

Utku YÜZLÜ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

2019

T.C.  
BARTIN ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
YAŞAM BOYU ÖĞRENME ANA BİLİM DALI  
YAŞAM BOYU ÖĞRENME BİLİM DALI (TEZLİ )

ÖN LİSANS ÖĞRENCİLERİNİN YAŞAM BOYU ÖĞRENME EĞİLİMLERİ  
İLE YAŞAM BOYU ÖĞRENME ANAHTAR YETERLİK DÜZEYLERİ  
ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

HAZIRLAYAN

Utku YÜZLÜ

DANIŞMAN

Dr. Öğr. Üyesi Hüseyin Kaygın

BARTIN-2019

T.C.

BARTIN ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

YAŞAM BOYU ÖĞRENME BİLİM DALI

**ÖN LİSANS ÖĞRENCİLERİNİN YAŞAM BOYU ÖĞRENME  
EĞİLİMLERİ İLE YAŞAM BOYU ÖĞRENME ANAHTAR YETERLİK  
DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

HAZIRLAYAN

Utku YÜZLÜ

DANIŞMAN

Dr. Öğr. Üyesi Hüseyin Kaygın

BARTIN-2019

## KABUL VE ONAY

Utku YÜZLÜ tarafından hazırlanan “Ön Lisans Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri İle Yaşam Boyu Öğrenme Anahtar Yeterlik Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” başlıklı bu çalışma 18/07/2019 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oy birliği/oy çokluğu ile başarılı bulunarak, jürimiz tarafından yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan :Dr. Öğr. Üyesi Hüseyin KAYGIN

(Danışman)

Üye : Dr. Öğr. Üyesi Mukaddes ÖRS

Üye : Dr. Öğr. Üyesi Bilge Sulak AKYÜZ



Bu tezin kabulü Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulunun ...../...../..... tarih ve .....sayılı kararıyla kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Nuriye SEMERCİ

(Enstitü Müdürü)

## BEYANNAME

Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tez yazım kılavuzuna göre, Dr. Öğr. Üyesi Hüseyin KAYGIN danışmanlığında hazırlamış olduğum "Ön lisans öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile yaşam boyu öğrenme anahtar yeterlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi " adlı Yüksek lisans tezimin bilimsel etik değerlere ve kurallara uygun, özgün bir çalışma olduğunu, aksinin tespit edilmesi halinde her türlü yasal yaptırımını kabul edeceğimi beyan ederim.

18 / 07 / 2019

Ulku YÜZLÜ

## ÖNSÖZ

Yüksek lisans eğitimime başladığım ilk günden son güne kadar bana destek olan öğretmenlerime ve araştırmama katkı sağlayan ön lisans öğrencilerine teşekkür ederim.

Yüksek lisans çalışmamda, tez konusunun belirlenmesine ve tamamlanmasına kadar geçirdiğim süreçte bana her konuda destek olan ve yol gösteren tez danışmanım sevgili hocam Dr. Öğretim Üyesi Hüseyin KAYGIN' a sonsuz teşekkür ederim. Ayrıca derslerime giren hocalarım sayın Prof. Dr. Nuriye SEMERCİ ve Prof. Dr. Çetin SEMERCİ' ye teşekkür eder saygılarımı sunarım. Çalışmam süresince desteğini esirgemeyen meslektaşım Muhammed KAYA' ya teşekkür ederim.

Yüksek lisans eğitimimin her aşamasında yanımda olup bana manevi güç veren, çalışmama destek olan ve onların vakitlerinden çaldığım sevgili eşim Serpil YÜZLÜ' ye ve çocuklarım Bera ve Mustafa Eren'e teşekkür ederim.

Son olarak bu yola birlikte başladığım fakat elim bir trafik kazasında ailesiyle birlikte kaybettiğimiz değerli meslektaşım ve arkadaşım Ökkeş ŞİMŞEK' i rahmetle anıyorum.

**Utku YÜZLÜ**

## ÖZET

Yüksek Lisans Tezi

# ÖN LİSANS ÖĞRENCİLERİNİN YAŞAM BOYU ÖĞRENME EĞİLİMLERİ İLE YAŞAM BOYU ÖĞRENME ANAHTAR YETERLİK DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Utku YÜZLÜ

Bartın Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Yaşam Boyu Öğrenme Ana Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Hüseyin Kaygın

Bartın-2019, Sayfa: XVII+111

Bu araştırmanın amacı ön lisans üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yaşam boyu öğrenme anahtar yeterlik düzeyleri ve demografik değişkenlere (cinsiyet, öğrenim gördüğü meslek yüksekokulu türü, öğrenim gördüğü programın üniversite giriş puan türü) göre anlamlı farklılık oluşturup oluşturmadığını ve ilişkisini ortaya koymaktır. Araştırma ilişkisel tarama modeli ile yapılmıştır. Araştırmanın evreni Batı Karadeniz bölgesinde bir üniversitede öğrenim görmekte olan ön lisans öğrencilerinden oluşmaktadır. Araştırmanın verileri yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği ve yaşam boyu öğrenme anahtar yeterlikleri ölçeğinden elde edilmiştir. Verilerin analizinde problemlerin özelliklerine göre betimsel istatistikler (standart sapma (ss), aritmetik ortalama ( $\bar{X}$ ), yüzde (%), frekans (f) değerleri), örneklem büyüklüğü 50 den büyük olduğu için Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testleri, non-parametrik testlerden Mann Whitney U-Testi yapılmıştır. Ölçeklerin puan çeşidine göre farklılık gösterip göstermediğini incelemek için Kruskal Wallis H testi uygulanmıştır. Ölçeklerin kendi aralarında anlamlı fark olup olmadığını incelemek için de Spearman-Brown (Sıra Farkları) korelasyonuna bakılmıştır.

Araştırma neticesinde üniversite ön lisans öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek olduğu, yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin cinsiyet değişkeni ve öğrencilerin öğrenim gördükleri meslek yüksekokulu değişkeni açısından anlamlı farklılık oluşturduğu saptanmıştır. Yaşam boyu öğrenme eğilimi ve öğrencilerin öğrenim gördükleri

programların üniversite giriş puan türüne göre yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk alt boyutunda puan çeşitlerinden eşit ağırlık ve sözel arasında ve sözel lehine anlamlı fark bulunmuştur.

Ön lisans öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme anahtar yeterliklerinin yeterli düzeyde olduğu, cinsiyet değişkeni ve öğrencilerin öğrenim gördükleri meslek yüksekokulu değişkeni açısından bazı alt boyutlar hariç anlamlı farklılık oluşturmadığı saptanmıştır. Programların üniversite giriş sınav puan türünün, öğrencilerin yaşam boyu öğrenme anahtar yeterlikleri üzerinde etkisinin olmadığı gözlenmiştir.

**Anahtar kelimeler:** Yaşam boyu öğrenme anahtar yeterlikleri, yaşam boyu öğrenme eğilimleri, Yetişkin eğitimi



## **ABSTRACT**

**Master's Thesis**

# **RELATIONSHIP BETWEEN LIFELONG LEARNING TENDENCIES AND LIFELONG LEARNING COMPETENCE LEVELS OF ASSOCIATE DEGREE STUDENTS.**

**Utku YÜZLÜ**

**Bartın University**

**Institute of Educational Sciences Department of Lifelong Learning**

**Thesis Advisor: Assistant Professor Hüseyin KAYGIN**

**Bartın-2019, Sayfa XVII+111**

The aim of this research is to determine relationship between lifelong learning tendencies and lifelong learning key competency levels of associate degree university students, whether it makes meaningful difference according to demographic variables (gender, type of vocational high school and university entry score type of the program). The research was conducted with a screening model. The population of the study consists of associate degree students studying at a university in the Western Black Sea region. The data were obtained from lifelong learning tendencies scale and lifelong learning key competences scale. Descriptive statistics according to the characteristics of problems. For data analysis ; Descriptive statistics according to the characteristics of problems (standard deviation (ss), arithmetic mean ( $\bar{X}$ ), percentage (%), frequency (f) values), Kolmogorov-Smirnov and Shapiro-Wilk tests since the sample size is greater than 50, Mann-Whitney U-Test, one of the non-parametric tests were used. Kruskal Wallis H test was used to determine whether the scales differ according to the score type. Spearman-Brown correlation was also used to examine whether there was a significant difference between the scales.

As a result of the research, it was found that lifelong learning tendencies of university associate degree students were high, lifelong learning tendencies created a significant difference in terms of gender variable and vocational high school variable of students. A significant difference was found for verbal favor between equal weighted section and verbal section in sub-dimension of deprivation in regulating learning of the lifelong learning tendency scale according to the university entrance score type of the programs in which the students were learning.



It was observed that the university entrance exam score type of the programs had no effect on the key competences of students' lifelong learning. It was found that the lifelong learning key competences of associate degree students were sufficient and did not create significant differences except for some sub-dimensions in terms of the gender variable and the variable of the vocational school where the students studied.

