA ve Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı kullanılmıştır. Sonuçların yorumlanmasında ,05 anlamlılık düzeyi ölçüt alınmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın hipotezleri doğrultusunda yapılan analizlerin detaylı sonuçları yer almaktadır. Aşağıdaki araştırma soruları doğrultusunda araştırma yürütülmüştür. Her bir araştırma sorusuna ilişkin elde edilen veriler sırayla ele alınmıştır:

4.1 ÖĞRETMENLERİN, YAŞAM BOYU ÖĞRENEN BİREY PROFİLLERİ NASILDIR?

Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmeye yaklaşımlarını incelemek üzere puan ortalamaları incelenmiştir.

Tablo 18. Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenmelerini Etkileyen Faktörler

Değişken	Merak	Öğrenmeye açıklık	Bilgiye Ulaşma ve Bilgi Okuryazarlığı	Kendini yönlendirme ve denetleme	Toplam
Ortalama	22,04	33,79	21,63	24,07	101,55
Standart Sapma	2,62	4,03	2,64	3,66	10,35

Tablo 18. incelendiğinde öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmenin merak, öğrenmeye açıklık, bilgiye ulaşma ve kendini yönlendirme ve denetleme alt boyutlarıyla toplam yaşam boyu öğrenmeleri etkileyen faktör bulguları; öğretmenlerin yaşam boyu öğrenen birey algıları açısından öğrenmeye açıklık düzeylerinin ortalaması 33,79 puanla en yüksek ve bilgiye ulaşma ve bilgi okuryazarlığı ortalaması 21,63 puanla en

düşük düzey olarak bulunmuştur. Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenen birey algıları açısından merak ortalamaları 22,04 puan, kendini yönlendirme ve denetleme ortalamaları 24,07 puan ve toplamda yaşam boyu öğrenmeleri etkileyen faktörlerinin ortalaması ise 101,55 puan olarak hesaplanmıştır.

4.2 ÖĞRETMENLERİN KURUMLARI TARAFINDAN YAŞAM BOYU ÖĞRENMEDE DESTEKLENME ALGILARI HANGİ DÜZEYDEDİR?

Öğretmenlerin kurumları tarafından yaşam boyu öğrenmede desteklenme algıları iki boyutta analiz edilmiştir ve sonuçlar Tablo 19.'daki gibi bulunmuştur.

Tablo 19. Öğretmenlerin Kurumları Tarafından Yaşam Boyu Öğrenmede Desteklenme Algılarına İlişkin Tablo

Ortalama	37,97
Standart Sapma	7,24

Tablo 19. incelendiğinde öğretmenlerin kurumları tarafından yaşam boyu öğrenmede desteklenme algıları 37,97 puan hesaplanmıştır.

4.3 ÖĞRETMENLERİN, KURUMLARI TARAFINDAN DESTEKLENME ALGILARI İLE YAŞAM BOYU ÖĞRENME PROFİLLERİ ARASINDA ANLAMLI İLİŞKİLER VAR MIDIR?

Tablo 20'ye göre öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmelerini etkileyen faktörler ve kurumları tarafından yaşam boyu öğrenmede desteklenme algıları arasında anlamlı ilişkiler olduğu görülmektedir. Tablo incelendiğinde öğretmenlerin kurumları tarafından desteklenme algılarının merak ($r=,16$; $p<0,05$), öğrenmeye açıklık ($r=,13$, $p<0,01$), bilgiye ulaşma ve bilgi okuryazarlığı ($r=,19$; $p<0,05$) ve kendini yönlendirme ve denetleme ($r=,13$; $p<0,01$) ile pozitif ilişkili olduğu görülmektedir.

Tablo 20. Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Profilleri ve Kurumları Tarafından Desteklenme Algıları Arasındaki İlişkilere Yönelik Korelasyon Tablosu

Faktör	1	2	3	4	5
1. Merak	1				
2. Öğrenmeye Açıklık	,524**	1			
3. Bilgiye Ulaşma ve Bilgi Okuryazarlığı	,503**	,595**	1		
4. Kendini yönlendirme ve denetleme	,392**	,493**	,543**	1	
5. Kurumları tarafından desteklenme algıları	,167**	,131*	,195**	,133*	1
Ortalama	22,04	33,79	21,63	24,07	37,97
Standart Sapma	2,62	4,03	2,64	3,66	7,24

* $p < .05$, ** $p < .01$

4.4 ÖĞRETMENLERİN YAŞAM BOYU ÖĞRENEN BİREY PROFİLLERİ AÇISINDAN

4.4.1 Kadın ve erkek öğretmenlerin arasında yaşam boyu öğrenmelerini etkileyen faktörler açısından anlamlı farklılıklar var mıdır?

Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmelerini etkileyen faktörler açısından kadın ve erkek öğretmenlerin arasındaki farklılıkların incelenmesinde İki Ortalama Arasındaki Farkın Anlamlılık Testi olan “t” testi tekniği kullanılmıştır. Bu çalışmada öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmelerini etkileyen faktörler açısından merak, öğrenmeye açıklık, bilgiye ulaşma ve bilgi okuryazarlığı ve kendini yönlendirme ve denetleme ve toplam incelenmiştir.

Tablo 21’de cinsiyet değişkeni açısından öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmelerini etkileyen faktörler düzeylerine ait puan ortalamaları ve standart sapmaları görülmektedir. Tabloya bakıldığında, kadın ve erkek öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmelerini etkileyen faktörler açısından merak($t_{0.05: 311}=-,914$), öğrenmeye açıklık($t_{0.05: 309}=-1,857$), bilgiye ulaşma ve bilgi okuryazarlığı($t_{0.05: 311}=-,960$), ve toplam yaşam boyu öğrenmelerini etkileyen faktörler algıları($t_{0.05: 309}=-,398$) arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Ancak kendini yönlendirme ve denetleme

açısından erkek ve kadın öğretmenlerin arasında anlamlı bir fark bulunmuştur($t_{0.05: 311}=-,890$). Bu fark erkek öğretmenlerin kendini yönlendirme ve denetleme puan ortalamalarının ($\bar{X}=24,32$, $Ss= 2,94$), kadın öğretmenlerin puan ortalamalarından ($\bar{X}=23,94$, $Ss= 4$) daha yüksek olmasından kaynaklanmaktadır. Fakat etki büyüklüğü değeri (eta-kare (η^2)=0,02), düşük düzeyde bir etki göstermektedir.

Tablo 21. Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenmelerini Etkileyen Faktör Düzeyleri Açısından Kadın ve Erkek Öğretmenlerin Cinsiyete Göre Karşılaştırılmasına İlişkin t Testi Tablosu

Değişken	Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	t	Sd	P	eta-kare (η^2)
Merak	Erkek	110	21,86	2,96	-,914	311	,070	
	Kadın	203	22,14	2,42				
Öğrenmeye açıklık	Erkek	110	33,21	3,94	-1,857	309	,379	
	Kadın	203	34,10	4,06				
Bilgiye ulaşma ve bilgi okuryazarlığı	Erkek	110	21,82	2,31	,960	311	,098	
	Kadın	203	21,52	2,80				
Kendini yönlendirme ve denetleme	Erkek	110	24,32	2,94	,890	311	,003	0,02
	Kadın	203	23,94	4,00				
Toplam	Erkek	110	101,23	9,65	-,398	309	,182	
	Kadın	203	101,72	10,74				

4.4.2 Evli ve bekâr öğretmenlerin arasında yaşam boyu öğrenmelerini etkileyen faktörler açısından anlamlı farklılıklar var mıdır?

Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmelerini etkileyen faktörler açısından evli ve bekâr öğretmenlerin arasındaki farklılıkların incelenmesinde İki Ortalama Arasındaki Farkın Anlamlılık Testi olan “t” testi tekniği kullanılmıştır. Bu çalışmada öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmelerini etkileyen faktörler açısından merak, öğrenmeye açıklık, bilgiye ulaşma ve bilgi okuryazarlığı ve kendini yönlendirme ve denetleme ve toplam incelenmiştir.

Tablo 22’de medeni durum değişkeni açısından öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmelerini etkileyen faktörler düzeylerine ait puan ortalamaları ve standart sapmaları görülmektedir. Tabloya bakıldığında, evli ve bekâr öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmelerini etkileyen faktörler açısından merak($t_{0.05: 311}=,139$), kendini

yönlendirme ve denetleme ($t_{0.05: 311}=1,157$), ve toplam yaşam boyu öğrenmelerini etkileyen faktörler algıları($t_{0.05: 309}=1,930$) arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir.

Ancak öğrenmeye açıklık($t_{0.05: 309}=2,188$), bilgiye ulaşma ve bilgi okuryazarlığı($t_{0.05: 311}=2,304$) açısından evli ve bekâr öğretmenlerin arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Evli öğretmenlerin öğrenmeye açıklık puan ortalamaları ($\bar{X}=34,20$, $Ss= 3,34$) ve bekâr öğretmenlerin puan ortalamaları ($\bar{X}=33,19$, $Ss=4,81$); evli öğretmenlerin bilgiye ulaşma ve bilgi okuryazarlığı puan ortalamaları ($\bar{X}=21,91$, $Ss=2,36$) ve bekâr öğretmenlerin puan ortalamaları ($\bar{X}=21,22$, $Ss=2,94$) olarak bulunmuştur. Bu bulgulardan evli öğretmenlerin bekâr öğretmenlere göre öğrenmeye açıklık ve bilgiye ulaşma ve bilgi okuryazarlığı düzeylerinin daha yüksek olduğu söylenebilir. Fakat etki büyüklüğü değerleri sırasıyla (eta-kare (η^2)=(0,03), (0,09)), düşük düzeyde bir etki görülmektedir.

Tablo 22. Öğretmenlerin Yaşam boyu öğrenmelerini etkileyen faktörler Düzeyleri Açısından Öğretmenlerin Medeni Durumlarına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin t Testi Tablosu

Değişken	Medeni Durum	N	\bar{X}	Ss	T	Sd	P	eta-kare (η^2)
Merak	Evli	184	22,06	2,67	,139	311	,890	
	Bekâr	129	22,02	2,56				
Öğrenmeye açıklık	Evli	184	34,20	3,34	2,188	309	,029	0,03
	Bekâr	129	33,19	4,81				
Bilgiye ulaşma ve bilgi okuryazarlığı	Evli	184	21,91	2,36	2,304	311	,022	
	Bekâr	129	21,22	2,94				
Kendini yönlendirme ve denetleme	Evli	184	24,27	3,34	1,157	311	,248	
	Bekâr	129	23,79	4,07				
Toplam	Evli	184	102,49	9,32	1,930	309	,054	
	Bekâr	129	100,20	11,59				

4.4.3 Sınıf ve branş öğretmenleri arasında yaşam boyu öğrenmelerini etkileyen faktörler açısından anlamlı farklılıklar var mıdır?

Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmelerini etkileyen faktörler açısından sınıf ve branş öğretmenleri arasındaki farklılıkların incelenmesinde İki Ortalama Arasındaki Farkın Anlamlılık Testi olan “t” testi tekniği kullanılmıştır. Bu çalışmada öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmelerini etkileyen faktörler açısından merak, öğrenmeye açıklık, bilgiye ulaşma ve bilgi okuryazarlığı ve kendini yönlendirme ve denetleme ve toplam incelenmiştir.

Tablo 23. Öğretmenlerin Yaşam boyu öğrenmelerini etkileyen faktörler Düzeyleri Açısından Sınıf ve Branş Öğretmenlerinin Branşa Göre Karşılaştırılmasına İlişkin t Testi Tablosu

Değişken	Branş	N	\bar{X}	Ss	T	Sd	P	eta-kare (η^2)																																															
Merak	Sınıf	65	22	2,14	-,165	311	,869																																																
	Branş	248	22,06	2,74					Öğrenmeye açıklık	Sınıf	65	34,52	3,25	1,648	309	,100		Branş	248	33,59	4,20	Bilgiye ulaşma ve bilgi okuryazarlığı	Sınıf	65	22,15	2,18	1,795	311	,074		Branş	248	21,49	2,73	Kendini yönlendirme ve denetleme	Sınıf	65	25,09	2,84	2,532	311	,012	0,11	Branş	248	23,81	3,80	Toplam	Sınıf	65	103,76	8,63	1,948	309	,052
Öğrenmeye açıklık	Sınıf	65	34,52	3,25	1,648	309	,100																																																
	Branş	248	33,59	4,20					Bilgiye ulaşma ve bilgi okuryazarlığı	Sınıf	65	22,15	2,18	1,795	311	,074		Branş	248	21,49	2,73	Kendini yönlendirme ve denetleme	Sınıf	65	25,09	2,84	2,532	311	,012	0,11	Branş	248	23,81	3,80	Toplam	Sınıf	65	103,76	8,63	1,948	309	,052		Branş	248	100,96	10,70								
Bilgiye ulaşma ve bilgi okuryazarlığı	Sınıf	65	22,15	2,18	1,795	311	,074																																																
	Branş	248	21,49	2,73					Kendini yönlendirme ve denetleme	Sınıf	65	25,09	2,84	2,532	311	,012	0,11	Branş	248	23,81	3,80	Toplam	Sınıf	65	103,76	8,63	1,948	309	,052		Branş	248	100,96	10,70																					
Kendini yönlendirme ve denetleme	Sınıf	65	25,09	2,84	2,532	311	,012	0,11																																															
	Branş	248	23,81	3,80					Toplam	Sınıf	65	103,76	8,63	1,948	309	,052		Branş	248	100,96	10,70																																		
Toplam	Sınıf	65	103,76	8,63	1,948	309	,052																																																
	Branş	248	100,96	10,70																																																			

Tablo 23’de branş değişkeni açısından öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmelerini etkileyen faktörler düzeylerine ait puan ortalamaları ve standart sapmaları görülmektedir. Tabloya bakıldığında, sınıf ve branş öğretmenleri yaşam boyu öğrenmelerini etkileyen faktörler açısından merak($t_{0.05: 311}=-,165$), öğrenmeye açıklık($t_{0.05: 309}=1,648$), bilgiye ulaşma ve bilgi okuryazarlığı($t_{0.05: 311}=1,795$), ve toplam yaşam boyu öğrenmelerini etkileyen faktörler algıları($t_{0.05: 309}=1,948$) arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Ancak kendini yönlendirme ve denetleme açısından sınıf ve branş öğretmenleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur($t_{0.05: 311}=2,532$). Bu fark sınıf öğretmenleri kendini yönlendirme ve denetleme puan

ortalamalarının ($\bar{X}=25,09$, $Ss= 2,84$), branş öğretmenlerin puan ortalamalarından ($\bar{X}=23,81$, $Ss= 3,80$) daha yüksek olmasından kaynaklanmaktadır. Buna göre sınıf öğretmenleri branş öğretmenlerine göre kendilerini yönlendirme ve denetlemede daha yüksek algı düzeyine sahiptir. Fakat etki büyüklüğü değeri (eta-kare (η^2)=0,11), düşük düzeyde bir etki görülmektedir.

4.4.4 Yaşları farklı olan öğretmenler arasında yaşam boyu öğrenmelerini etkileyen faktörler açısından anlamlı farklılıklar var mıdır?

Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmelerini etkileyen faktörler açısından yaşları farklı olan öğretmenler arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için ANOVA kullanılmıştır. Öğretmenlerin yaşları; 20-30, 31-40 ve 41 ve üzeri şeklinde üç kategoride ele alınmıştır. Bu farklılıkları incelemek için beş alt soru sorulmuştur:

4.4.4.1 Merak algıları açısından öğretmenlerin yaşlarına göre aralarında anlamlı farklılıklar var mıdır?

Öğretmenlerin merak algıları açısından yaşlarına göre anlamlı farklılıklar olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ANOVA sonucunda elde edilen bulgular Tablo 24. ve Tablo 25.'de gösterilmektedir.

Tablo 24. Merak Algıları Açısından Yaşları Farklı Olan Öğretmenlerin Puanlarının Betimsel İstatistikleri

Yaş grubu	N	\bar{X}	Ss
20-30	144	21,91	2,51
31-40	133	22,15	2,87
41 ve üzeri	36	22,16	2,10
Toplam	313	22,04	2,62

Tablo 24'de yaşları 20-30, 31-40 ve 41 ve üzeri olan öğretmenlerin puanlarının ortalamaları ve standart sapmaları, Tablo 25'te de bu değerlere uygulanan tek yönlü varyans analizi sonuçları görülmektedir. Yaşları farklı olan öğretmenlerin merak algıları açısından puan ortalamaları arasındaki farkı belirlemek amacıyla yapılan varyans analizi sonucunda, öğretmenlerin merak algıları puan ortalamaları arasında

istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı görülmüştür ($F_{2-310}=,718$, $p>0.01$). Fakat etki büyüklüğü değeri (eta-kare (η^2)=0,002), düşük düzeyde bir etki görülmektedir.

Tablo 25. Merak Algıları Açısından Yaşları Farklı Olan Öğretmenlerin Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Varyans Analizi Tablosu

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	eta-kare (η^2)
Gruplar arası	4,597	2	2,298	,332	,718	0,002
Grup içi	2145,684	310	6,922			
Toplam	2150,281	312				

4.4.4.2 Öğrenmeye açıklık algıları açısından öğretmenlerin yaşlarına göre aralarında anlamlı farklılıklar var mıdır?

Öğretmenlerin öğrenmeye açıklık algıları açısından yaşlarına göre anlamlı farklılıklar olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ANOVA sonucunda elde edilen bulgular Tablo 26. ve Tablo 27.'de gösterilmektedir.

Tablo 26. Öğrenmeye Açıklık Algıları Açısından Yaşları Farklı Olan Öğretmenlerin Puanlarının Betimsel İstatistikleri

Yaş grubu	N	\bar{X}	Ss
20-30	144	32,8819	4,57799
31-40	132	34,5682	3,35483
41 ve üzeri	35	34,6000	3,27378
Toplam	311	33,7910	4,03909

Tablo 27. Öğrenmeye Açıklık Algıları Açısından Yaşları Farklı Olan Öğretmenlerin Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Varyans Analizi Tablosu

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	eta-kare (η^2)
Gruplar arası	221,635	2	110,818	7,058	,001	0,04
Grup içi	4835,779	308	15,701			
Toplam	5057,415	310				

Tablo 26'da yaşları 20-30, 31-40 ve 41 ve üzeri olan öğretmenlerin puanlarının ortalamaları ve standart sapmaları, Tablo 27'de bu değerlere uygulanan tek yönlü

varyans analizi sonuçları görülmektedir. Yaşları farklı olan öğretmenlerin öğrenmeye açıklık algıları açısından puan ortalamaları arasındaki farkı belirlemek amacıyla yapılan varyans analizi sonucunda, öğretmenlerin öğrenmeye açıklık algıları puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu görülmüştür ($F_{2,308}=,001$, $p<0.01$). Bu farklılığın hangi yaş aralıkları arasında kaynaklandığını belirlemek amacıyla yapılan Tukey çoklu karşılaştırma testi sonucunda, farklılığın yaşları 20 ve 30 arasında olan öğretmenlerin puan ortalamaları ($\bar{X}=32,88$, $Ss=4,57$) ile yaşları 31-40 olan öğretmenlerin puan ortalamaları ($\bar{X}=34,56$, $Ss=3,35$) arasından kaynaklandığı bulunmuştur. Bu bulguya göre yaşları 20 ve 30 arasında olan öğretmenlerin yaşları 31 ve 40 arasında olan öğretmenlere göre öğrenmeye açıklık algılarının düzeylerinin daha düşük olduğu söylenebilir. Fakat etki büyüklüğü değeri (eta-kare (η^2)=0,04), düşük düzeyde bir etki görülmektedir.

4.4.4.3 Bilgiye ulaşma ve bilgi okuryazarlığı algıları açısından öğretmenlerin yaşlarına göre aralarında anlamlı farklılıklar var mıdır?

Öğretmenlerin bilgiye ulaşma ve bilgi okuryazarlığı algıları açısından yaşlarına göre anlamlı farklılıklar olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ANOVA sonucunda elde edilen bulgular Tablo 28. ve Tablo 29.'de gösterilmektedir.

Tablo 28. Bilgiye Ulaşma ve Bilgi Okuryazarlığı Algıları Açısından Yaşları Farklı Olan Öğretmenlerin Puanlarının Betimsel İstatistikleri

Yaş grubu	N	\bar{X}	Ss
20-30	144	21,1806	2,92004
31-40	133	22,1504	2,30117
41 ve üzeri	36	21,5278	2,33588
Toplam	313	21,6326	2,64014

Tablo 28'de yaşları 20-30, 31-40 ve 41 ve üzeri olan öğretmenlerin puanlarının ortalamaları ve standart sapmaları, Tablo 29'da da bu değerlere uygulanan tek yönlü varyans analizi sonuçları görülmektedir. Yaşları farklı olan öğretmenlerin bilgiye ulaşma ve bilgi okuryazarlığı algıları açısından puan ortalamaları arasındaki farkı belirlemek amacıyla yapılan varyans analizi sonucunda, öğretmenlerin bilgiye

ulaşma ve bilgi okuryazarlığı algıları puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu görülmüştür ($F_{2-310}=,009$, $p<0.01$).

Tablo 29. Bilgiye Ulaşma ve Bilgi Okuryazarlığı Algıları Açısından Yaşları Farklı Olan Öğretmenlerin Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Varyans Analizi Tablosu

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	eta-kare (η^2)
Gruplar arası	65,477	2	32,739	4,812	,009	0,03
Grup içi	2109,270	310	6,804			
Toplam	2174,748	310				

Bu farklılığın hangi yaş aralıkları arasında kaynaklandığını belirlemek amacıyla yapılan Tukey çoklu karşılaştırma testi sonucunda, farklılığın yaşları 20 ve 30 arasında olan öğretmenlerin puan ortalamaları ($\bar{X}=21,18$, $Ss=2,92$) ile yaşları 31 ve 40 arasında olan öğretmenlerin puan ortalamaları ($\bar{X}=22,15$, $Ss=2,30$) arasından kaynaklandığı bulunmuştur. Bu bulguya göre yaşları 20 ve 30 arasında olan öğretmenlerin yaşları 31 ve 40 arasında olan öğretmenlere göre bilgiye ulaşma ve bilgi okuryazarlığı algılarının düzeylerinin daha düşük olduğu söylenebilir. Fakat etki büyüklüğü değeri (eta-kare (η^2)=0,03), düşük düzeyde bir etki görülmektedir.

4.4.4.4 Kendini yönlendirme ve denetleme algıları açısından öğretmenlerin yaşlarına göre aralarında anlamlı farklılıklar var mıdır?

Öğretmenlerin kendini yönlendirme ve denetleme algıları açısından yaşlarına göre anlamlı farklılıklar olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ANOVA sonucunda elde edilen bulgular Tablo 30. ve Tablo 31.'de gösterilmektedir.

Tablo 30. Kendini Yönlendirme ve Denetleme Algıları Açısından Yaşları Farklı Olan Öğretmenlerin Puanlarının Betimsel İstatistikleri

Yaş grubu	N	\bar{X}	Ss
20-30	144	23,5556	3,81528
31-40	133	24,4060	3,52488
41 ve üzeri	36	24,9444	3,32045
Toplam	313	24,0767	3,66382

Tablo 30’da yaşları 20-30, 31-40 ve 41 ve üzeri olan öğretmenlerin puanlarının ortalamaları ve standart sapmaları, Tablo 31’de de bu değerlere uygulanan tek yönlü varyans analizi sonuçları görülmektedir. Yaşları farklı olan öğretmenlerin kendini yönlendirme ve denetleme algıları açısından puan ortalamaları arasındaki farkı belirlemek amacıyla yapılan varyans analizi sonucunda, öğretmenlerin kendini yönlendirme ve denetleme algıları puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu görülmüştür ($F_{2-310}=,049$, $p<0.05$). Bu farklılığın hangi yaş aralıkları arasında kaynaklandığını belirlemek amacıyla yapılan Tukey çoklu karşılaştırma testi sonucunda, farklılığın yaşları 20 ve 30 arasında olan öğretmenlerin puan ortalamaları ($\bar{X}=23,55$, $Ss=3,82$) ile yaşları 41 ve üzeri olan öğretmenlerin puan ortalamaları ($\bar{X}=24,94$, $Ss=3,32$) arasından kaynaklandığı bulunmuştur. Bu bulguya göre yaşları 20 ve 30 arasında olan öğretmenlerin yaşları 41 ve üzeri olan öğretmenlere göre kendini yönlendirme ve denetleme algılarının düzeylerinin daha düşük olduğu söylenebilir. Fakat etki büyüklüğü değeri (eta-kare (η^2)=0,01), düşük düzeyde bir etki görülmektedir.