**Key words:** Lifelong learning key competencies, lifelong learning tendency, Adult education



## İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY .....	II
BEYANNAME.....	III
ÖN SÖZ.....	IV
ÖZET .....	V
ABSTRACT .....	VII
İÇİNDEKİLER.....	IX
TABLolar LİSTESİ .....	XI
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	XV
EKLER LİSTESİ.....	XVI
KISALTMALAR LİSTESİ .....	XVII
BİRİNCİ BÖLÜM: GİRİŞ .....	1
1.1.Problem.....	2
1.2.Sayıtlar.....	3
1.3.Sınırlılıklar .....	3
1.4.Araştırmanın Önemi .....	4
İKİNCİ BÖLÜM: LİTERATÜR İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR .....	5
2.1. İLGİLİ LİTERATÜR .....	5
2.1.1. Yaşam Boyu Öğrenme .....	5
2.1.2. Yaşam Boyu Öğrenme İçin Strateji ve İlkeler .....	6
2.1.3. Yaşam Boyu Öğrenmenin Amacı .....	8
2.1.4. Bilgi Toplumu Ve Yaşam Boyu Öğrenme İhtiyacı.....	9
2.1.5. Yaşam Boyu Öğrenme Yolları.....	9
2.1.6. Yaşam Boyu Öğrenme, Örgün ve Yaygın Eğitim Arasındaki İlişki.....	12
2.1.6.1. Uzaktan Eğitim.....	12
2.1.6.2. Yaygın Eğitim (Halk Eğitimi).....	13
2.1.6.3. Yaşam Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi Kavramsal İlişkisi.....	18
2.1.7. Yaşam Boyu Öğrenme Yeterliklerine Sahip Kişilerin Özellikleri.....	22
2.1.8. Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri.....	23
2.2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR .....	28

2.2.1. YURTIÇİNDE YAPILAN ARAŞTIRMALAR .....	28
2.2.2. YURDIŞINDA YAPILAN ARAŞTIRMALAR.....	33
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: YÖNTEM.....	35
3.1. Araştırma Modeli .....	35
3.2. Evren ve Örneklem .....	35
3.3. Verilerin Toplama Araçları.....	37
3.3.1. Yaşam Boyu Öğrenmede Anahtar Yeterlikler Ölçeği .....	38
3.3.2. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Belirleme Ölçeği.....	38
3.4. Verilerin Analizi .....	39
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM: BULGULAR .....	44
4.1. 1. Ön lisans eğitimi gören meslek yüksekokulu ve sağlık meslek yüksekokulu öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ilişkin bulgular.....	44
4.2. Ön lisans eğitimi gören meslek yüksekokulu ve sağlık meslek yüksekokulu öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin demografik özellikleri bakımından bulgular.....	51
4.3. Ön lisans eğitimi gören meslek yüksekokulu ve sağlık meslek yüksekokulu öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme anahtar yeterliklerine ilişkin bulgular.....	61
4.4. Ön lisans eğitimi gören meslek yüksekokulu ve sağlık meslek yüksekokulu öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme anahtar yeterlikleri demografik özelliklerine göre bulgular.....	70
4.5. Ön lisans eğitimi gören meslek yüksekokulu ve sağlık meslek yüksekokulu öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile yaşam boyu öğrenme anahtar yeterlilik düzeyleri arasındaki ilişkiye ait bulgular.....	83
BEŞİNCİ BÖLÜM: TARTIŞMA, SONUÇLAR VE ÖNERİLER.....	87
5.1. Tartışma ve Sonuç .....	87
5.2. Öneriler .....	93
KAYNAKLAR.....	95
EKLER .....	107
ÖZGEÇMİŞ.....	111

## TABLolar LİSTESİ

Tablo No	Sayfa No
Tablo 3.1: Öğrencilerin öğrenim gördükleri meslek yüksek okuluna göre dağılımları .....	36
Tablo 3.2: Evrenin sayısına göre örneklem sayısını belirlemeye ilişkin tablo .....	36
Tablo 3.3: Örneklem Ait İstatistik Bilgiler .....	37
Tablo 3.4: “Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği” ve “Yaşam Boyu Öğrenme Anahtar Yeterlikleri Ölçeği” normallik testi .....	40
Tablo 3.5: YBÖ Eğilim Ölçeği alt boyutlarda normallik testi .....	41
Tablo 3.6: “YBÖ anahtar yeterlikler ölçeği” alt boyutlarda normallik testi .....	41
Tablo 3.7: YBÖ Eğilimi Ölçeğine Ait Katılım Derecesi ve Katılım Düzeyi .....	42
Tablo 3.8: YBÖ Anahtar Yeterlikleri Ölçeğine Ait Katılım Derecesi ve Katılım Düzeyi..	43
Tablo 4.1: Ön lisans eğitimi gören Meslek yüksekokulu ve sağlık meslek yüksekokulu öğrencilerinin YBÖ eğilim düzeylerine ilişkin betimsel sonuçları .....	45
Tablo 4.2: Ön lisans eğitimi gören Meslek yüksekokulu ve sağlık meslek yüksekokulu öğrencilerinin YBÖ eğilimleri motivasyon alt boyutuna ilişkin betimsel sonuçları .....	46
Tablo 4.3: Ön lisans eğitimi gören meslek yüksekokulu ve sağlık meslek yüksekokulu öğrencilerinin YBÖ eğilimleri sebat alt boyutuna ilişkin betimsel sonuçları .....	47
Tablo 4.4: Ön lisans eğitimi gören Meslek yüksekokulu ve sağlık meslek yüksekokulu öğrencilerinin YBÖ eğilimleri öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk alt boyutuna ilişkin betimsel sonuçları .....	49
Tablo 4.5: Ön lisans eğitimi gören Meslek yüksekokulu ve sağlık meslek yüksekokulu öğrencilerinin YBÖ eğilimleri merak yoksunluğu alt boyutuna ilişkin betimsel sonuçları	50
Tablo 4.6: Meslek yüksek okulu öğrencilerinin YBÖ eğilimleri cinsiyet değişkeni açısından Mann-Whitney U testi sonuçları .....	52
Tablo 4.7: Ön lisans eğitimi gören Sağlık Meslek Yüksekokulu öğrencilerinin cinsiyet değişkeni açısından Mann-Whitney U testi sonuçları .....	53
Tablo 4.8: Öğrencilerin öğrenim gördükleri meslek yüksekokulu değişkeni açısından Mann-Whitney U testi sonuçları .....	54
Tablo 4.9: Ön lisans eğitimi gören meslek yüksekokulu ve sağlık meslek yüksekokulu öğrencilerinin YBÖ eğilimlerinin yerleştirildikleri programların üniversite giriş sınav puan türüne göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin Kruskal-Wallis H Testi .....	55

Tablo 4.10: Ön lisans eğitimi gören meslek yüksekokulu ve sağlık meslek yüksekokulu öğrencilerinin YBÖ eğilimleri <i>merak yoksunluğu alt boyutunda</i> yerleştirildikleri programların üniversite giriş sınav puan türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları .....	56
Tablo 4.11: Ön lisans eğitimi gören meslek yüksekokulu ve sağlık meslek yüksekokulu öğrencilerinin YBÖ eğilimleri <i>sebat alt boyutunda</i> yerleştirildikleri programların üniversite giriş sınav puan türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları.....	57
Tablo 4.12 Ön lisans eğitimi gören meslek yüksekokulu ve sağlık meslek yüksekokulu öğrencilerinin YBÖ eğilimleri <i>motivasyon alt boyutunda</i> yerleştirildikleri programların üniversite giriş sınav puan türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları.....	58
Tablo 4.13: Bonferroni düzeltmesi uygulanarak uyarlanmış anlamlılık düzeyleri .....	59
Tablo 4.14 Ön lisans eğitimi gören meslek yüksekokulu ve sağlık meslek yüksekokulu öğrencilerinin YBÖ eğilimleri öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk alt boyutunda yerleştirildikleri programların üniversite giriş sınav puan türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları .....	60
Tablo 4.15: Bonferroni düzeltmesi uygulanarak uyarlanmış anlamlılık düzeyleri .....	61
Tablo 4.16: Ön lisans eğitimi gören meslek yüksekokulu ve sağlık meslek yüksekokulu öğrencilerinin YBÖ anahtar yeterlikleri algı düzeylerine ilişkin veriler.....	62
Tablo 4.17: Ön lisans eğitimi gören Meslek yüksekokulu ve sağlık meslek yüksekokulu öğrencilerinin YBÖ anahtar yeterlikleri ölçeğinin sosyal vatandaşlık bilinci alt boyutuna ilişkin betimsel sonuçlar .....	63
Tablo 4.18: Ön lisans eğitimi gören meslek yüksekokulu ve sağlık meslek yüksekokulu öğrencilerinin YBÖ anahtar yeterlikleri ölçeğinin İnisiyatif ve Girişimcilik alt boyutuna ilişkin betimsel sonuçlar .....	64
Tablo 4.19: Ön lisans eğitimi gören meslek yüksekokulu ve sağlık meslek yüksekokulu öğrencilerinin YBÖ anahtar yeterlikleri ölçeğinin öğrenmeyi öğrenme alt boyutuna ilişkin betimsel sonuçlar .....	65
Tablo 4.20: Ön lisans eğitimi gören meslek yüksekokulu ve sağlık meslek yüksekokulu öğrencilerinin YBÖ anahtar yeterlikleri ölçeğinin Dijital yeterlik alt boyutuna ilişkin betimsel sonuçlar .....	66