Tablo 31. Kendini Yönlendirme ve Denetleme Algıları Açısından Yaşları Farklı Olan Öğretmenlerin Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Varyans Analizi Tablosu

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	eta-kare (η^2)
Gruplar arası	80,640	2	40,320	3,043	,049	0,01
Grup içi	4107,520	310	13,250			
Toplam	4188,160	312				

4.4.4.5 Yaşam boyu öğrenen birey algıları açısından öğretmenlerin yaşlarına göre aralarında anlamlı farklılıklar var mıdır?

Öğretmenlerin Yaşam boyu öğrenen birey algıları açısından yaşlarına göre anlamlı farklılıklar olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ANOVA sonucunda elde edilen bulgular Tablo 32 ve Tablo 33’de gösterilmektedir.

Tablo 32’de yaşları 20-30, 31-40 ve 41 ve üzeri olan öğretmenlerin puanlarının ortalamaları ve standart sapmaları, Tablo 33’de de bu değerlere uygulanan tek yönlü varyans analizi sonuçları görülmektedir. Yaşları farklı olan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenen birey algıları açısından puan ortalamaları arasındaki farkı belirlemek

amacıyla yapılan varyans analizi sonucunda, yaşam boyu öğrenen birey algıları puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu görülmüştür ($F_{2,308}=,006$, $p<0.01$).

Tablo 32. Yaşam Boyu Öğrenen Birey Algıları Açısından Yaşları Farklı Olan Öğretmenlerin Puanlarının Betimsel İstatistikleri

Yaş grubu	N	\bar{X}	Ss
20-30	144	99,5347	11,04404
31-40	132	103,2652	9,65264
41 ve üzeri	35	103,4000	8,62350
Toplam	311	101,5531	10,35949

Tablo 33. Yaşam Boyu Öğrenen Birey Algıları Açısından Yaşları Farklı Olan Öğretmenlerin Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Varyans Analizi Tablosu

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	eta-kare (η^2)
Gruplar arası	1092,929	2	546,464	5,231	,006	0,03
Grup içi	32175,946	308	104,467			
Toplam	33268,875	310				

Bu farklılığın hangi yaş aralıkları arasında kaynaklandığını belirlemek amacıyla yapılan Tukey çoklu karşılaştırma testi sonucunda, farklılığın yaşları 20 ve 30 arasında olan öğretmenlerin puan ortalamaları ($\bar{X}=99,53$, $Ss=11,04$) ile yaşları 31 ve 40 arasında olan öğretmenlerin puan ortalamaları ($\bar{X}=103,26$, $Ss=9,65$) arasından; ve yaşları 20 ve 30 arasında olan öğretmenlerin puan ortalamaları ($\bar{X}=99,53$, $Ss=11,04$) ile yaşları 41 ve üzeri olan öğretmenlerin puan ortalamaları ($\bar{X}=103,40$, $Ss=8,62$) arasından kaynaklandığı bulunmuştur. Bu bulgulara göre yaşları 20 ve 30 arasında olan öğretmenlerin yaşları 30 ve üzeri olan öğretmenlere göre yaşam boyu öğrenen birey algılarının düzeylerinin daha düşük olduğu söylenebilir. Fakat etki büyüklüğü değeri (eta-kare (η^2)=0,03), düşük düzeyde bir etki görülmektedir.

4.4.5 Eğitim durumları farklı olan öğretmenler arasında yaşam boyu öğrenmelerini etkileyen faktörler açısından anlamlı farklılıklar var mıdır?

Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmelerini etkileyen faktörler açısından eğitim durumları farklı olan öğretmenler arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için ANOVA kullanılmıştır. Öğretmenlerin eğitim durumları Öğretmenlerin eğitim durumları; ön-lisans, lisans ve lisansüstü şeklinde üç kategoride ele alınmıştır. Bu farklılıkları incelemek için beş alt soru sorulmuştur:

4.4.5.1 Merak algıları açısından öğretmenlerin eğitim durumlarına göre aralarında anlamlı farklılıklar var mıdır?

Öğretmenlerin merak algıları açısından eğitim durumlarına göre anlamlı farklılıklar olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ANOVA sonucunda elde edilen bulgular Tablo 34 ve Tablo 35’de gösterilmektedir.

Tablo 34. Merak Algıları Açısından Eğitim Durumları Farklı Olan Öğretmenlerin Puanlarının Betimsel İstatistikleri

Eğitim durumu	N	\bar{X}	Ss
Ön-lisans	35	20,9429	3,16175
Lisans	229	22,0480	2,66431
Lisansüstü	49	22,8367	1,57251
Toplam	313	22,0479	2,62525

Tablo 35. Merak Algıları Açısından Eğitim Durumları Farklı Olan Öğretmenlerin Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Varyans Analizi Tablosu

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	eta-kare (η^2)
Gruplar arası	73,230	2	36,615	5,465	,005	0,03
Grup içi	2077,051	310	6,700			
Toplam	2150,281	312				

Tablo 34’de eğitim durumları ön-lisans, lisans ve lisansüstü olan öğretmenlerin puanlarının ortalamaları ve standart sapmaları, Tablo 35’de de bu değerlere uygulanan tek yönlü varyans analizi sonuçları görülmektedir. Eğitim durumları farklı

olan öğretmenlerin merak algıları açısından puan ortalamaları arasındaki farkı belirlemek amacıyla yapılan varyans analizi sonucunda, öğretmenlerin merak algıları puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu görülmüştür ($F_{2,310}=,005$, $p<0.01$). Bu farklılığın hangi eğitim durumları arasında kaynaklandığını belirlemek amacıyla yapılan Tukey çoklu karşılaştırma testi sonucunda, farklılığın eğitim durumları ön-lisans ($\bar{X}=20,94$, $Ss=3,16$), lisans ($\bar{X}=22,04$, $Ss=2,66$) ve lisansüstü ($\bar{X}=22,83$, $Ss=1,57$) olan öğretmenler arasında olduğu saptanmıştır. Bulgulara göre eğitim durumu lisansüstü olan öğretmenlerin merak algıları en yüksek, eğitim durumu ön-lisans olan öğretmenlerin ise en düşük düzeydedir. Fakat etki büyüklüğü değeri (eta-kare (η^2)=0,03), düşük düzeyde bir etki görülmektedir.

4.4.5.2 Öğrenmeye açıklık algıları açısından öğretmenlerin eğitim durumlarına göre aralarında anlamlı farklılıklar var mıdır?

Öğretmenlerin öğrenmeye açıklık algıları açısından eğitim durumlarına göre anlamlı farklılıklar olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ANOVA sonucunda elde edilen bulgular Tablo 36 ve Tablo 37’de gösterilmektedir.

Tablo 36. Öğrenmeye Açıklık Algıları Açısından Eğitim Durumları Farklı Olan Öğretmenlerin Puanlarının Betimsel İstatistikleri

Eğitim durumu	N	\bar{X}	Ss
Ön-lisans	35	30,9143	6,83577
Lisans	227	34,2070	3,47129
Lisansüstü	49	33,9184	2,94276
Toplam	311	33,7910	4,03909

Tablo 37. Öğrenmeye Açıklık Algıları Açısından Eğitim Durumları Farklı Olan Öğretmenlerin Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Varyans Analizi Tablosu

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	eta-kare (η^2)
Gruplar arası	329,730	2	164,865	10,741	,000	0,06
Grup içi	4727,685	308	15,350			
Toplam	5057,415	310				

Tablo 36’da eğitim durumları ön-lisans, lisans ve lisansüstü olan öğretmenlerin puanlarının ortalamaları ve standart sapmaları, Tablo 37’de de bu değerlere uygulanan tek yönlü varyans analizi sonuçları görülmektedir. Eğitim durumları farklı olan öğretmenlerin öğrenmeye açıklık algıları açısından puan ortalamaları arasındaki farkı belirlemek amacıyla yapılan varyans analizi sonucunda, öğretmenlerin öğrenmeye açıklık algıları puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu görülmüştür ($F_{2-308}=,000$, $p<0.01$). Bu farklılığın hangi eğitim durumları arasında kaynaklandığını belirlemek amacıyla yapılan Tukey çoklu karşılaştırma testi sonucunda, farklılığın eğitim durumları ön-lisans ($\bar{X}=30,91$, $Ss=6,83$), lisans ($\bar{X}=34,20$, $Ss=3,47$) ve lisansüstü ($\bar{X}=33,91$, $Ss=2,94$) olan öğretmenler arasında olduğu saptanmıştır. Bulgulara göre eğitim durumu lisans olan öğretmenlerin öğrenmeye açıklık algıları en yüksek, eğitim durumu ön-lisans olan öğretmenlerin ise en düşük düzeydedir. Fakat etki büyüklüğü değeri ($\eta^2=0,06$), düşük düzeyde bir etki görülmektedir.

4.4.5.3 Bilgiye ulaşma ve bilgi okuryazarlığı algıları açısından öğretmenlerin eğitim durumlarına göre aralarında anlamlı farklılıklar var mıdır?

Öğretmenlerin bilgiye ulaşma ve bilgi okuryazarlığı algıları açısından eğitim durumlarına göre anlamlı farklılıklar olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ANOVA sonucunda elde edilen bulgular Tablo 38 ve Tablo 39’da gösterilmektedir.

Tablo 38. Bilgiye Ulaşma ve Bilgi Okuryazarlığı Algıları Açısından Eğitim Durumları Farklı Olan Öğretmenlerin Puanlarının Betimsel İstatistikleri

Eğitim durumu	N	\bar{X}	Ss
Ön-lisans	35	20,2857	3,37440
Lisans	229	21,7162	2,53964
Lisansüstü	49	22,2041	2,21716
Toplam	313	21,6326	2,64014

Tablo 38’de eğitim durumları ön-lisans, lisans ve lisansüstü olan öğretmenlerin puanlarının ortalamaları ve standart sapmaları, Tablo 39’da da bu değerlere uygulanan tek yönlü varyans analizi sonuçları görülmektedir. Eğitim durumları farklı olan öğretmenlerin bilgiye ulaşma ve bilgi okuryazarlığı algıları açısından puan ortalamaları arasındaki farkı belirlemek amacıyla yapılan varyans analizi sonucunda,

öğretmenlerin bilgiye ulaşma ve bilgi okuryazarlığı algıları puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu görülmüştür ($F_{2-310}=,003$, $p<0.01$).

Tablo 39. Bilgiye Ulaşma ve Bilgi Okuryazarlığı Algıları Açısından Eğitim Durumları Farklı Olan Öğretmenlerin Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Varyans Analizi Tablosu

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	eta-kare (η^2)
Gruplar arası	81,095	2	40,548	6,004	,003	0,03
Grup içi	2093,652	310	6,754			
Toplam	2174,748	312				

Bu farklılığın hangi eğitim durumları arasında kaynaklandığını belirlemek amacıyla yapılan Tukey çoklu karşılaştırma testi sonucunda, farklılığın eğitim durumları ön-lisans ($\bar{X}=20,28$, $Ss=3,37$), lisans ($\bar{X}=21,71$, $Ss=2,53$) ve lisansüstü ($\bar{X}=22,20$, $Ss=2,21$) olan öğretmenler arasında olduğu saptanmıştır. Bulgulara göre eğitim durumu lisansüstü olan öğretmenlerin bilgiye ulaşma ve bilgi okuryazarlığı algıları en yüksek, eğitim durumu ön-lisans olan öğretmenlerin ise en düşük düzeydedir. Fakat etki büyüklüğü değeri (eta-kare (η^2)=0,03), düşük düzeyde bir etki görülmektedir.