Tablo 4.21: Ön lisans eğitimi gören Meslek yüksekokulu ve sağlık meslek yüksekokulu öğrencilerinin YBÖ anahtar yeterlikleri ölçeğinin Bilim ve teknolojide matematiksel temel yeterlikler alt boyutuna ilişkin betimsel sonuçlar.....	67
Tablo 4.22: Ön lisans eğitimi gören meslek yüksekokulu ve sağlık meslek yüksekokulu öğrencilerinin YBÖ anahtar yeterlikleri ölçeğinin Yabancı dilde/dillerde iletişim alt boyutuna ilişkin betimsel sonuçlar .....	68
Tablo 4.23: Ön lisans eğitimi gören Meslek yüksekokulu ve sağlık meslek yüksekokulu öğrencilerinin YBÖ anahtar yeterlikleri ölçeğinin anadilde iletişim alt boyutuna ilişkin betimsel sonuçlar .....	69
Tablo 4.24: Ön lisans eğitimi gören Meslek yüksekokulu ve sağlık meslek yüksekokulu öğrencilerinin YBÖ anahtar yeterlikleri ölçeğinin kültürel bilinç ve ifade alt boyutuna ilişkin betimsel sonuçlar .....	70
Tablo 4.25: Ön lisans eğitimi gören meslek yüksekokulu öğrencilerinin YBÖ anahtar yeterlikleri ve alt boyutları cinsiyet değişkeni açısından Mann-Whitney U testi sonuçları	71
Tablo 4.26: Ön lisans eğitimi gören Sağlık Meslek Yüksekokulu öğrencilerinin YBÖ anahtar yeterlikleri ve alt boyutları cinsiyet değişkeni açısından Mann-Whitney U testi sonuçları .....	72
Tablo 4.27: Ön lisans eğitimi gören meslek yüksekokulu ve sağlık meslek yüksekokulu öğrencilerinin YBÖ anahtar yeterlik düzeylerinin öğrenim gördükleri meslek yüksekokulu değişkeni açısından Mann-Whitney U testi sonuçları .....	74
Tablo 4.28: Ön lisans eğitimi gören meslek yüksekokulu ve sağlık meslek yüksekokulu öğrencilerinin YBÖ anahtar yeterliklerinin yerleştirildikleri programların üniversite giriş sınav puan türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları.....	75
Tablo 4.29: Ön lisans eğitimi gören meslek yüksekokulu ve sağlık meslek yüksekokulu öğrencilerinin YBÖ anahtar yeterlikleri sosyal vatandaşlık bilinci alt boyutunda ve yerleştirildikleri programların üniversite giriş sınav puan türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları .....	76
Tablo 4.30: Ön lisans eğitimi gören meslek yüksekokulu ve sağlık meslek yüksekokulu öğrencilerinin YBÖ anahtar yeterlikleri inisiyatif ve girişimcilik anlayışı alt boyutunda yerleştirildikleri programların üniversite giriş sınav puan türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları .....	77
Tablo 4.31: Ön lisans eğitimi gören meslek yüksekokulu ve sağlık meslek yüksekokulu öğrencilerinin YBÖ anahtar yeterlikleri yabancı dilde /dillerde iletişim alt boyutunda	

yerleştirildikleri programların üniversite giriş sınav puan türüne göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları .....	78
Tablo 4.32: Ön lisans eğitimi gören meslek yüksekokulu ve sağlık meslek yüksekokulu öğrencilerinin YBÖ anahtar yeterlikleri bilim ve teknolojiye matematiksel temel yeterlik alt boyutu ve yerleştirildikleri programların üniversite giriş sınav puan türüne göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları .....	79
Tablo 4.33: Ön lisans eğitimi gören meslek yüksekokulu ve sağlık meslek yüksekokulu öğrencilerinin YBÖ anahtar yeterlikleri <i>anadilde iletişim alt boyutunda</i> yerleştirildikleri programların üniversite giriş sınav puan türüne göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları .....	80
Tablo 4.34: Ön lisans eğitimi gören meslek yüksekokulu ve sağlık meslek yüksekokulu öğrencilerinin YBÖ anahtar yeterlikleri <i>dijital yeterlik alt boyutunda</i> yerleştirildikleri programların üniversite giriş sınav puan türüne göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları .....	81
Tablo 4.35: Ön lisans eğitimi gören meslek yüksekokulu ve sağlık meslek yüksekokulu öğrencilerinin YBÖ anahtar yeterlikleri <i>Öğrenmeyi öğrenme alt boyutunda</i> yerleştirildikleri programların üniversite giriş sınav puan türüne göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları .....	82
Tablo 4.36: Ön lisans eğitimi gören meslek yüksekokulu ve sağlık meslek yüksekokulu öğrencilerinin YBÖ anahtar yeterlikleri kültürel bilinç ve ifade alt boyutunda yerleştirildikleri programların üniversite giriş sınav puan türüne göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları .....	83
Tablo 4.37: Ön lisans öğrencilerinin YBÖ eğilimleri ile YBÖ anahtar yeterlikleri Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Ait Spearman – Brown Katsayıları .....	84
Tablo 4.38: Ön lisans öğrencilerin YBÖ eğilimleri ölçeği alt boyutları ile YBÖ anahtar yeterlikler ölçeği alt boyutları arasındaki ilişkiye ait Spearman-Brown korelasyon katsayısı .....	85

## ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil No	Sayfa No
Şekil 2.1: Eğitim Çeşitleri .....	10
Şekil 2.2: Öğrenme Alanları Kavram Haritası .....	11
Şekil 2.3: Yaşam Boyu Öğrenen Bireyin Özellikleri .....	23



## EKLER LİSTESİ

EK No	Sayfa No
1. Kişisel Bilgi Formu ve Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği .....	107
2. Yaşam Boyu Öğrenme Anahtar Yeterlikler Ölçeği.....	109
3. Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği Kullanım İzni .....	110
4 Yaşam Boyu Öğrenme Anahtar Yeterlikler Ölçeği Kullanım İzni .....	110

## KISALTMALAR LİSTESİ

**AB :** Avrupa Birliği

**BİT:** Bilgi ve İletişim Teknolojisi

**BTT:** Bilgi Toplumu Teknolojisi

**DPT :** Devlet Planlama Teşkilatı

**EURYDICE:** Avrupa Eğitim Bilgi Ağı

**MEB :** Milli Eğitim Bakanlığı

**MEGEP:** Mesleki Eğitim ve Öğretim Sistemini Güçlendirme Projesi

**MYK :** Mesleki Yeterlik Kurumu

**OECD:** Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü (Organisation for Economic Cooperation and Development)

**STK:** Sivil Toplum Kuruluşları

**TDK:** Türk Dil Kurumu

**UNESCO:** Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü

**YBÖ:** Yaşam Boyu Öğrenme

**YÖK:** Yükseköğretim Kurulu

# BÖLÜM I

## GİRİŞ

Günümüzde gelişen ve değişen teknoloji, işgücü piyasası ve sosyal hayat, hayat boyu öğrenme kavramının önemini artırmaktadır. Bireylerin değişen koşullara başarılı bir şekilde ayak uydurabilmeleri için yetişkin eğitime ihtiyaç duyulmaktadır. İçinde bulunduğumuz yüzyılda bilim ve teknolojinin hızla ilerlemesi mevcut bilgiye ulaşma yollarını artırmaya ve bu yolla ulaşılan yeni bilgilerin sayısının hızlı bir şekilde artmasına yardımcı olmaktadır. Bilgi patlaması yaşanan zamanımıza da bilgi zamanı denilmektedir. Bireyin gelişen ve değişen bilgilere ulaşma yolları da çeşitlilik göstermektedir. Beşikten mezara kadar eğitim felsefesini içine alan hayat boyu öğrenme bireyin gönüllülük esasına dayanan, isteklendirmesini kendisinin gerçekleştirdiği kişisel veya profesyonel nedenlerden dolayı bilginin peşine düşme serüvenidir. Yaşam boyu öğrenme sadece aktif vatandaşlık ve bireysel gelişim olmamakla beraber rekabet ve istihdamın artırılması amacıyla da hayatımıza girmeye başlamıştır (Demirel, 2009, 25).

20.yüzyılın son çeyreğinden itibaren hızla artan bilgi ve gelişen teknoloji karşısında bireylerin eğitim ihtiyaçları da artmıştır. Bireylerin hayatları ile beraber süregelen değişim ihtiyacı, gelişmek zorunda oluşu ve önemi artan bu gereksinimleri “yaşam boyu öğrenme” felsefesinin ortaya çıkmasını ve gelişmesini sağlamıştır (Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi, 2009, 7). Öyle ki ilkokul mezunu bir bireyden lisansüstü eğitim öğrencisine kadar herkes bu kavramla karşı karşıya gelmeye başlamıştır.

Yaşam boyu öğrenme, resmî eğitim sisteminin haricindeki eğitimle alakalı var olan her şeyi geliştirmeyi ve yeniden yapılandırmayı hedefleyen bir oluşumdur. Örgün ve yaygın eğitime ait bütün etkinlikleri içine alan geniş bir ifadedir. 1970’li yılların ilk zamanlarında UNESCO’nun bir politikasıydı ama sonraları 1980’lerde OECD ülkeleri öncelikli olarak bütün eğitimcilerin arasında “sürekli eğitim” olarak kavramlaştırılıp karşımıza çıkmaya başlamıştır. Hayat boyu öğrenme var olan eğitim sisteminin aksak veya işe yaramayan bazı özelliklerinin ortaya çıkması ile bir önceki yüzyılın okul tanımını değiştirmeye başlamıştır. (Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı [DTP], 2001, 9).

“Avrupa Birliğine göre yaşam boyu öğrenme; insanların beşikten mezara kadar, bilgi, yetenek ve yeterliklerini kişisel, toplumsal veya işgücü olarak geliştirmeye alışan etkinliklerin tamamıdır” (Avrupa Komisyonu, 2002). Miser’e (1999) göre yaşam boyu öğrenmede eğitim denilince akıllara sadece okul kavramı gelmemeli, eğitim kavramı okulların dışına ıkabilmeli. Eğitim demek okul demek değildir. Okul devam ederken veya okul bittikten sonra da eğitim olanaklarına bireyler erişebilmeli. Bu da ancak halk eğitimi gerekleēebilir.

### **1.1. Problem cümlesi**

Bu araştırmanın amacı üniversitede ön lisans eğitimi gören öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile yaşam boyu öğrenme anahtar yeterlilik düzeyleri arasındaki ilişkiye göre anlamlı fark olup olmadığını araştırmaktır.

#### **Alt problemler:**

1. n lisans eğitimi gören meslek yüksekokulu ve sağlık meslek yüksekokulu ğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri hangi düzeydedir?
2. n lisans eğitimi gören meslek yüksekokulu ve sağlık meslek yüksekokulu ğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri demografik özelliklere göre farklılaşmakta mıdır?
  - a) n lisans eğitimi gören Meslek Yüksekokulu ğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?
  - b) n lisans eğitimi gören Sağlık Meslek Yüksekokulu ğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?
  - c) n lisans eğitimi gören meslek yüksekokulu ve sağlık meslek yüksekokulu ğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri öğrenim gördükleri meslek yüksekokulu türüne göre farklılaşmakta mıdır?
  - d) n lisans eğitimi gören meslek yüksekokulu ve sağlık meslek yüksekokulu ğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri yerleştirildikleri programların niversite giriş sınav puan türüne göre farklılaşmakta mıdır?

3. Ön lisans eğitimi gören meslek yüksekokulu ve sağlık meslek yüksekokulu öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme anahtar yeterlikleri hangi düzeydedir?
4. Ön lisans eğitimi gören meslek yüksekokulu ve sağlık meslek yüksekokulu öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme anahtar yeterlikleri demografik özelliklerine göre farklılaşmakta mıdır?
  - a) Ön lisans eğitimi gören Meslek Yüksekokulu öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme anahtar yeterlikleri cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?
  - b) Ön lisans eğitimi gören Sağlık Meslek Yüksekokulu öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme anahtar yeterlikleri cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?
  - c) Ön lisans eğitimi gören meslek yüksekokulu ve sağlık meslek yüksekokulu öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme anahtar yeterlik düzeyleri öğrenim gördükleri meslek yüksekokulu türüne göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
  - d) Ön lisans eğitimi gören meslek yüksekokulu ve sağlık meslek yüksekokulu öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme anahtar yeterlik düzeyleri yerleştirildikleri programların üniversite giriş sınav puan türüne göre farklılaşmakta mıdır?
5. Ön lisans eğitimi gören meslek yüksekokulu ve sağlık meslek yüksekokulu öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile yaşam boyu öğrenme anahtar yeterlilik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki görülmekte midir?

## 1.2. Sayıtlar

- 1- Katılımcıların Yaşam Boyu Öğrenme Eğitimleri ve Yaşam Boyu Öğrenme Anahtar Yeterlilik Düzeyleri Ölçeklerin uygulanmasıyla saptanacaktır. Araştırmaya katılan öğrenciler kullanılan ölçme araçlarına verdikleri bilgiler gerçeği yansıtıcı ve objektif kabul edilmiştir.
- 2- Araştırmanın örnekleminin evreni temsil edici nitelikte olduğu kabul edilmektedir.

### **1.3. Sınırlılıklar**

1-2016–2017 eğitim-öğretim yılında Batı Karadeniz’de bir üniversitede eğitim gören ön lisans öğrencileri ile sınırlıdır.

2- Çalışma, veri toplama teknikleri açısından, çalışmada kullanılan ölçeklerin ölçtüğü özellikler ile sınırlıdır.

### **1.4. Araştırmanın Önemi**

Durmaksızın değişen ve artan bilgi ve beceriler sosyal, kültürel ve iş yaşamında değişimlere yol açmaktadır. Bireylerin bu değişimlere adapte olabilmeleri ve topluma yararlı bireyler olarak kalabilmek veya yararlı bireyler haline gelebilmek için yaşam boyu öğrenme etkisi büyük bir faktördür. Bir ülkenin geleceği olan üniversite öğrencilerinin ve özellikle ülkenin üretim ve hizmet gücü olacak ön lisans öğrenimi görenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve yaşam boyu anahtar yeterliklerinin hangi düzeyde olduğunun tespit edilip güçlü ve zayıf yönleri ile ortaya konulması ve gerekli önlemlerin belirlenmesi ülkemiz geleceği açısından önem arz etmektedir.

Bu araştırmada Batı Karadeniz’de bir üniversitede ön lisans eğitimi gören öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile yaşam boyu öğrenme anahtar yeterlilik düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu konu ile ilgili yeteri kadar araştırma yapılmamış olmasından dolayı bu çalışmanın alan yazına önemli bir kaynak oluşturacağı düşünülmektedir.

## BÖLÜM II

### LİTERATÜR İLE İLGİLİ VE ARAŞTIRMALAR

#### 2.1. İlgili Literatür

##### 2.1.1. Yaşam Boyu Öğrenme

Ortaya ilk atıldığında hayat boyu öğrenme olarak karşımıza çıkan ve son zamanlarda daha çok yaşam boyu olarak kullanılmaktadır. İnsanoğlu ve yaşamın her alanı ile alakalı bir perspektif ile kişilerin gelişimini artırmak ve yeni yeterlikler kazanmak için kişilerin yaşadığı sürece dahil olduğu tüm eğitim faaliyetleridir şeklinde ifade edilmektedir (MEB, 2014).

Yaşam boyu öğrenme; bireylerin hayatın her alanında ve özellikle iş ve meslek ile alakalı bir bakış açısı ile ilgilendiği konular tespit edilerek; bu alanlardaki mevcut yeterlik, bilgi ve becerilerini geliştirmek için doğumdan itibaren dahil oldukları tüm eğitim öğretim faaliyetleri ve bu faaliyetler neticesinde ki kazanımların sisteme kayıt edilmesi ve resmileştirilmesi şeklinde ifade edilebilir (Aksoy 2008, 35).

Değişen sürat ve rekabet karşısında sosyal ilişkilerdeki çalışanların durumlara oryantasyonunu ve farklılıklara karşı bireylerin kendini daima gelişmesini sağlayacak eğitim anlayışı “yaşam boyu öğrenme anlayışı” olarak ortaya çıkmıştır. (Dehmel, 2006, 51).

Demirel (2009) Yaşam boyu öğrenme yaşam boyunca belirli bir düzen ve zaman içinde tekrarlanan kişinin içinde gizli kalmış önlerini ve yeterliklerini ortaya çıkarabilmesidir şeklinde tanımlamıştır. Candy'e göre (2003) ; formal eğitimle birlikte resmi olmayan eğitimi de kapsayan yaşam boyu öğrenme, bireylerin tüm yaşantısı süresince kendisine kattığı tüm bilgi, beceri, nitelik ve değer ile bunların günlük hayata aktarıldığı bir süreçtir.

2007 Londra bildirgesi, birçok ülkede esnek öğrenmenin bazı unsurlarının olduğunu; fakat yaşam boyu öğrenmeyi besleyecek standart olmayan öğrenme süreçlerinin sistemli geliştirilmesinin henüz başlangıç aşamasında olduğunu ileri sürmüştür.

### 2.1.2. Yaşam Boyu Öğrenme İçin Strateji ve İlkeler

Yaşam boyu öğrenme kavramı tarihte meydana gelişinden bugüne kadar içinde bulunduğu çağın ihtiyaçlarını karşılamak için her dönemde karşımıza çıkmıştır. Bu yüzden her dönemde çağın ihtiyaçları doğrultusunda farklı stratejilere sahip olmuştur. Her çağın gereksinimleri farklı olduğu gibi, her ülke ve bölgenin de yaşam boyu öğrenme gereksinimleri dolayısıyla stratejileri ve ilkeleri ülkeden ülkeye değişiklik gösterse de aşağıda sıralanan altı ana noktada strateji ve ilkeler birbiriyle uyumaktadır (DPT, 2001, 15-16):

Kaliteli okul öncesi eğitimin ulaşılabilirliğinin artırılması; yaşam boyu öğrenmede okul öncesi eğitim etkili araçlardandır. Okul öncesi dönemde kazanılamayan davranışların, doğrusu öğrenilemeyen kavramların birey tarafından ilerleyen hayatında kazanılması yada değiştirilmesi daha zordur. Bu yüzden okul öncesi eğitimde kalitenin artırılması yaşam boyu öğrenme açısından ana amaçlardandır. İlkokul ve ortaokulda doğru ve güvenilir bir eğitim ortamı oluşturulması bireyin geri kalan eğitim hayatında öğrenme potansiyeli ve güdüsünü artırıcı role sahiptir. Eğitim ortamları düzenlenirken beceri artırmaya yönelik kişisel ölçmeye dayanan ve başarılı olamayanlar ile ayrıca ilgilenebilecek programlar uygulanmalı.

Bireyler eğitim hayatından iş hayatına yönelmekte ekonomik ve sosyal problemler yaşamaktadırlar. Bu problemlerin aşılması ve okul hayatından iş hayatına adaptasyonu hızlandırmak amacıyla rehberlik faaliyetlerinin artırılması yaşam boyu öğrenmenin ana amaçlarındanındır.