4.4.5.4 Kendini yönlendirme ve denetleme algıları açısından öğretmenlerin eğitim durumlarına göre aralarında anlamlı farklılıklar var mıdır?

Öğretmenlerin kendini yönlendirme ve denetleme algıları açısından eğitim durumlarına göre anlamlı farklılıklar olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ANOVA sonucunda elde edilen bulgular Tablo 40 ve Tablo 41’de gösterilmektedir.

Tablo 40’da eğitim durumları ön-lisans, lisans ve lisansüstü olan öğretmenlerin puanlarının ortalamaları ve standart sapmaları, Tablo 41’de de bu değerlere uygulanan tek yönlü varyans analizi sonuçları görülmektedir. Eğitim durumları farklı olan öğretmenlerin kendini yönlendirme ve denetleme algıları açısından puan ortalamaları arasındaki farkı belirlemek amacıyla yapılan varyans analizi sonucunda, öğretmenlerin kendini yönlendirme ve denetleme algıları puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu görülmüştür ($F_{2-310}=,004$, $p<0.01$). Bu farklılığın hangi eğitim durumları arasında kaynaklandığını belirlemek amacıyla

yapılan Tukey çoklu karşılaştırma testi sonucunda, farklılığın eğitim durumları ön-lisans ($\bar{X}=22,22$, $Ss=5,12$), lisans ($\bar{X}=24,21$, $Ss=3,42$) ve lisansüstü ($\bar{X}=24,75$, $Ss=3,15$) olan öğretmenler arasında olduğu saptanmıştır. Bulgulara göre eğitim durumu lisansüstü olan öğretmenlerin kendini yönlendirme ve denetleme algıları en yüksek, eğitim durumu ön-lisans olan öğretmenlerin ise en düşük düzeydedir. Fakat etki büyüklüğü değeri (eta-kare (η^2)=0,03), düşük düzeyde bir etki görülmektedir.

Tablo 40. Kendini Yönlendirme ve Denetleme Algıları Açısından Eğitim Durumları Farklı Olan Öğretmenlerin Puanlarının Betimsel İstatistikleri

Eğitim durumu	N	\bar{X}	Ss
Ön-lisans	35	22,2286	5,12253
Lisans	229	24,2140	3,42239
Lisansüstü	49	24,7551	3,15918
Toplam	313	24,0767	3,66382

Tablo 41. Kendini Yönlendirme ve Denetleme Algıları Açısından Eğitim Durumları Farklı Olan Öğretmenlerin Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Varyans Analizi Tablosu

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	eta-kare (η^2)
Gruplar arası	146,412	2	73,206	5,615	,004	0,03
Grup içi	4041,748	310	13,038			
Toplam	4188,160	312				

4.4.5.5 Yaşam boyu öğrenen birey algıları açısından öğretmenlerin eğitim durumlarına göre aralarında anlamlı farklılıklar var mıdır?

Öğretmenlerin Yaşam boyu öğrenen birey algıları açısından eğitim durumlarına göre anlamlı farklılıklar olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ANOVA sonucunda elde edilen bulgular Tablo 42 ve Tablo 43’de gösterilmektedir. Tablo 42’de eğitim durumları ön-lisans, lisans ve lisansüstü olan öğretmenlerin puanlarının ortalamaları ve standart sapmaları, Tablo 43’de de bu değerlere uygulanan tek yönlü varyans analizi sonuçları görülmektedir. Eğitim durumları farklı olan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenen birey algıları açısından puan ortalamaları arasındaki farkı belirlemek amacıyla yapılan varyans analizi sonucunda, yaşam boyu öğrenen birey algıları puan

ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu görülmüştür ($F_{2,308}=,000$, $p<0.01$). Bu farklılığın hangi eğitim durumları arasında kaynaklandığını belirlemek amacıyla yapılan Tukey çoklu karşılaştırma testi sonucunda, farklılığın eğitim durumları ön-lisans ($\bar{X}=94,37$, $Ss=14,66$), lisans ($\bar{X}=102,19$, $Ss=9,74$) ve lisansüstü ($\bar{X}=103,71$, $Ss=7,02$) olan öğretmenler arasında olduğu saptanmıştır. Bulgulara göre eğitim durumu lisansüstü olan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenen birey algıları en yüksek, eğitim durumu ön-lisans olan öğretmenlerin ise en düşük düzeydedir. Fakat etki büyüklüğü değeri (eta-kare (η^2)=0,06), düşük düzeyde bir etki görülmektedir.

Tablo 42. Yaşam boyu öğrenen birey algıları açısından eğitim durumları farklı olan öğretmenlerin puanlarının betimsel istatistikleri

Eğitim durumu	N	\bar{X}	Ss
Ön-lisans	35	94,3714	14,66104
Lisans	227	102,1938	9,74622
Lisansüstü	49	103,7143	7,02080
Toplam	311	101,5531	10,35949

Tablo 43. Yaşam boyu öğrenen birey algıları açısından eğitim durumları farklı olan öğretmenlerin puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin varyans analizi Tablosu

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	eta-kare (η^2)
Gruplar arası	2127,232	2	1063,616	10,519	,000	0,06
Grup içi	31141,643	308	101,109			
Toplam	33268,875	310				

4.4.6 Hizmet süreleri farklı olan öğretmenler arasında yaşam boyu öğrenmelerini etkileyen faktörler açısından anlamlı farklılıklar var mıdır?

Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmelerini etkileyen faktörler açısından hizmet süreleri farklı olan öğretmenler arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için ANOVA kullanılmıştır. Öğretmenlerin eğitim durumları Öğretmenlerin hizmet süreleri; 1-10 yıl arasında, 11-20 yıl arasında ve 21 yıl ve üzeri şeklinde üç kategoride ele alınmıştır. Bu farklılıkları incelemek için beş alt soru sorulmuştur:

4.4.6.1 Merak algıları açısından öğretmenlerin hizmet sürelerine göre aralarında anlamlı farklılıklar var mıdır?

Öğretmenlerin merak algıları açısından hizmet sürelerine göre anlamlı farklılıklar olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ANOVA sonucunda elde edilen bulgular Tablo 44 ve Tablo 45’de gösterilmektedir.

Tablo 44’de hizmet süreleri 1-10 yıl arasında, 11-20 yıl arasında ve 21 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin puanlarının ortalamaları ve standart sapmaları, Tablo 45’de de bu değerlere uygulanan tek yönlü varyans analizi sonuçları görülmektedir. Hizmet süreleri farklı olan öğretmenlerin merak algıları açısından puan ortalamaları arasındaki farkı belirlemek amacıyla yapılan varyans analizi sonucunda, öğretmenlerin merak algıları puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı görülmüştür ($F_{2-310}=,414, p>0.01$).

Tablo 44. Merak algıları açısından hizmet süreleri farklı olan öğretmenlerin puanlarının betimsel istatistikleri

Hizmet Süresi	N	\bar{X}	Ss
1-10 yıl	176	22,2159	2,24728
11-20 yıl	112	21,7946	3,21634
21 yıl ve üzeri	25	22,0000	2,10159
Toplam	313	22,0479	2,62525

Tablo 45. Merak algıları açısından hizmet süreleri farklı olan öğretmenlerin puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin varyans analizi Tablosu

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar arası	12,209	2	6,104	,885	,414
Grup içi	2138,072	310	6,897		
Toplam	2150,281	312			

4.4.6.2 Öğrenmeye açıklık algıları açısından öğretmenlerin hizmet sürelerine göre aralarında anlamlı farklılıklar var mıdır?

Öğretmenlerin öğrenmeye açıklık algıları açısından hizmet sürelerine göre anlamlı farklılıklar olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ANOVA sonucunda elde edilen bulgular Tablo 46 ve Tablo 47’de gösterilmektedir.

Tablo 46. Öğrenmeye açıklık algıları açısından hizmet süreleri farklı olan öğretmenlerin puanlarının betimsel istatistikleri

Hizmet Süresi	N	\bar{X}	Ss
1-10 yıl	175	33,9600	4,24584
11-20 yıl	111	33,5766	3,91396
21 yıl ve üzeri	25	33,5600	3,05614
Toplam	311	33,7910	4,03909

Tablo 47. Öğrenmeye açıklık algıları açısından hizmet süreleri farklı olan öğretmenlerin puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin varyans analizi Tablosu

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar arası	11,436	2	5,718	,349	,706
Grup içi	5045,979	308	16,383		
Toplam	5057,415	310			

Tablo 46’da hizmet süreleri 1-10 yıl arasında, 11-20 yıl arasında ve 21 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin puanlarının ortalamaları ve standart sapmaları, Tablo 47’de de bu değerlere uygulanan tek yönlü varyans analizi sonuçları görülmektedir. Hizmet süreleri farklı olan öğretmenlerin öğrenmeye açıklık algıları açısından puan ortalamaları arasındaki farkı belirlemek amacıyla yapılan varyans analizi sonucunda, öğretmenlerin öğrenmeye açıklık algıları puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı görülmüştür ($F_{2-308}=,705$, $p>0.01$).

4.4.6.3 Bilgiye ulaşma ve bilgi okuryazarlığı algıları açısından öğretmenlerin hizmet sürelerine göre aralarında anlamlı farklılıklar var mıdır?

Öğretmenlerin bilgiye ulaşma ve bilgi okuryazarlığı algıları açısından hizmet sürelerine göre anlamlı farklılıklar olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ANOVA sonucunda elde edilen bulgular Tablo 48 ve Tablo 49’da gösterilmektedir.

Tablo 48. Bilgiye ulaşma ve bilgi okuryazarlığı algıları açısından hizmet süreleri farklı olan öğretmenlerin puanlarının betimsel istatistikleri

Hizmet Süresi	N	\bar{X}	Ss
1-10 yıl	176	21,6818	2,65350
11-20 yıl	112	21,5982	2,69955
21 yıl ve üzeri	25	21,4400	2,34663
Toplam	313	21,6326	2,64014

Tablo 49. Bilgiye ulaşma ve bilgi okuryazarlığı algıları açısından hizmet süreleri farklı olan öğretmenlerin puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin varyans analizi Tablosu

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar arası	1,486	2	,743	,106	,899
Grup içi	2173,261	310	7,011		
Toplam	2174,748	312			

Tablo 48’de hizmet süreleri 1-10 yıl arasında, 11-20 yıl arasında ve 21 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin puanlarının ortalamaları ve standart sapmaları, Tablo 49’da da bu değerlere uygulanan tek yönlü varyans analizi sonuçları görülmektedir. Hizmet süreleri farklı olan öğretmenlerin bilgiye ulaşma ve bilgi okuryazarlığı algıları açısından puan ortalamaları arasındaki farkı belirlemek amacıyla yapılan varyans analizi sonucunda, öğretmenlerin bilgiye ulaşma ve bilgi okuryazarlığı algıları puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı görülmüştür ($F_{2-310}=,899, p>0.01$).

4.4.6.4 Kendini yönlendirme ve denetleme algıları açısından öğretmenlerin hizmet sürelerine göre aralarında anlamlı farklılıklar var mıdır?

Öğretmenlerin kendini yönlendirme ve denetleme algıları açısından hizmet sürelerine göre anlamlı farklılıklar olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ANOVA sonucunda elde edilen bulgular Tablo 50 ve Tablo 51’de gösterilmektedir.

Tablo 50’de hizmet süreleri 1-10 yıl arasında, 11-20 yıl arasında ve 21 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin puanlarının ortalamaları ve standart sapmaları, Tablo 51’de de bu değerlere uygulanan tek yönlü varyans analizi sonuçları görülmektedir. Hizmet süreleri farklı olan öğretmenlerin kendini yönlendirme ve denetleme algıları

açısından puan ortalamaları arasındaki farkı belirlemek amacıyla yapılan varyans analizi sonucunda, öğretmenlerin kendini yönlendirme ve denetleme algıları puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı görülmüştür ($F_{2,310}=,558, p>0.01$).