Yetişkinlerin örgün eğitimden ayrıldıktan sonra da eğitimin devam edebileceğini fark etmesi, farklılaşan iş şartlarına adaptasyonlarını kolaylaştırır. Bu amaçla yaşam boyu öğrenme faaliyetlerinin özellikle iş yaşamındaki bireylere sağlanması önemlidir. Yetişkinlerin eğitime katılma eğilimini artırmak için eğitim ortamları yetişkinlerin özelliklerine göre düzenlenmeli; motivasyonlarını artırıcı etkinlikler, ödüllendirme ve eğitimin hitap edilen grubun seviyesine göre planlanması önemlidir. Yetişkinlerin önceki öğrenmelerinin sağlamlaştırılması temel amaçlardandır. Yetişkinlerin eğitiminde fiziksel şartlar, donanım, finansal yatırımlar önemlidir ama yetişkin eğitimcilerinin, personelin yetişkin eğitiminin özelliklerini bilen, tecrübeli ve istekli olmaları daha çok önem arz eder. Bu yüzden eğitici bireylerin eğitimi ve bilgiye ulaşma olanaklarının artırılması da önemlidir.



Strateji ve ilkeler Avrupa’da incelendiğinde ise 1996 yılında “yaşam boyu öğrenme” değerlendirilmesi yapılmış ve ekonomik ve sosyal kurul tarafından aşağıdaki strateji ve ilkeler benimsenmiştir.(Official Journal of the European Communities, 2006:7/7)

1. Yaşam boyu öğrenme etkinlikleri aynı toplumda yaşayan bireyleri bireysel, sosyal ve kültür açısından ekonomik ve iş kaygıları arasında demokratik ilkeleri ve insan hakları değerlerinden ödün vermeden düzenleyici olmalıdır.

2. Eğitim ve öğretim programları yaşam boyu öğrenmenin yapılandırılmasına ve sürekli hale getirilmesine yardımcı olacak biçimde düzenlenmelidir.

3. Yaşam boyu öğrenme, tüm vatandaşların eğitimlerinde kültürel, ekonomik ve sosyal çıkarları ve ihtiyaçları doğrultusunda ilerlemelerine olanak tanıyan çok çeşitli öğrenme fırsatlarına dayanmalıdır.

4. Yaşam boyu öğrenmede ana unsur hizmet öncesi eğitim ve öğretimdir. Bu eğitime ek olarak da bireylerin okuryazarlık, aritmetik gibi temel beceriler kazanmasına yardımcı olunmalı, bireler yaşam boyunca öğrenmeye teşvik edilmeli ve desteklenmelidir.

5. Yaşam boyu öğrenme; bireysel yetenekleri teşvik etmeyi, istihdam edilebilirliği artırmayı, mevcut insan kaynakları yeteneğini en iyi şekilde kullanmayı ve toplumsal cinsiyet eşitliğinin teşvik edilmesine, sosyal dışlanmanın ortadan kaldırılmasına ve demokratik toplumda aktif katılımın teşvik edilmesine katkıda bulunmayı amaçlamalıdır.

6. Yaşam boyu öğrenme, öğrenme sürecinde kişilerin araştırma için inisiyatif ve isteklendirmesini geliştiren, bu sürece aile katılımını da dahil eden, eğitim ve öğretime esnek ve yenilikçi yaklaşımların geliştirilmesini gerektirir.

7. Yaşam boyu öğrenme; yetişkin öğrencilere, kişisel eğitimi için her kademedeki gerekli sorumluluğu geliştirmesine yardımcı olacak gerekli yönlendirme veya danışmanlık hizmetleri sunulmasını gerektirir.

8. Yaşam boyu öğrenmenin devamlılığı için ana hedef fırsat eşitliğinin sağlanması olmalıdır.

9. Hükümetler, karar vericiler, kurumlar, sivil toplum kuruluşları, işverenler, bireyler ve aynı zümreden insanlar; genel olarak insanların yükümlülükleri doğrultusunda yaşam boyu öğrenmenin tüm etkinliklerine göre pozitif bir tutum oluşturmak için gerekli koşulları yaratmalı ve öğrenme sürecine katılımı engelleyen unsurları asgariye indirici çalışmalar yapmalıdır (Official Journal of the European Communities, 2006:7/7).

### **2.1.3. Yaşam Boyu Öğrenmenin Amacı**

Yaşam boyu öğrenmenin gayesi toplumdaki her bireyi en üst düzeyde eğitim kazanımlarına ulaşımları için teşvik etmektir. Önceki araştırmalar yaşam boyu öğrenmeye katılımın yurttaş katılımına önemli bir faktör olduğunu göstermiştir. Bu da ekonomik sosyal büyüme ve kalkınmayı artırma potansiyeline sahiptir (Rempel, 2010, 188). İçinde bulunduğumuz yüzyılda bilim ve teknolojinin hızla ilerlemesi mevcut bilgiye ulaşma yollarını artırmaya ve bu yolla ulaşılan yeni bilgilerin sayısının hızlı bir şekilde artmasına sebep olmaktadır. Bilgi patlaması yaşanan çağımıza da bilgi çağı denilmektedir. Bireyin gelişen ve değişen bilgilere ulaşma yolları da çeşitlilik göstermektedir. Beşikten mezara kadar eğitim felsefesini içine alan hayat boyu öğrenme bireyin gönüllülük esasına dayanan, kendi motivasyonunu kendisi gerçekleştirdiği kişisel veya profesyonel nedenlerden dolayı bilginin peşine düşme serüvenidir. Yaşam boyu öğrenme kavramı işgücünün potansiyelinin geliştirilmesi amacıyla hayatımıza girerek sadece aktif vatandaşlık ve bireysel gelişim olarak algılanmaktan çıkmıştır (Demirel, 2009, 25).

Onuncu kalkınma planında yaşam boyu öğrenmenin amacının iş hayatının ihtiyacı olan bireysel kabiliyet ve donanımların kazandırılması, meslek okulları ile işletmelerin ilişkisinin güçlendirilmesi, girişimcilik ruhunun artırılması sayesinde işgücü piyasası ile eğitim sisteminin arasındaki ahengin arttırılması şeklinde tanımlanmıştır.(DPT,2013,33)

### **2.1.4. Bilgi Toplumu Ve Yaşam Boyu Öğrenme İhtiyacı**

Yaşam boyu öğrenme artık tüm medeniyetler için gereklilik haline gelmiştir. Sadece kişisel gelişim ve içinde yaşadığımız topluma aktif bir şekilde adapte olmak için değil ayrıca devamlı değişim içinde olan iş hayatında başarılı olmak için yaşamımızın içindeki beceri ve yeterliliklerimizi geliştirmeye ihtiyacımız vardır.

Günümüz yetişkinleri meslekî, kişisel veya içinde bulunduğu toplumun sunduğu gerekliliklerden dolayı kendilerini bu programın bir aktörü olarak bulmaktadırlar. Günden güne gelişerek yayılan teknoloji ile birlikte birbirine bağımlı küreselleşmiş rekabetçi dünya ekonomisi içerisinde; çalışanlar istihdam edildikleri pozisyonları muhafaza etmek veya bir üst pozisyona geçebilmek için çevik, profesyonel olmalı aynı zamanda da sürekli kendilerini güncellemeleri bir lüzum haline gelmiştir (European Parliament, 2006).

### 2.1.5. Yaşam Boyu Öğrenme Yolları

Hayatın başladığı andan sonlandığı ana kadar bireyin farkında olarak ya da olmayarak, planlı veya plansız belirli bir mekân aranmaksızın gerçekleştirdiği tüm öğrenmeleri kapsayan bir kavram olması nedeniyle yaşam boyu öğrenme kavramı tüm eğitim yöntemlerini kapsamaktadır.

Yaşam Boyu Öğrenme: Çevresel, kişisel, kişilerarası ve meslek hayatı ile alakalı bir perspektifle bireyin; bilgi ve yeterliliklerini ihtiyaçlarına uygun hale getirmek ve artırmak için hayatı boyunca içinde bulunduğu çeşitli öğrenme faaliyetleridir. (A Memorandum on Lifelong Learning, 2000, s. 7)

Bireyler üç şekilde yaşam boyu öğrenme faaliyetlerine katılabilirler. Bunlar *yaygın* (informal), *örgün* (formal) veya *doğal* (informal) öğrenme olarak gerçekleşir:

*Örgün Eğitimle Öğrenme* (formal learning) eğitimin sonunda diploma veya belirli bir nitelik kazandırılacağı önceden belli olan ve eğitim öğretim kurumlarında belirli bir program çerçevesinde yapılan eğitimidir.

*Örgün eğitim*; okullarda belirli bir müfredat çerçevesinde, amaca uygun, süreklilik arz edecek şekilde, aynı yaş ve seviyedeki öğrencilere verilen okul öncesi, ilkökul, ortaokul, orta öğretim ve yükseköğretimi içine alan eğitimidir (MEB, 2014, 15). Eğitim süreçleri sonunda genellikle öğrencilerin kazanımlara ulaşabilmesi durumuna göre diploma verilir ve üst eğitim hayatına devam edebilmesi sağlanır (Maç ve Dede, 2008, 1).