Tablo 50. Kendini yönlendirme ve denetleme algıları açısından hizmet süreleri farklı olan öğretmenlerin puanlarının betimsel istatistikleri

Hizmet Süresi	N	\bar{X}	Ss
1-10 yıl	176	24,1307	3,62688
11-20 yıl	112	23,8571	3,78203
21 yıl ve üzeri	25	24,6800	3,43657
Toplam	313	24,0767	3,66382

Tablo 51. Kendini yönlendirme ve denetleme algıları açısından hizmet süreleri farklı olan öğretmenlerin puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin varyans analizi Tablosu

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar arası	15,011	2	7,506	,558	,573
Grup içi	4173,149	310	13,462		
Toplam	4188,160	312			

4.4.6.5 Yaşam boyu öğrenen birey algıları açısından öğretmenlerin hizmet sürelerine göre aralarında anlamlı farklılıklar var mıdır?

Öğretmenlerin Yaşam boyu öğrenen birey algıları açısından hizmet sürelerine göre anlamlı farklılıklar olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ANOVA sonucunda elde edilen bulgular Tablo 52 ve Tablo 53’de gösterilmektedir.

Tablo 52. Yaşam boyu öğrenen birey algıları açısından hizmet süreleri farklı olan öğretmenlerin puanlarının betimsel istatistikleri

Hizmet Süresi	N	\bar{X}	Ss
1-10 yıl	175	101,9714	10,05469
11-20 yıl	111	100,8649	11,21564
21 yıl ve üzeri	25	101,6800	8,55726
Toplam	311	101,5531	10,35949

Tablo 53. Yaşam boyu öğrenen birey algıları açısından hizmet süreleri farklı olan öğretmenlerin puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin varyans analizi Tablosu

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar arası	83,604	2	41,802	,388	,679
Grup içi	33185,270	308	107,744		
Toplam	33268,875	310			

Tablo 52’de hizmet süreleri 1-10 yıl arasında, 11-20 yıl arasında ve 21 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin puanlarının ortalamaları ve standart sapmaları, Tablo 53’de de bu değerlere uygulanan tek yönlü varyans analizi sonuçları görülmektedir. Hizmet süreleri farklı olan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenen birey algıları açısından puan ortalamaları arasındaki farkı belirlemek amacıyla yapılan varyans analizi sonucunda, yaşam boyu öğrenen birey algıları puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı görülmüştür ($F_{2-308}=,388, p>0.01$).

4.5 ÖĞRETMENLERİN KURUMLARI TARAFINDAN YAŞAM BOYU ÖĞRENMEDE DESTEKLENME ALGILARI AÇISINDAN

4.5.1 Kadın ve erkek öğretmenlerin arasında kurumları tarafından yaşam boyu öğrenmede desteklenme algıları açısından anlamlı farklılıklar var mıdır?

Öğretmenlerin kurumları tarafından yaşam boyu öğrenmede desteklenme algıları açısından kadın ve erkek öğretmenlerin arasındaki farklılıkların incelenmesinde İki Ortalama Arasındaki Farkın Anlamlılık Testi olan “t” testi tekniği kullanılmıştır. Bu çalışmada öğretmenlerin kurumları tarafından yaşam boyu öğrenmede desteklenme algıları incelenmiştir.

Tablo 54’de cinsiyet değişkeni açısından öğretmenlerin kurumları tarafından yaşam boyu öğrenmede desteklenme algıları düzeylerine ait puan ortalamaları ve standart sapmaları görülmektedir. Tabloya bakıldığında, erkek ve kadın öğretmenlerin kurumları tarafından yaşam boyu öğrenmede desteklenme algıları ($t_{0.05: 311}=-,144$) arasında anlamlı fark olmadığı görülmüştür.

Tablo 54. Öğretmenlerin kurumları tarafından yaşam boyu öğrenmede desteklenme algıları düzeyleri açısından kadın ve erkek öğretmenlerin cinsiyete göre karşılaştırılmasına ilişkin t testi Tablosu

Değişken	Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	T	Sd	P
Öğretmenlerin kurumları tarafından yaşam boyu öğrenmede desteklenme algıları	Erkek	110	37,89	7,06	-,144	311	,586
	Kadın	203	38,01	7,35			

4.5.2 Evli ve bekar öğretmenlerin arasında kurumları tarafından yaşam boyu öğrenmede desteklenme algıları açısından anlamlı farklılıklar var mıdır?

Öğretmenlerin kurumları tarafından yaşam boyu öğrenmede desteklenme algıları açısından evli ve bekâr öğretmenlerin arasındaki farklılıkların incelenmesinde İki Ortalama Arasındaki Farkın Anlamlılık Testi olan “t” testi tekniği kullanılmıştır. Bu çalışmada öğretmenlerin kurumları tarafından yaşam boyu öğrenmede desteklenme algıları incelenmiştir.

Tablo 55. Öğretmenlerin kurumları tarafından yaşam boyu öğrenmede desteklenme algıları düzeyleri açısından öğretmenlerin medeni durumlarına göre karşılaştırılmasına ilişkin t testi Tablosu

Değişken	Medeni Durum	N	\bar{X}	Ss	T	Sd	P
Öğretmenlerin kurumları tarafından yaşam boyu öğrenmede desteklenme algıları	Evli	184	37,7283	7,44393	-,708	311	,470
	Bekâr	129	38,3178	6,96642			

Tablo 55’de medeni durum değişkeni açısından öğretmenlerin kurumları tarafından yaşam boyu öğrenmede desteklenme algılarına ait puan ortalamaları ve standart sapmaları görülmektedir. Tabloya bakıldığında, evli ve bekâr öğretmenlerin kurumları tarafından yaşam boyu öğrenmede desteklenme algıları ($t_{0.05: 311} = -,708$) düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.

4.5.3 Sınıf ve branş öğretmenleri arasında kurumları tarafından yaşam boyu öğrenmede desteklenme algıları açısından anlamlı farklılıklar var mıdır?

Öğretmenlerin kurumları tarafından yaşam boyu öğrenmede desteklenme algıları açısından sınıf ve branş öğretmenleri arasındaki farklılıkların incelenmesinde İki Ortalama Arasındaki Farkın Anlamlılık Testi olan “t” testi tekniği kullanılmıştır. Bu çalışmada öğretmenlerin kurumları tarafından yaşam boyu öğrenmede desteklenme algıları incelenmiştir.

Tablo 56’da branş değişkeni açısından sınıf ve branş öğretmenlerinin kurumları tarafından yaşam boyu öğrenmede desteklenme algılarına ait puan ortalamaları ve standart sapmaları görülmektedir. Tabloya bakıldığında, sınıf ve branş öğretmenlerinin kurumları tarafından desteklenme algıları ($t_{0.05; 311}=-1,157$) arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.

Tablo 56. Öğretmenlerin kurumları tarafından yaşam boyu öğrenmede desteklenme algıları düzeyleri açısından sınıf ve branş öğretmenlerinin branşa göre karşılaştırılmasına ilişkin t testi Tablosu

Değişken	Branş	N	\bar{X}	Ss	T	Sd	P
Öğretmenlerin kurumları tarafından yaşam boyu öğrenmede desteklenme algıları	Sınıf	65	37,046 2	8,12487	- 1,157	31 1	,116
	Branş	248	38,213 7	6,99441			

4.5.4 Yaşları farklı olan öğretmenler arasında kurumları tarafından yaşam boyu öğrenmede desteklenme algıları açısından anlamlı farklılıklar var mıdır?

Öğretmenlerin kurumları tarafından yaşam boyu öğrenmede desteklenme algıları açısından yaşları farklı olan öğretmenler arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için ANOVA kullanılmıştır. Öğretmenlerin yaşları; 20-30, 31-40 ve 41 ve üzeri şeklinde üç kategoride ele alınmıştır.

Tablo 57’de yaşları 20-30, 31-40 ve 41 ve üzeri olan öğretmenlerin puanlarının ortalamaları ve standart sapmaları, Tablo 58’de de bu değerlere uygulanan tek yönlü varyans analizi sonuçları görülmektedir. Yaşları farklı olan öğretmenlerin kurumları

tarafından yaşam boyu öğrenmede desteklenme algıları açısından puan ortalamaları arasındaki farkı belirlemek amacıyla yapılan varyans analizi sonucunda, öğretmenlerin kurumları tarafından yaşam boyu öğrenmede desteklenme algıları puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı görülmüştür ($F_{2,310}=,265, p>0.01$).

Tablo 57. Kurumları Tarafından Yaşam Boyu Öğrenmede Desteklenme Algıları Açısından Yaşları Farklı Olan Öğretmenlerin Puanlarının Betimsel İstatistikleri

Yaş grubu	N	\bar{X}	Ss
20-30	144	38,6944	6,98778
31-40	133	37,3759	7,19280
41 ve üzeri	36	37,2778	8,32762
Toplam	313	37,9712	7,24541

Tablo 58. Kurumları Tarafından Yaşam Boyu Öğrenmede Desteklenme Algıları Açısından Yaşları Farklı Olan Öğretmenlerin Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Varyans Analizi Tablosu

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar arası	139,760	2	69,880	1,334	,265
Grup içi	16238,981	310	52,384		
Toplam	16378,741	312			

4.5.5 Eğitim durumları farklı olan öğretmenler arasında kurumları tarafından yaşam boyu öğrenmede desteklenme algıları açısından anlamlı farklılıklar var mıdır?

Öğretmenlerin kurumları tarafından yaşam boyu öğrenmede desteklenme algıları açısından eğitim durumları farklı olan öğretmenler arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için ANOVA kullanılmıştır. Öğretmenlerin eğitim durumları öğretmenlerin eğitim durumları; ön-lisans, lisans ve lisansüstü şeklinde üç kategoride ele alınmıştır. Öğretmenlerin kurumları tarafından yaşam boyu öğrenmede desteklenme algıları açısından eğitim durumlarına göre anlamlı farklılıklar olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ANOVA sonucunda elde edilen bulgular Tablo 59 ve Tablo 60’da gösterilmektedir.

Tablo 59. Kurumları Tarafından Yaşam Boyu Öğrenmede Desteklenme Algıları Açısından Eğitim Durumları Farklı Olan Öğretmenlerin Puanlarının Betimsel İstatistikleri

Eğitim durumu	N	\bar{X}	Ss
Ön-lisans	35	38,3714	6,95399
Lisans	229	37,6856	7,16392
Lisansüstü	49	39,0204	7,84615
Toplam	313	37,9712	7,24541

Tablo 59’da eğitim durumları ön-lisans, lisans ve lisansüstü olan öğretmenlerin puanlarının ortalamaları ve standart sapmaları, Tablo 60’da da bu değerlere uygulanan tek yönlü varyans analizi sonuçları görülmektedir. Eğitim durumları farklı olan öğretmenlerin kurumları tarafından yaşam boyu öğrenmede desteklenme algıları açısından puan ortalamaları arasındaki farkı belirlemek amacıyla yapılan varyans analizi sonucunda, öğretmenlerin kurumları tarafından yaşam boyu öğrenmede desteklenme algıları puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı görülmüştür ($F_{2-310}=,476$, $p>0.01$).

Tablo 60. Kurumları Tarafından Yaşam Boyu Öğrenmede Desteklenme Algıları Açısından Eğitim Durumları Farklı Olan Öğretmenlerin Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Varyans Analizi Tablosu

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar arası	78,228	2	39,114	,744	,476
Grup içi	16300,513	310	52,582		
Toplam	16378,741	312			

4.5.6 Hizmet süreleri farklı olan öğretmenler arasında kurumları tarafından yaşam boyu öğrenmede desteklenme algıları açısından anlamlı farklılıklar var mıdır?

Öğretmenlerin kurumları tarafından yaşam boyu öğrenmede desteklenme algıları açısından hizmet süreleri farklı olan öğretmenler arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için ANOVA kullanılmıştır. Öğretmenlerin eğitim durumları Öğretmenlerin hizmet süreleri; 1-10 yıl arasında, 11-20 yıl arasında ve 21 yıl ve üzeri şeklinde üç kategoride ele alınmıştır.

Öğretmenlerin kurumları tarafından yaşam boyu öğrenmede desteklenme algıları açısından hizmet sürelerine göre anlamlı farklılıklar olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ANOVA sonucunda elde edilen bulgular Tablo 61 ve Tablo 62’de gösterilmektedir.