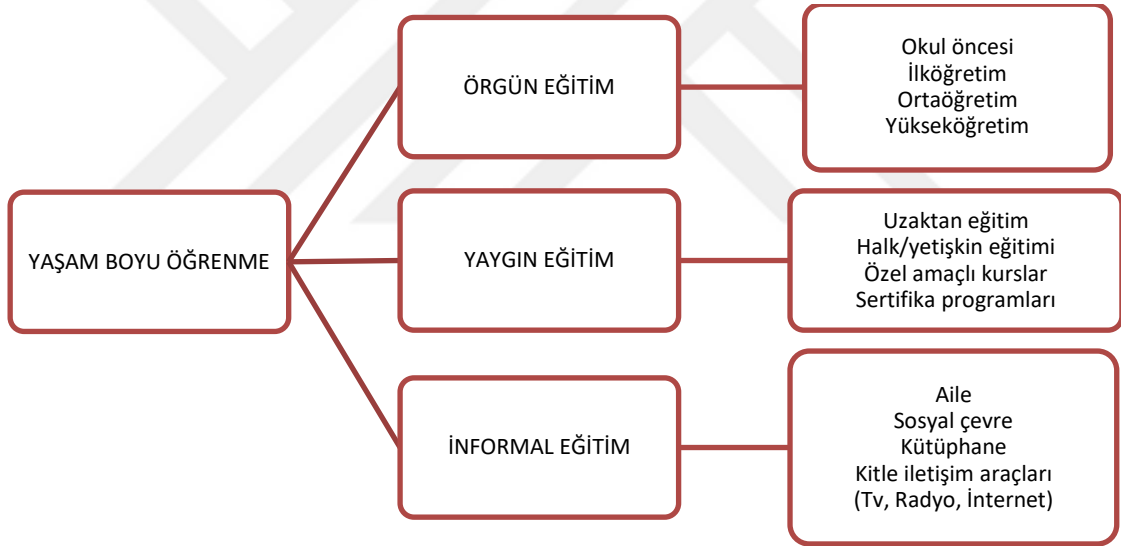
*Yaygın Eğitimle Öğrenme* (non-formal learning): Sonucunda resmî bir diploma kazandırma gayesi olmayan, mevcut öğrenme programları ile beraber yapılan eğitimidir. Yaygın eğitim, iş yerinde eğitimi ve sivil toplum kuruluşları, belediyelerin meslek edindirme

kursları gibi kuruluşlar verebilir. Ayrıca, örgün eğitimi destekleyici biçimde uygulanan ilgi ve yetenek dersleri veya bireylerin girecekleri sınavlar için birebir yapılan dersler de olabilir.

*Doğal Öğrenme* (informal learning): Bireyin belirli bir plan çerçevesinde olmayan, günlük hayatta farkına varmadan öğrenmesidir ( Yıldırım, 2009, 49 ).

Yaşam boyu öğrenme açısından örgün eğitim diğer eğitimlerin önüne geçse de bu üç eğitim birbirini tamamlayıcı nitelikte olmasından dolayı birbirinden ayrılamazlar. Bu eğitimler bireylere hayatlarının her aşamasında yeni imkanlar yaratmaktadır. Yaygın, örgün ve doğal öğrenmeyi ayrı düşünmek imkânsızdır; buna bilgisayarların öncelikle günlük hayatta evlerimize ve işyerlerimize girmeye başladıktan sonra eğitim kurumlarında bilgisayar eğitimlerinin verilmeye başlanması örnek gösterilebilir (Kıvrak, 2007, 57).

Bu eğitim çeşitlerini aşağıdaki gibi bir tabloda toplayabiliriz;



**Şekil 2.1:** Eğitim Çeşitleri (Coşkun, 2009, s.27).

Norman (2012) yaşam boyu öğrenmenin yanı sıra yaşam genişliğinde öğrenmeye değinmiş ve bunu aşağıdaki tabloda detaylı olarak açıklamıştır.

Hayatın Tüm Alanlarında Yaşam Boyu Öğrenme				
Ömür Boyu, Beşikten Mezara Yaşam Boyu Öğrenme	İnformal eğitim, Serbest Seçim	Formal eğitim, Müfredat içerikli		
	Sorumluluğun Bireyde olduğu	Sorumluluğun organizasyonlarda olduğu	Sorumluluğun Öğretimde olduğu	Sorumluluğun İşverende olduğu
	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Bireysel eğilimler, ilgiler</li> <li>➤ Hobiler</li> <li>➤ Okuma</li> <li>➤ TV-İnternet</li> <li>➤ Sorular</li> <li>➤ Keşif-Buluş</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Sivil ve Kar Amacı Gütmeyen Kuruluşlar</li> <li>➤ Sivil Katılım</li> <li>➤ Sosyal Konular</li> <li>➤ Müzeler</li> <li>➤ Din</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Eğitim</li> <li>➤ Temel konu daha yüksek eğitim</li> <li>➤ Yetişkin eğitimi</li> <li>➤ K-12</li> <li>➤ Okul Öncesi</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ İş Gücü Geliştirme</li> <li>➤ Kariyer</li> <li>➤ Sertifika (Belge)</li> <li>➤ Eğitim</li> </ul>

**Şekil 2.2:** Öğrenme Alanları Kavram Haritası (Norman,2012).

### 2.1.6. Yaşam Boyu Öğrenme, Örgün ve Yaygın Eğitim Arasındaki İlişki

Yaşam boyu öğrenme örgün; yaygın ve informal tüm öğrenmeleri içine alan bir kavramdır. Yaşam boyu öğrenme, örgün eğitime bir alternatif değil zorunlu eğitimle aktarılamayan bilgi ya da yetersizliklerin yetişkin tarafından daha sonraları istekli biçimde elde edilmeye çalışılması olarak da ifade edilebilir (Oktay, 2001,s.56).

Türkiye'de yaşam boyu öğrenme bakış açısında yaygın eğitim etkinlikleri Yaşam Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğünün halk eğitim merkezleri vasıtasıyla açtığı kurslar; Gençlik ve Spor Bakanlığının en az ilçe düzeyindeki gençlik merkezlerinde düzenlediği etkinlikler; Meslek Eğitimi Merkezlerinin meslek yetiştirme eğitimi; kısa süreli meslek kursları, bilim sanat merkezleri; Mesleki eğitim ve uygulama iş okulları; özel eğitim

kurumlarında açılan; kurslar; üniversitelerin bünyelerindeki sürekli eğitim merkezleri aracılığı ile açtıkları kurslar; belediye ve sivil toplum kuruluşlarının açtığı sportif, kültürel ve meslek edindirme kursları; Meb'in örgün eğitime devam etmeyen öğrenciler için düzenlediği uzaktan eğitim hizmetleri sayılabilir.

Yukarıda sayılan bu eğitim faaliyetleri bireylerin sertifikalarını alıp ayrılacağı yerler olmamalı, yetişkinlere verilen eğitim hizmetlerinde günlük yaşamdaki gereksinimlere dönük eğitim yaşantıları olmalıdır (Kıvrak, 2007, s.54). Güneş'e (1996, s.78) göre ülkemizde yetişkin eğitimi, halk eğitim merkezleri, akşam sanat okulları vasıtasıyla örgün eğitim modeli ile meslekî eğitim merkezleri, üniversiteler, sivil toplum kuruluşları ve belediyeler vasıtasıyla yaygın eğitim modeli ile Tv, Radyo aile, sosyal medya, arkadaş gruplarında algin yetişkin eğitimi modeli yapılmaktadır.

#### **2.1.6.1. Uzaktan Eğitim**

Yaşam boyu öğrenme belirli bir eğitim ortamı ve vakit sınırlaması yapmadan bireylerin ilgi ve ihtiyaçlarını karşılayan eğitim etkinliklerinin tümüdür (Ergün ve Kurnaz 2017,4). Bireylerin tüm ihtiyaçlarını eskiye göre teknolojinin gelişmesinin de etkisiyle daha kolay ve hızlı yapabildikleri 21.yüzyılda bireylerin ilgi ve ihtiyaçlarına yönelik sunulan eğitimde çağımızın imkân ve şartlarına uygun olması gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Ayrıca maliyet, esneklik, ulaşılabilirlik gibi faktörler göz önüne alındığında açık ve uzaktan eğitimin gerekliliğini ortaya koymaktadır (Wilson, 2003).

Bu bağlamda Türkiye'de açık öğretim sistemi ile birlikte esnek bir yapıya sahip olan uzaktan eğitim olanakları gittikçe artmaktadır. Olanakların artırılmasına yönelik çalışmalar artırılarak yapılmaktadır (Meb.2014,19).

#### **2.1.6.2. Yaygın Eğitim (Halk Eğitimi)**

##### **Yetişkin Eğitimi**

Bilişim toplumunda eğitim sistemi; yaygın eğitimle sınırlandırılmamış, sonlu bir eğitim olarak düşünülmeyen, eğitim seviyesi yüksek ve donanımlı bireylerin bile her zaman kendilerini geliştirmeye devam edebildikleri bir eğitim sistemidir (Drucker, 1996, 36).

Yaşam boyu süreklilik gösteren öğrenme ihtiyacının giderilmesi için artık toplumlar herkese ulaşmaya çalışmakta ve halka bilgiyi aktarmanın yollarını aramaktadır.

Yetişkinler için öğrenme bir gereksinim olduğu için bireyler öğrenme faaliyetlerine varoluştan itibaren başlamışlardır. Bu faaliyetler etrafını anlamak, öğrendiklerini öğretmek gibi faaliyetlerdir. İnsanlar yaşam boyu bu eğitim etkinlikleri içinde olmuşlardır (Geray, 2002, 27).

Başka ülkelerde ve ülkemizde de halk eğitimi sürekli eğitim ya da hayat boyu (yaşam boyu) eğitim kavramları, yetişkin eğitimi kavramıyla eş anlamlı tutulmaktadır. Okul eğitimi dışında görülen algın ve yaygın eğitim biçimi yetişkin eğitimin bir parçası olarak görülmektedir

UNESCO (1985) yetişkin eğitiminin yetişkin bireylerin bilgi ve becerilerini geliştiren, iş ve mesleki yönden ilerleten, yeteneklerini artıran, maddi ve sosyal gelişime olumlu etki yapan, her ne seviyede olursa olsun örgün veya yaygın eğitim ile birlikte veya sonrasında katıldıkları tüm eğitim ortamları anlamına geldiğini bildirmiştir.

OECD yaygın eğitimi okulu bitmiş veya herhangi bir yolla okuldan ayrılmış bireylerin öğrenme gereksinimlerini karşılayan tüm eğitim faaliyetleridir (Okçabol, 2006, 20). Ada (2002)'ya göre halk eğitimi; kurumsal olmayan, okul dışında ama belirli bir sıra veya plan çerçevesinde gerçekleştirilen etkinliklerin tümüdür.

Halk eğitimi; eğitim faaliyetleri süresince yetişkinlere aktarılacak bilgi ve becerileri kazandırmak için kullanılacak yol, yöntem ve programları içerir. Yetişkin eğitimi süreçte rol alan tüm aktörlerin istek ve önerileri ile kendilerinin tespit ettiği planlı ve programlı ihtiyaca yönelik faaliyetleri kapsar (Uysal, 2004, 48). Yetişkin eğitimi program alanlarının her birinde hareket noktası, hedef kitlenin ilgileri, sorunları ve buna bağlı öğrenme gereksinimleridir (Örs, 2012, 15).

Dün yeni olan bilginin bugün yetersiz olduğu çağımızda tüm bireylerin kendilerini durmadan yenilemek için devamlı olarak eğitim faaliyetlerinin içinde olmalıdır. Bundan dolayı birey ve toplum için eğitim etkisi büyük bir öğedir. (Miser, 2002, s. 56). Ülke sorunlarını en aza indirmek ve yeni sorunların ortaya çıkışını engelleyen en etkili yol eğitimidir (Park, 2002, 285-294).

Yetişkinler öğrenebilir mi? Yaş ilerledikçe zekâ seviyesinde gerileme meydana gelir mi? Aşağıda bu sorulara cevap aranmaktadır. Bu noktada konuya “pedagoji” ve “andragoji” kavramlarından yola çıkmak gerekir (Kanad, 1976, s. 18).

### **Pedagoji**

Pedagoji, “öğretme sanatı ve bilimi” olarak tanımlanmaktadır. İçerikten daha çok, yöntem, teknik gibi açılardan inceleyen bilimdir. Pedagoji eğitimcilerin, eğitim öğretim süresince kullandıkları yöntem, teknik ve yaklaşımları ve bunların neticesinde meydana gelen ilerleme ve kazanımların değerlendirilme süreci ile ilgilidir (Kanad, 1976, 18).

Pedagoji Yunanca bir sözcük olup çocuğu yöneten ve idare eden anlamına gelmektedir. Hellenistik dönemde ebeveynler çocukları ile vakit geçirip onlarla ilgilenmeleri için esir tutarlardı ve bu esirlere pedagog ismini vermekteydiler. Günümüz eğitim anlayışındaysa asıl aktörler olan pedagog olarak adlandırılan eğitimciler haricinde birçok paydaş vardır. Eğitimciler eğitim öğretim ile alakalı tüm uygulamalara pedagoji ismini vermişlerdir (Kanad, 1976, s. 19). Pedagoji devamlı bir düşüncenin oluşturduğu ve temel gayesi pedagoji halinde hatasızlık olduğu için büyük önem taşımaktadır (Leif ve Rustin'den çev. Yüzbaşıoğluları, 1980, 98).

Öğretmen; eğitim felsefesi düşünce sisteminin istediği ahlaki ve felsefi amaçlara ulaşmak için eğitim ortamlarını düzenleyen, programları uygulayan, gerçekleştirme düzeyini belirleyen olduğu için pedagojinin merkezinde ve en önemli aktörüdür (Leif ve Rustin'den çev. Yüzbaşıoğluları, 1980, 98).

Pedagojinin felsefi düşüncelerini hayata geçiren sanatçısı öğretmendir (Kanad, 1976, 175).

### **Andragoji**

Andragoji ise; yetişkinlerin öğrenmesine yol göstermedir. Yani balık tutup vermek yerine balık tutmayı öğretmektir. Yetişkinler açısından andragoji sadece yeni bir eğitim akımı olmakla kalmayarak yetişkinlerin gelişim alanları ve psikolojik alanları ile de çok fazla alakadar olmuştur.

Mesleği öğretmenlik olan Alexander Kapp 1833 yılında Platon'un eğitim anlayışını yansıtmak amacıyla andragoji kelimesini ilk kullananlardandır ancak meslektaşısı Johan Frederick Herbart bu düşünceye ters düşünce andragoji terimi unutulmuş, 20.yüzyılda



Amerikalı eğitimci Malcolm Knowles'in üzerinde çalıştığı teorisi ile tekrar büyük üne kavuşmuştur (Davenport ve Davenport, 1985, s.4). Andragoji kelimesi kökü Yunan dilinde *andr* ve *aggogos* yani adam ve yönlendirme anlamlarındaki sözcüklerden türetilmiştir. Bu yüzden andragoji sözcüğü yetişkin ve eğitim kelimelerin birlikte olduğu her yerde kullanılmalıdır (Knowles, 1980, s.37-38).

Knowles'e göre andragoji (Aktaran: Pratt, 1988, s.78), yetişkinlerin eğitimlerinin ve ortamlarının planlanmasından değerlendirilmesine kadar her türlü aşamayı içine alan varsayımlar bütünüdür.

Malcolm Knowles (1980, s.39) bu varsayımları şu şekilde sıralar:

Bireyin benlik olgusu hayati olarak bağımlı olduğu kişiden örneğin anneden bireyi idare eden kişiye örneğin öğretmene geçer. Öğrenmeler oluşturmak için tecrübeler biriktirir; (3) birey hazır bulunuşluğu düzeyinde gelişim gösterir; (4) yetişkinlerde eğitim bireyin problemini çözücü nitelikte olmalıdır, öğrendikleri ihtiyaçlarını karşılamalıdır, örgün eğitimdeki gibi ileride kullanacağı bilgiler öğrenmeye motive değildirler.

Andragojide bireyin öğrenme süreçleri yönetiminde rol alan içerik belirleme ve değerlendirme aşamalarında yönetime katılan olması beklenir. Öğrenme sürecinde yetişkinler eğitimcilerden eğitim ortamının yönetiminde rol almak isterler (Davenport ve Davenport, 1986, s.78).

Andragojik bakış açısı ile durumlara inceleyen bir eğitimci işbirliğinin hâkim olduğu eğitim ortamları oluşturur. Eğitime başlamadan önce ihtiyaç tespitinde veya süreç devam ederken meydana gelebilecek ihtiyaçların tespitinde, hedeflere ulaşmak hususundaki planlama yapılmasında eğitim sürecinde de ve sonrasında da öğrenenleri eğitim öğretim süreçlerine dahil eder. Hazır bulunuşluk derecelerini dikkate alır (Davenport ve Davenport, 1985, s.77).

Bu bahsedilen hususlar eğitimcinin andragojik bakış açısında kolaylaştırıcı bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir (Knowles, 1996, s.118 - 117).

### **Yetişkinlik Evreleri**

Yetişkinlik dönemleri kesin çizgilere sahip değildir çünkü bireyden bireye farklılıklar gösterir. Literatüre bakıldığında Levinson (1978), yetişkinlik kavramını ilk, orta ve geç yetişkinlik olarak üçe ayırmaktadır. Onur (1995) da, bu gelişim dönemlerin yaş sınırlarına

göre farklı şekilde açıklanabileceğini ifade ederek bu gelişim dönemlerini; genç, orta yetişkinlik ve yaşlılık dönemleri şeklinde ifade etmektedir. Baymur (1996), ise genç yetişkinlik, orta yaşlılık ve yaşlılık çağı şeklinde üçe ayırmaktadır.

“Fiziksel gelişim özellikleri ise; artan yaş ile birlikte bireylerin dış görünüşlerinde gençlik yılların olmayan değişimler meydana gelir. Oluşan değişimler bireyin hızını etkiler ve sorunlar meydana gelir.” Miser’e göre bu sorunlar aşağıdaki başlıklar altında toplandığı belirtilmiştir. (Miser’dan akt. Yayla, 2009, s.56-57). Yetişkinlik döneminin bazı öz fiziksel özellikleri vardır. Bunlar: fiziksel dayanıklılık, görme yetisi, işitme yetisi, fiziksel dayanıklılık, ısıya uyum, sinir sistemi, çalışma gücü ve beden gücü şeklinde ifade edilebilir.

Fiziksel Dayanıklılık: Bireylerin kaslarının en güçlü olduğu dönem 25-30 yaş aralığıdır. Altmış yaşına gelen bir bireyde kas gücünde %10 azalmış demektir. Altmış yılından sonraki yaşlarda güç azalması gittikçe hızlanır.

Görme Yeteneği: Bireylerde en iyi kalitede görme 20-25 yaş aralığında iken 40-45 yaş aralığında ani görme geriliği oluşur.

Duyuma Yeteneği: Bireyler yaşlandıkça duyma becerisi de azalır. Bu nedenle yetişkin eğitimcisi kendini duyulabilir düzeyde ses ve tonlamasını ayarlamalıdır.

Isıya Uyum Sağlama Yeteneği: Yetişkinlerde ilerleyen yaşlarda dış ısıya kendini alıştırmak kabiliyeti azalmaktadır. Vücudun ısısını sabit tutabilme kabiliyeti zamanla azalır. Eğitim ortamları buna göre düzenlenmelidir.

Çalışma Gücü: Yaşın ilerlemesinden etkilenen bir diğer değişken de performans etkendir. Hormonal destek ve hareket sistemi zamanla kısıtlanır. Vücutta hücre yenilenmesi yavaşlar, takat azalır. Yetişkinler eğitime yeterince vakit ayıramayabilirler.