Tablo 61. Kurumları Tarafından Yaşam Boyu Öğrenmede Desteklenme Algıları Açısından Hizmet Süreleri Farklı Olan Öğretmenlerin Puanlarının Betimsel İstatistikleri

Hizmet Süresi	N	\bar{X}	Ss
1-10 yıl	176	38,1875	7,07059
11-20 yıl	112	37,6429	7,03000
21 yıl ve üzeri	25	37,9200	9,40709
Toplam	313	37,9712	7,24541

Tablo 61’de hizmet süreleri 1-10 yıl arasında, 11-20 yıl arasında ve 21 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin puanlarının ortalamaları ve standart sapmaları, Tablo 62’de de bu değerlere uygulanan tek yönlü varyans analizi sonuçları görülmektedir. Hizmet süreleri farklı olan öğretmenlerin kurumları tarafından yaşam boyu öğrenmede desteklenme algıları açısından puan ortalamaları arasındaki farkı belirlemek amacıyla yapılan varyans analizi sonucunda, öğretmenlerin kurumları tarafından yaşam boyu öğrenmede desteklenme algıları puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı görülmüştür ($F_{2-310}=,825$, $p>0.01$).

Tablo 62. Kurumları Tarafından Yaşam Boyu Öğrenmede Desteklenme Algıları Açısından Hizmet Süreleri Farklı Olan Öğretmenlerin Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Varyans Analizi Tablosu

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar arası	20,374	2	10,187	,193	,825
Grup içi	16358,367	310	52,769		
Toplam	16378,741	312			

BÖLÜM V

SONUÇ

5.1 SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu bölümde, istatistiksel analizler sonucunda elde edilen sonuçlar sunulmaktadır. Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme profillerini incelemek için merak, öğrenmeye açıklık, bilgiye ulaşma ve bilgi okuryazarlığı ve kendini yönlendirme ve denetleme alt boyutlarıyla toplamda 24 maddelik Yaşam Boyu Öğrenmeleri Etkileyen Faktörler Ölçeği ve tek boyutlu Yaşam Boyu Öğrenmede Öğretmenlerin Kurumları Tarafından Desteklenme Algıları Ölçeği kullanılmıştır. bu bölümde analizler sonucunda ulaşılan veriler incelenmiştir.

Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme profilleri; cinsiyet değişkeninde, medeni durumlarına, sınıf veya branş öğretmenleri olmalarına ve hizmet sürelerine göre farklılık göstermediği bulunmuştur. Ama bulgular yaşları 20 ve 30 arasında olan öğretmenlerin yaşları 30 ve üzeri olan öğretmenlere göre yaşam boyu öğrenen birey algılarının düzeylerinin daha düşük olduğunu göstermektedir. Eğitim durumu lisansüstü olan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenen birey algıları en yüksek, eğitim durumu ön-lisans olan öğretmenlerin ise en düşük düzeyde olduğu bulunmuştur. Öğretmenlerin çoğunluğu yaşam boyu öğrenmeye karşı olumlu bir yaklaşıma sahiptir, İzci ve Koç (2012) öğretmen adaylarının da yaşam boyu öğrenmeye ilişkin görüşlerinin değerlendirdikleri çalışmalarında bilgi çağının gerektirdiği yaşam boyu öğrenme konusunda güçlü bir duyarlılığa sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Okulların desteğinin öğretmenlerin yaşam boyu öğrenen bireyler olmasında önemli bir etkisi vardır. Öğretmenlerin, kurumları tarafından desteklenme algıları ile yaşam boyu öğrenme profilleri arasında merak, bilgiye ulaşma ve bilgi okuryazarlığı ve

kendini yönlendirme ve denetleme ile pozitif yönde anlamlı ilişkili olduğu görülmektedir. Altun ve Cengiz'in (2012) ilköğretim okulunun II. kademesinde görev yapan branş öğretmenlerinin kendi mesleki gelişimleri hakkındaki görüşlerini incelemek için yaptıkları çalışmada öğretmen gelişiminin okul gelişimiyle paralel olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Merak algıları açısından incelendiğinde eğitim durumu lisansüstü olan öğretmenlerin merak algıları en yüksek, eğitim durumu ön-lisans olan öğretmenlerin ise en düşük olduğu, öğrenmeye açıklık algıları açısından incelendiğinde; evli öğretmenlerin öğrenmeye açıklık puan ortalamaları, bekâr öğretmenlerin puan ortalamalarından yüksektir. Evli öğretmenlerin bekar öğretmenlere göre öğrenmeye açıklık düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca yapılan analizler sonucunda yaşları 20 ve 30 arasında olan öğretmenlerin yaşları 31 ve 40 arasında olan öğretmenlere göre öğrenmeye açıklık algılarının düzeylerinin daha düşük olduğu bulunmuştur. Öğrenmeye açıklığın öğretmenlerin tecrübelerinden etkilendiğini söyleyebiliriz. Bulgulara göre eğitim durumu lisans olan öğretmenlerin öğrenmeye açıklık algıları en yüksek, eğitim durumu ön-lisans olan öğretmenlerin ise en düşük düzeyde olduğu da söylenebilir.

Bilgiye ulaşma ve bilgi okuryazarlığı açısından incelendiğinde; evli öğretmenlerin bilgiye ulaşma ve bilgi okuryazarlığı puan ortalamaları bekâr öğretmenlerin puan ortalamalarından daha yüksektir. Buradan evli öğretmenlerin bekâr öğretmenlere göre bilgiye ulaşma ve bilgi okuryazarlığı düzeylerinin daha yüksek olduğu söylenebilir. Yaşları 20 ve 30 arasında olan öğretmenlerin yaşları 31 ve 40 arasında olan öğretmenlere göre bilgiye ulaşma ve bilgi okuryazarlığı algılarının düzeylerinin daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin bilgiye ulaşma ve bilgi okuryazarlığı becerileri meslekteki tecrübelerinin sonucu olabilir. Bunların yanı sıra eğitim durumu lisansüstü olan öğretmenlerin bilgiye ulaşma ve bilgi okuryazarlığı algıları en yüksek, eğitim durumu ön-lisans olan öğretmenlerin ise en düşük düzeyde bulunmuştur.

Kendini yönlendirme ve denetleme algıları açısından incelendiğinde; erkek öğretmenlerin kendini yönlendirme ve denetleme puan ortalamalarının, kadın öğretmenlerin puan ortalamalarından daha yüksek olması erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre kendilerini yönlendirme ve denetlemede daha yüksek algı

düzeyine sahip olduğu sonucuna varılmıştır. Sınıf öğretmenlerin kendini yönlendirme ve denetleme puan ortalamalarının, branş öğretmenlerin puan ortalamalarından daha yüksek olması sınıf öğretmenleri branş öğretmenlerine göre kendilerini yönlendirme ve denetlemede daha yüksek algı düzeyine sahip olduğunu göstermektedir. Sınıf öğretmenleri birçok disiplin alanında ortak çalışması yaşam boyu öğrenmeleri açısından destekleyici olmuş olabilir. Bulgulara göre yaşları 20 ve 30 arasında olan öğretmenlerin yaşları 41 ve üzeri olan öğretmenlere göre kendini yönlendirme ve denetleme algılarının düzeyleri daha düşüktür. Bu durumun öğretmenlerin tecrübeleriyle ilgili olduğu söylenebilir. Ayrıca bulgulardan eğitim durumu lisansüstü olan öğretmenlerin kendini yönlendirme ve denetleme algıları en yüksek, eğitim durumu ön-lisans olan öğretmenlerin ise en düşük düzeyde olduğu sonucuna da ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin kurumları tarafından yaşam boyu öğrenmede desteklenme algıları erkek ve kadın öğretmenlere, evli ve bekâr öğretmenlere, sınıf ve branş öğretmenlerine, yaşları farklı olan öğretmenlere, eğitim durumlarına, hizmet sürelerine göre anlamlı farklılıklar göstermemektedir. Bu da okullardaki demokratik ortamın veya yaşam boyu öğrenmeye karşı ilgisizliğin göstergesi olabilir.

5.2 ÖNERİLER

Araştırma ilköğretim kurumlarında yapılmıştır. Farklı bir araştırma, ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim düzeyinde karşılaştırmalı olarak yapılabilir. Araştırma sadece Sakarya ilini kapsamaktadır. Farklı iller, farklı bölgeler veya tüm ülke çapında yapılabilir. İlköğretim kurumlarında yapılan bu araştırma nicel bir araştırmadır. Aynı konuyu içeren nitel bir araştırma yapılabilir.

Yaşam boyu öğrenme eğitime ve eğitimle ilgili olan her kurum ve kuruluşta birçok değişikliğin yapılması gerekliliğini beraberinde getirmektedir. Bu doğrultuda ilk değişimin kurum kültürlerinde yaşanması gerektiği görülmektedir ve kurumların daha esnek davranabilmesi için yapılması gerekenler araştırılabilir.

Yaşam boyu öğrenmede kişilerin bazı karakteristik özellikleri taşımalarının yanı sıra, çevrelerinde de öğrenmeye devam etmeleri için fırsatlar olmalıdır, öğretmenlerin,

kurumları tarafından desteklenme algıları ile yaşam boyu öğrenmelerini etkileyen faktörler arasında merak, bilgiye ulaşma ve bilgi okuryazarlığı ve kendini yönlendirme ve denetleme ile pozitif yönde anlamlı ilişkili olduğu görülmektedir. Bu doğrultu da şu önerilerde bulunulabilir; öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmeye devam etmeleri için okul yöneticisinin kuralların uygulayıcısı değil, okuldaki işlerin kolaylaştırıcı olması, öğretmenin de memur değil, sınıfının lideri olması gerekir. Bu tarz yatay örgütlemenin gerçekleşmesi için okuldaki otorite ve karar verme mekanizmasına ilişkin aşağıdaki düzenlemeler yapılmalıdır (Özden, 2013:22):

- Kararlar, sonucundan doğrudan etkilenen insanların katılımıyla alınmalıdır.
- Yönetim, alınan kararların uygulanabilmesi için gerekli desteği sağlamalıdır.
- Kararları alanlar sonuçlardan da sorumlu olmalıdırlar.
- Öğretmen ve yöneticilerin okuldaki rol ve sorumluluklarına bazı esneklikler getirilmelidir.
- Yöneticiler, kuralların yerine getirilmesinden değil, eğitim öğretimin verimli şekilde gerçekleştirilmesinden sorumlu olmalıdır.

Öğretmenlerin, bilgi okuryazarı bireyler yetiştirebilmeleri için ise öncelikle kendilerinin bilgi okuryazarı olmaları gerektiği bir gerçektir. Eğitim sistemine henüz dâhil olmayan öğretmen adaylarına bilgi okuryazarlığının kazandırılması ise üniversitelerin sorumluluğu altındadır. Buna yönelik olarak öğretmen adaylarına bir bilgi okuryazarlığı eğitim programının düzenlenmesi önerilebilir. Bilgi okuryazarlığı becerilerini kazandıracak seçimsel bir ders açılacağı gibi diğer derslerde gerçekleştirilen araştırma projelerinin, öğrencilerin bilgi okuryazarlık becerilerini geliştirmesine olanak tanıyan etkinlikler temelinde tasarlanması yararlı olacaktır. Benzer bir şekilde programın çevrimiçi veya harmanlanmış olarak düzenlenmesi de bir seçenek olarak düşünülebilir. Kurum yöneticilerinin kurumdaki ve kurumdan etkilenen her birey için öğrenmeye erişimde nasıl ortamlar sağlayabilecekleri üzerinde çalışmalar yapılması gerekmektedir (Demiralay & Karadeniz, 2008).

Bütünleşmiş tüm toplumu karşılayan yaşam boyu öğrenme yaklaşımı için bütünleştirilmiş bir yaklaşım, hükümetin ve toplumun tümü yaklaşımı, eğitimde insaları birleştirme ve stratejileri birleştirme ve bölgesel/kırsal gelişim, yaşam boyu öğrenmeyi ve bölgesel gelişimi birleştirmenin önemini yeni, açık ve yaratıcı mesajlarla iletme, neyin başarılı bir şekilde yapıldığını, eldeki kaynaklarla neyin

yapılabileceğini ve öğrenmeyle bölgesel gelişimi bağlamada neler yapılması gerektiğinin öneminine dikkat çekme, paylaşılan önceliklerde kamu ve özel kaynakların ayırımına yoğunlaşma, bölgesel gelişim, yenilikler ve öğrenmede başarılı stratejiler kullanma yaklaşımları uygulanabilir (Chapman ve diğerleri. 2006:167).

Eurydice (2014) istatistiklerine göre; eğitim ve öğretime katılmak istemeyenlerin oranı oldukça yüksektir bunun önüne geçilmesi için eğitim ve öğretimi özendirerek çalışmaların yapılması gerekmektedir. Ayrıca kişisel nedenlerden dolayı eğitim ve öğretime katılmak isteyip katılamayanların oranlarında kadınların erkeklere göre daha çok engelle karşılaştığı varsayılabilir bunun önüne geçmek için kadınlara yönelik programlar düzenlenmelidir. Ayrıca 25-34 yaş gurubundaki bireyler diğer yaş gruplarıyla karşılaştırıldığında kişisel olmayan ve kişisel nedenlerden ötürü yaşam boyu öğrenmeye katılım gösterememe oranları yüksektir, bu yaş grubu için eğitim ve öğretimi daha cazip hale getirecek ve eğitim ve öğretim önündeki engelleri aşmalarını sağlayacak çalışmaların yapılması gereklidir. Ayrıca yaşam boyu öğrenmeye katılımda ailevi sorumluluklar yüzünden zamanının olmaması tüm yaş gruplarında en yüksek orana sahip olan engeldir. Bu açıdan bakıldığında yaşam boyu öğrenmeye katılımı arttırmadaki ilkeler şu şekilde olabilir (Leicester, 2006: 313); toplumun öğrenme ihtiyaçlarını ve istekleri için danışma ve irtibat ihtiyacı; fakir öğrenciler ve toplumlar için programlara nasıl para sağlanacağına dikkat edilmesi; bu tür programların gelişiminde ve sağlanmasında toplumsal ve gönüllü bağlantılarının kullanılması; yetişkin merkezli müfredatın ve eğitim bilimlerinin geliştirilmesi.

Not odaklı olan eğitim sistemimizde yaşam boyu öğrenme becerilerinin ölçülmesi ve değerlendirilmesi zordur, bunun için ölçme ve değerlendirmeyi geliştirme çalışmaları yapılmalıdır.

KAYNAKÇA

- Adams, D. (2007). Lifelong Learning Skills and Attributes: The Perceptions of Australian Secondary School Teachers. *Issues in Educational Research*, 2(17), 149-160.
- Aksoy, M. (2013). Kavram Olarak Hayat Boyu Öğrenme ve Hayat Boyu Öğrenmenin Avtupa Birliği Serüveni. *BİLİG*(64), 23-48.
- Altun, T. (2011). INSET (In-Service Education and Training) and Professional Development of Teachers: A Comparison of British and Turkish Cases. *US-Chine Education Review*, 6, 846-858.
- Altun, T., & Cengiz, E. (2012). İlköğretim II. Kademe Branş Öğretmenlerinin Mesleki Gelişim Fırsatları Hakkındaki Görüşleri. *International Online Journal of Educational Sciences*, 4(3), 672-690.
- Atık Kara, D., & Kürüm, D. (2007). Sınıf Öğretmeni Adaylarının “Yaşamboyu Öğrenme” Kavramına Yükledikleri Anlam (Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Örneği). *16. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi* (s. 304-311). Tokat: Gaziosmanpaşa Üniversitesi.
- Bagnall, R. G. (2012). Transformation or Accommodation? A Re-assessment of Lifelong Learning. D. N. Aspin, J. Chapman, K. Evans, & R. Bagnall (Dü) içinde, *Second International Handbook of Lifelong Learning* (s. 899-914). Springer.
- Bağcı, E. (2011). Avrupa Birliği'ne Üyelik Sürecinde Türkiye'de Yaşam Boyu Eğitim Politikaları. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(2), 139-173.
- Balay, R. (2004). Küreselleşme, Bilgi Toplumu ve Eğitim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(2), 61-82.
- Balcı, A. (2013). *Etkili Okul ve Okul Geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Bedmar, V. L., & Palma, V. C.-D. (2012). Lifelong Learning for the Teachers in the CEPs [Teachers' Centers] of Andalusia, and their Reform. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*(46), 3107-3111.

- Beycioğlu, K., & Aslan, M. (2010). Okul Gelişiminde Temel Dinamik Olarak Değişim ve Yenileşme: Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Rollerini. *Yüziüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, VII(I), 153-173.
- Beycioğlu, K., & Konan, N. (2008). Yaşam Boyu Öğrenme ve Avrupa Eğitim Politikaları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(24), 369-382.
- Bilgiç, H. G., Duman, D., & Seferoğlu, S. S. (2011, Şubat 2-4). Dijital Yerlilerin Özellikleri ve Çevrim içi Ortamların Tasarlanmasındaki Etkileri. *Akademik Bilişim*, 1-7.
- Binkley, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, S., Ripley, M., Miller-Ricci, M., & Rumble, M. (2011). Defining Twenty-First Century Skills. P. Griffin, E. Care, & B. McGaw (Dü) içinde, *Assessment and Teaching of 21st Century Skills* (s. 17-66). Springer.
- Brooks, G., & Burton, M. (2008). *European Adult Learning Glossary, Level 1*. http://ec.europa.eu/education/more-information/doc/2010/adultglossary1_en.pdf
- Bryce, J. (2006). Schools and Lifelong Learners. P. C. Judith Chapman (Dü.) içinde, *Lifelong Learning, Participation and Equity* (s. 243-263). Dordrecht: Springer.
- Bunker, D. H. (2012). *Teachers' Orientation to Teaching and Their Perceived Readiness for 21st Century Learners*. Doktora Tezi: Teksas Üniversitesi.
- Büyükdüvenci, S. (1983). Yaşamboyu Eğitim, Felsefesi Üzerine. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 16(1), 225-242.
- Büyükoztürk, Ş. (2004). *Veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Candy, P. C., Crebert, G., & O'Leary, J. (1994). *Developing Lifelong Learners through Undergraduate Education*. National Board of Employment, Education and Training. Canberra: Australian Government Publishing Service.
- Carneiro, R., & Draxler, A. (2008). Education for the 21st Century: lessons and challenges. *European Journal of Education*, 43(2), 149-160.

- Chapman, J., & Aspin, D. (1997). Schools as centres of lifelong learning for all. M. Hatton (Dü.) içinde, *Lifelong Learning: Policies, Practices and Programs* (s. 155-166). Toronto: APEC.
- Chapman, J., Mcgilp, J., Cartwright, P., Souza, M. D., & Toomey, R. (2006). Overcoming Barriers That Impede Participation In Lifelong Learning. J. Chapman, P. Cartwright, & J. Mcgilp içinde, *LIFELONG LEARNING, PARTICIPATION AND EQUITY*. The Netherlands: Springer.
- Cornford, I. R. (1999). Imperatives in Teaching for Lifelong Learning: moving beyond rhetoric to effective educational practice. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 27(2), 107-117.
- Coşkun, Y. D. (2009). *Üniversite Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Ankara, Doktora Tezi: Hacettepe Üniversitesi.
- Coşkun, Y. D., & Demirel, M. (2011). Yükseköğretimde yaşam boyu öğrenme. *Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar*, 3, s. 2067-2075. İstanbul.
- Cropley, A. J., & Knapper, C. K. (1983). Higher Education and the Promotion of Lifelong Learning. *Studies in Higher Education*, 8(1), 15-21.
- CSFP. (2010). *Diagnóstico De La Situación Actual De La Formación Del Profesorado*. Soria.
- CSFP. (2010). *Estudio De Tendencias En La Formación Permanente Del Profesorado*. Soria.
- Çalık, T., & Sezgin, F. (2005). Küreselleşme, bilgi toplumu ve eğitim. *Kastamonu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13(1), 55-66.
- Dahlman, C., Zeng, D. Z., & Wang, S. (2007). *Enhancing China's Competitiveness Through Lifelong Learning*. Washington, D.C.: The World Bank.
- Day, C. (1999). *Developing Teachers: The Challenges of Lifelong Learning*. London: Falmer Press.
- Day, C. (2000). Teachers in the Twenty-first Century: Time to renew the vision. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 6(1), 101-115.

- Demiralay, R. & Karadeniz, Ş. (2008). İlköğretimde Yaşam Boyu Öğrenme İçin Bilgi Okuryazarlığı Becerilerinin Geliştirilmesi. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 6, 89-108.
- Demirel, M. (2011). Lifelong Learning and its Reflections on Turkish Elementary Education Curricula. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 1(1), 87-105.
- (2010). *Diagnóstico De La Situación Actual De La Formación Del Profesorado*. Soria: Centro Superior de Formación del Profesorado. 03 07, 2014 tarihinde http://csfp.centros.educa.jcyl.es/sitio/upload/Situacion_actual_formacion.pdf adresinden alındı
- Division for Lifelong Learning. (2001). *The Capetown Statement on Characteristic Elements of a Lifelong Learning Higher Education Institution*. Bellville, Güney Afrika: Western Cape Üniversitesi.
- Divjak, S., Dowling, C., Fisser, P., Grabowska, A., Hezemans, M., Kendall, M., . . . Weert, T. V. (2004). Lifelong Learning in the Digital Age FOCUS GROUP REPORT. T. J. Weert, & M. Kendall (Dü) içinde, *Lifelong Learning in the Digital Age Sustainable for all in a changing world*. Boston: Kluwer Academic Publishers.
- DPT. (2001). *Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı: Hayat Boyu Eğitim ve Örgün Olmayan Eğitim Özel İhtisas Komisyon Raporu*. Ankara.
- DPT. (2007). *Hayat Boyu Öğrenme Strateji Taslak Belgesi (MEGEP)*. Ankara.
- DPT. (2009). *Dokuzuncu Beş Yıllık Kalkınma Planı: Eğitim: Okul Öncesi, İlk ve Ortaöğretim Özel İhtisas Komisyonu Raporu*. Ankara.
- DPT. (2009). *Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi*. Ankara.
- Drewa, V., & Mackie, L. (2011). Extending the constructs of active learning: implications for teachers' pedagogy and practice. *Curriculum Journal*, 4(22), 451-467.
- Dünya Bankası. (2003). *Lifelong Learning in the Global Knowledge Economy: Challenges for Developing Countries*. Washington: World Bank Publications.

- Ecclestone, K., Davies, J., Derrick, J., & Gawn, J. (2010). *Transforming Formative Assessment in Lifelong Learning*. Berkshire - England: Open University Press.
- Ersoy, A. (2009). *Yaşam boyu öğrenme ve Türkiye'de halk kütüphaneleri*. Ankara: Yüksek Lisans Tezi.
- Ersoy, A., & Yılmaz, B. (2009). Yaşam Boyu Öğrenme ve Türkiye'de Halk Kütüphaneleri. *Türk Kütüphaneciliği*, 23(4), 803-834.
- Eurostat. (2014). *Lifelong Learning*. Şubat 10, 2014 tarihinde <http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/education/data/database> adresinden alındı
- Eurypedia. (2012, Aralık 31). *Türkiye: Hayat Boyu Öğrenmeyi ve Hareketliliği Gerçeğe Dönüştürmek*. Şubat 13, 2014 tarihinde https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/T%C3%BCrkiye:Hayatboyu_%C3%96%C4%9Frenmeyi_ve_Hareketlili%C4%9Fi_Ger%C3%A7e%C4%9Fe_D%C3%B6n%C5%9Ft%C3%BCrmek adresinden alındı
- Fleming, K., & Panizzon, D. (2010). Facilitating students' ownership of learning in science by developing lifelong learning skills. *Teaching Science*, 56(3), 27-32.
- Genç, S. Z., & Eryaman, M. Y. (2007). Değişen değerler ve yeni eğitim paradigması. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 89-102.
- Gibbons, M. (2002). *The Self-Directed Learning Handbook: Challenging adolescent student to excel*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Gorard, S., & Rees, G. (2002). *Creating a Learning Society?* Bristol: The Policy Press.
- Gürdal, O. (2000). Yaşamboyu Öğrenme Etkinliği "Enformasyon Okuryazarlığı". *Türk Kütüphaneciliği*, 14(2), 176-187.
- Hager, P., & Halliday, J. (2006). *Recovering Informal Learning: Wisdom, Judgement and Community*. (D. N. Aspin, & J. D. Chapman, Dü) Dordrecht, The Netherlands: Springer.

- Hammera, S. J., Chardonb, T., Collinsb, P., & Hartb, C. (2012). Legal educators' perceptions of lifelong learning: conceptualisation and practice. *International Journal of Lifelong Education*, 2(31), 187-201.
- Hargreaves, D. H. (2004). *Learning for Life: The Foundations for Lifelong Learning*. Bristol: The Policy Press.
- İlğan, A. (2013). Öğretmenler İçin Etkili Mesleki Gelişim Faaliyetleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*(Özel Sayı), 41-56.
- İlhan, V., & Ulusoy, A. (2013). Televizyon Bağımlılık ve İzleyici: Tv İzlememek Mmkün mü? *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(5), 1127-1154.
- Istance, D. (2003). Schooling and Lifelong Learning: insights from OECD analyses. *European Journal of Education*, 38(1), 85-98.
- İzci, E., & Koç, Sevda. (2012). Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenmeye İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(4), 101-114.
- Jarvis, P. (2004). *Adult Education and Lifelong Learning: Theory and Practice*. Routledge Falmer.
- Jongbloed, B. (2002). Lifelong learning: Implications for institutions. *Higher Education*, 44(3/4), 413-431.
- Kakırman Yıldız, A. (2012). Dijital Yerliler Gerçekten Yerli mi Yoksa Dijital Melez mi? *International Journal of Social Science*, 5(7), 819-833.
- Karakuş, C. (2013). Meslek yüksekokulu öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme yeterlilikleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 26-35.
- Karasar, N. (2002). *Bilimsel Araştırma Yönetimi*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Kendall, M., Samways, B., Weert, T. V., & Wibe, J. (2004). IFIP TC3 Lifelong Learning Position Paper IFIP Technical Committee 3 Taskforce On Lifelong Learning. T. J. Weert, & M. Kendall (Dü) içinde, *Lifelong Learning in The Digital Age: Sustainable For All in A Changing World* (s. 191-216). Kluwer Academic Publishers.

- Knapper, C. (2006). Lifelong Learning Means Effective and Sustainable Learning. *25th International Course on Vocational Training and Education in Agriculture*.
- Knapper, C. K., & Cropley, A. J. (2000). *Lifelong Learning in Higher Education*. London: Kogan Page.
- Kurt, İ. (2000). *Yetişkin Eğitimi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Laal, M., & Salamati, P. (2012). Lifelong learning; why do we need it? *Journal of Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 28, 399-403.
- Law, L. (2009). Lifelong learning: The perceptions among teachers of Mukah, a Malaysian coastal district. *Australian Association for Research in Education, International Education Research Conference*. Canberra.
- Law, L., Lee, J., Yen, O. M., & Cahyadi, V. (2009). Lifelong learning: the perceptions among teachers of Mukah, a Malaysian coastal district. *AARE 2009 International education research conference*. Canberra: papers collection.
- Lee, W. O. (2012). Learning for the future: the emergence of lifelong learning and the internationalisation of education as the fourth way? *Educational Research for Policy and Practice*, 1(11), 53-64.
- Leicester, M. (2006). Lifelong Learning, Family Learning And Equity. J. Chapman, P. Cartwright, & E. J. McGilp içinde, *lifelong learning, participation and equity* (s. 303-316). Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- Leu, E. (2004). *Developing a Positive Environment for Teacher Quality Working Paper #3 under EQUIP1's Study of School-based*. U.S. Agency for International Development.
- Ley Orgánica de Educación. (2/2006, Mayıs 3). İspanya.
- Longworth, N. (2003). *Lifelong Learning in Action: transforming education for the 21st*. London: Kogan Page.
- Love, D. (2011). Lifelong Learning: Characteristics, Skills, and Activities for a Business College. *Journal of Education for Business*, 86(3), 155-162.

- Massinga-Sanders, J. A. (2010). *Professional Development for Generalist Teachers to Meet The Demands of 21st-Century Instruction: A Qualitative Study of High School Alternative Education*. Amerika: Doktora Tezi. Capella University.
- MEB. (2006). *17. Milli Eğitim Şurası*. Ankara.
- MEB. (2010). *18. Milli Eğitim Şurası*. Ankara.
- MEGEP, İ. (2006). *Türkiye'nin Başarısı için İtici Güç : Hayat Boyu Öğrenme Politika Belgesi*. Ankara.
- Millman, V. (2000). Learning for living: opportunities and approaches within the school curriculum. J. Field, & M. Leicester içinde, *Lifelong Learning : Education Across the Lifespan* (s. 102-118). London: Taylor & Francis Routledge.
- Morgan-Klein, B., & Osborne, M. (2007). *The Concepts and Practices of Lifelong Learning*. Oxon: Routledge.
- Negiş-Işık, A., & Gürsel, M. (2013). Başarılı Bir İlköğretim Okulunda Örgüt Kültürü: Etnografik Bir Durum Çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(1), 201-228.
- Nguyen, H. C. (2012). *California Community College Educational Leaders' Perceptions Of Lifelong Learning*. Doktora Tezi: California State Üniversitesi.
- Odabaşı, F., & Kabakçı, I. (2007). Öğretmenlerin Mesleki Gelişimlerinde Bilgi ve İletişim Teknolojileri. *Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Sorunları Sempozyumu*. Azerbaycan: Bakü, 12-14 Mayıs 2007.
- Odabaşı, H. F., & Kabakçı, I. (2007). Öğretmenlerin Mesleki Gelişimlerinde Bilgi Ve İletişim Teknolojileri. *Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Sorunları Sempozyumu*. Azerbaycan: Bakü.
- OECD. (2001). *What Schools for the Future?* Paris.
- Öncü Eğitimciler Derneği. (2013). Mart 2014, 04 tarihinde <http://www.oncuegitimciler.org.tr/> adresinden alındı

- ÖRAV. (2009). *Öğretmen Akademisi Vakfı*. Mart 10, 2014 tarihinde <http://www.orav.org.tr/about/> adresinden alındı
- Özden, Y. (2013). *Eğitimde Yeni Değerler: Eğitimde Dönüşüm*. Ankara: Pegem Akademi.
- Özen, Y. (2011). Algm Öğrenme Teorisi: Yaşam Boyu Gelişerek Ve Değişerek Öğrenme (Öğrenmeye Sosyal Psikolojik Bir Bakış). *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(6), 1-16.
- Özkan, R. (2005). Birey ve toplum gelişiminde öğretmenlik mesleğinin önemi. *Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 33(116).
- Parkinson, A. (1999). Developing The Attribute Of Lifelong Learning. *29th ASEE/IEEE Frontiers in Education Conference, November 10-13*. San Juan.
- Polat, C., & Odabaş, H. (2008). Bilgi Toplumunda Yaşam Boyu Öğrenmenin Anahtarı: Bilgi Okuryazarlığı. *Küreselleşme, Demokratikleşme ve Türkiye Uluslararası Sempozyumu 27-30 Mart*. Antalya.
- Poyraz, H. (2013). Yaşam Boyu Öğrenme ve Öğretmenler. *VI. Ulusal Lisansüstü Eğitim Sempozyumu 10-11 Mayıs*. Sakarya-Türkiye.
- Poyraz, H., & Titrek, O. (2013). Türkiye'de Hayat Boyu Öğrenmenin Geliştirilmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 115-131.
- Prensky, M. (2010). *Teaching Digital Natives: Partnering for Real Learning*. SAGE Publications.
- Saavedra, A. R., & Opfer, V. D. (2012). Learning 21st-century skills requires 21st-century teaching. *94(2)*, 8-13.
- Sayılan, F. (2005). Herkes İçin Eğitim: Yaşam Boyu Öğrenme Bağlamında Türkiye'de Temel Eğitim Sorunu. F. Sayılan, & A. Yıldız (Dü) içinde, *Yaşam Boyu Öğrenme* (s. 106-116). Ankara: Pegem Akademi.
- Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen Yeterlilikleri ve Mesleki Gelişim. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*(58), 40-45.
- Selvi, K. (2011). Teacher's lifelong learning competencies. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 1(1), 61-69.

- Şahbaz, Ö., & Hamurcu, H. (2012). Probleme Dayalı Öğrenme Ve İşbirlikli Öğrenme Yöntemlerinin Öğrencilerin Bilimsel Süreç Becerileri Ve Öğrenme Çıktıları Üzerindeki Etkileri. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 7(2), 734-754.
- Şişman, M. (2007). *Eğitim Bilimine Giriş*. Ankara: Pegem A.
- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı. (2011). *Türk Eğitim Sisteminin Örgütlenmesi*.
- Taş, S. (2007). Eğitimde Yenilesmenin Önündeki Engeller (Dört Köşe Tekerlekler). *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*(17), 183-192.
- Theodosopoulou, M. (2010, Haziran). The Challenge Of Developing Strategic Lifelong Learning In The School Community. *Problems of Education in the 21st Century*(21), 153-162.
- Toprak, M., & Erdoğan, A. (2012, Ağustos). Yaşam Boyu Öğrenme: Kavram, Politika, Araçlar Ve Uygulama. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 2(2), 69-91.
- Turan, S. (2005). Öğrenen Toplumlara Doğru Avrupa Birliği Eğitim Politikalarında Yaşam Boyu Öğrenme. *Ankara Avrupa Çalışmaları Dergisi*, 5(1), 87-98.
- Ulutaşdemir, N., Tabak, S., Deveci, E., & Öztürk, E. (2011). Türkiye'deki üniversitelerde yaşam boyu öğrenim. *Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar*, 3, s. 2225-2231. İstanbul.
- Uzunboylu, H., & Hürsen, Ç. (2011). Lifelong learning competence scale (LLCS): the study of validity and reliability. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*(41), 449-460.
- Vavoula, G. (2003). *Kleos: A Knowledge And Learning Organisation System In Support Of Lifelong Learning*. Doktora Tezi, Birmingham Üniversitesi.
- Vezub, L. (2005). *Tendencias internacionales de Desarrollo Profesional Docente La experiencia de México, Colombia, Estados Unidos y España*. Buenos Aires: Trabajo realizado a solicitud de las Direcciones Nacionales de Gestión Curricular y Formación Docente y de Investigación y Evaluación de la Calidad Educativa del Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología de la Argentina.

Özgeçmiş ve İletişim Bilgileri

Hande POYRAZ 1989 yılında İstanbul'da doğdu. İlköğretimi İstanbul'da Özel Nilüfer İlköğretim Okulu'nda, ortaöğretimi de Arifiye Arifbey Bekir Sıtkı Durgun İlköğretim Okulunda, lise öğrenimini ise Sakarya Anadolu Lisesi'nde tamamladı. 2011 yılında Balıkesir Üniversitesi İngiliz Dili ve Eğitimi bölümünden mezun oldu. 2012 yılında Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yaşam Boyu Öğrenme programında yüksek lisans eğitimine başladı ve aynı yıl Ahi Evran Üniversitesi'ne İngilizce Okutmanı olarak atandı ve hala burada görev yapmaktadır. Bilimsel yayınları;

- **Poyraz, H.**, Poyraz, M. (2013). Lifelong Learner Profile of Geography Undergraduate Students. GEOMED2013 10-13 Haziran Kemer/Antalya-Türkiye.
- **Poyraz, H.**, (2013). Yaşam Boyu Öğrenme ve Öğretmenler. VI. Ulusal Lisansüstü Eğitim Sempozyumu 10-11 Mayıs, Sakarya-Türkiye.
- **Poyraz, H.**, Titrek, O., (2013). Türkiye'de Hayat Boyu Öğrenmenin Geliştirilmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13:1, s.115-131, ISSN:1303-0493.

İletişim: hande.poyraz@ahievran.edu.tr