Sinir Sistemi işleyişinde çok dikkatli incelenmeden anlaşılmayan bir kayıp olur. Bu kayıp sonraki yıllarda hem belirgin hem de hızla artmaktadır. Yaş ile orantılı olarak tepki verme süresi de artmaktadır. Sinir sistemi uyarı ve tepki iletim hızlarında azalma görülmektedir.

Beden Sağlığı: artan yaş ile beraber ortaya çıkan sorunlardan biri de beden sağlığıdır. Orta yaşlılık yılları ile sağlık problemlerinde artış görülmektedir.

## Yetişkinlerin Öğrenmeye İlişkin Özellikleri

Yetişkinlerin karakteri oturduğu için onların eğitimi ilkokul öğrencilerine uygulandığı gibi olamaz. Eğitim ortamında devamlı istişare ve saygı hâkim olmalı, aşırı disipliner tavır olmamalı, yetişkin eğitim ortamında sürekli aktif olmalıdır.

Bülbül'ün, yetişkinlerin öğrenmeye ilişkin özelliklerini, dört ana başlıkta belirtilmiştir (Aktaran: Yayla, 2009, s. 87). Yetişkinlerin benlik kavramı gelişmiştir. Onları kendileri yapan özelliklerin farkındadırlar, şahsiyetleri oluşmuştur. Toplumda saygı görmek isteler. Bilgi görgü ve hoşgörülerini yeteri kadar geliştirmiştir. Yaşlarına uygun muamele görmek isterler. Çabuk gücenen ve kırılgan yapıdadırlar. Bir işin üstesinden gelememekten ve toplumda aşağılanmaktan korkarlar. Eğitimde süreçlere katılmak ve bu süreçlerin aktörü olmak isterler. Eğitim ortamında gerektiği kadar özgür olmak isterler özgürlüklerini kısıtlayan eğitici ve durumlar motivasyonlarını düşürür. Motivasyonlarını düşüren başka bir etken ise varsa önceki eğitim hayatlarında başarılı olamamış olma durumudur. Ana bilgi edinme yolları tecrübedir. Tecrübelerini biriktirirler. Eğitim faaliyetlerinde tecrübelerini kullanırlar. Öğrenme esnasında tecrübelerinden faydalanılmasını beklerler. Eksikliğini hissetmedikleri konularda eğitime katılmak yetişkinler için motive olmaları oldukça zordur. Yetişkin öncesi dönemdeki bireylerle kıyaslandığında gerçeği görür ve ona göre davranırlar. Öğrenme süreçleri sonucunda kendilerindeki eksiklerin giderilmiş olmasını arzu ederler (Aktaran: Yayla, 2009). Kendileri dışında toplumu ailesini ve iş hayatını kapsayan eğitim faaliyetlerine katılabilmek için çabuk motive olurlar. Günlük hayatta maruz kaldıkları problemleri aşmalarına yardımcı olabilecek eğitimlere açıktırlar. Bu eğitimlere katılmak için isteklidirler. Yetişkinlerin eğitim dışında iş ve aile hayatı da olduğundan eğitim için ayırdığı vakit sınırlıdır ve bu vakitte sadece yarar sağlayacak hemen kullanabileceği eğitimleri tercih eder (Aktaran: Yayla, 2009).

Yetişkinlerin yaşı ilerledikçe öğrenme gücünde azalmaz olmaz, öğrenme hızında azalma olur. Öğrenme hızı en hızlı 20-25 yaş aralığındadır. Bireylerin öğrenme hızları 26-45 yaş aralığında hızlı ve 46-60 yaş aralığına geldiklerinde ise yavaştır. Bireylerin 42-45 yaş aralığına gelene kadar her yıl öğrenme hızları %1 azalırken bu dönemden sonra her yıl kayda değer oranda azalma gerçekleşir (Uz, 2011, s. 10-11).

### 2.1.6.3. Yaşam Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi Kavramsal İlişkisi

Son zamanlarda başlayan ve olanca şiddeti ile kendini hissettiren değişim olgusu bilgi teknolojilerinin sunduğu yeni imkânlar yardımıyla toplumsal ve iktisadi hayatı hızlı ve derin etkisi altına almaktadır. Değişimin temelindeki bilgi toplumsal ve iktisadi alanlarda yapısal farklılaşmalara sebep olmakta ve dolayısıyla bütün bu dönüşümün süreci yeni becerilere sahip, eğitim faaliyetlerine katılmada istekli ve önyargısız kişilerin var olması ihtiyacını doğurmaktadır. Bilgi ile yönlendirilen, bilgi ekonomisinin hâkimiyetinde, bilgi teknolojilerinden yararlanan, bireylerin bilgi insanları, toplumların bilgi toplumları, kurumların ise bilgi organizasyonları olduğu bir devirde yaşanmaktadır (Aydoğan, 2002, s. 2). Zamanın bilgi devri olduğu yüzyılımızda kendine, ailesine ve toplumuna sosyal ve mesleki alanlarda değer katabilen işbirlikçi ve demokratik insan oluşturulmaya çalışılmaktadır. 20.yüzyılın ortalarında bilgideki artış ve bilgi birikimindeki büyüme daha da hız kazanmaktadır. Bu artış bireylerde farklılıklar oluşturmakta ve kendilerine değer katmalarına imkan vermekte ayrıca kurum ve kuruluşlarda verilerin depolama ve kullanımının kolaylaşması ile bilginin üretim hızı da bu artışla paralellik göstermektedir. Bu artışın sonucunda sahip olunan bilginin büyüklüğü tüm dünyada akıl almaz bir boyuta ulaşmaktadır ki bu durumda, herhangi bir bilgiye sahip olan bireyin, sürekli yeni bilgiler edinmek zorunda kalacağı, yoksa eskimiş sayılacağı varsayılmaktadır. Bilgi teknolojilerinin hızla artması ve daha ulaşılabilir hale gelmesi ile bilgi birikiminin artması da ivmelenmektedir. Birey de bilgideki bu değişimden etkilenecek çağa ayak uydurmak zorunda kalmaktadır. Bir başka deyişle “sürekli öğrenen” olmaktadır. Bilgideki artış ve farklılaşmadan etkilenen örgün eğitim de bu değişimlere yapısal ve içerik bakımından ayak uydurmaya çalışmaktadır. Bilginin dinamik olmasından dolayı bu değişimlere adaptasyonun süreklilik kazanması gerekmektedir. Örgün eğitim ve devam eden eğitim süreçlerinde işgücü ve toplumsal alanda faydalı insan yetiştirmede devamlılığın sağlanması önem kazanmaktadır. Bu bağlamda, Brock’unda (1999, s.50-55) belirttiği gibi bireylerin iş yeterlikleri ve tecrübelerini artırmak için eğitim anlayışında “öğrenmeyi öğrenme” bakış açısı kazandırılırken, eğitimine devam eden veya herhangi yolla eğitim süreçleri dışında kalmış kişiler için “yetişkin eğitimi”, etkisini artıran etkili bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır.

Öte yandan yetişkin eğitimi kavramı; günümüzde sürekli eğitim, halk eğitimi ve yaşam boyu gibi kavramlar le karşılanabilmekte ve benzerlik gösteren eğitim ve öğrenme gibi farklı

kelimeler olarak kullanılmaktadırlar. Her ikisi de bireyin topluma ve çevreye adaptasyonu ve bireye yeterlik kazandırılması için kullanılır. Birbiri ile genel anlamda benzerlik gösterebilirler de bazı farklılıkları vardır. Aralarındaki fark gayeleri ve süreçleridir. Eğitimin toplumsal düzeyde düşülmesi gerekirken öğrenme bireysel olarak düşülmelidir. Bireylerin kişisel isteklerini belirleyip, istedikleri bilgileri aldıkları, bu süreçte kendi yetki alanlarına giren eğitimsel sonuçlarını üstlendikleri unsur öğrenmedir. Bireylerin yaşamlarında maruz kaldıkları durumlara çözüm üretmek ve istekleri nedeni ile hayata geçirdikleri faaliyetler öğrenmedir. bu sebeple öğrenmenin merkezinde öğrenen vardır.

Gayesi öğrenmeyi öğrenme olan ve öğrenmeyi kapsayan terim eğitimidir. Eğitim önceden planlanmış ve bir program dâhilinde süreç içinde kurumlarca olumlu tutum kazandırmasıdır. Öğrenme de bu süreçler planlı, tasarlanmış olmasına gerek olmadığı gibi kazanılan tutum olumsuzda olabilmektedir. Öğrenenler farklı yollarla öğrenme gerçekleştirebilirler bu yollar; “örgün, yaygın, algın” gibi sıralanabilir. Eğitim kurumları dışında bireyin kendi sosyal çevresinde gerçekleşebilmektedir. Kurt’a göre (2000, s.21), bu şekilde bireyin gayret göstermeden elde ettiği öğrenmeye hayatta farkında olmadan hayatla etkileşim sonucu oluşan öğrenmeler oluşabilir. Dolayısıyla plansız, gelişigüzel ve düzensiz de öğrenme gerçekleşebilmektedir.

Piaget’in bireyin potansiyel yeteneklerini olabildiğince geliştirerek, başarılı bir biçimde sosyal yaşama uyum sağlamak olarak tanımladığı eğitim; gerçekte sınırsız, zaman ve mekândan soyutlanmış, yaşam boyu sürececek bir eylemdir ve kişinin çevresiyle etkileşimin yaşantılara dönüşümüyle şekillenmektedir. Öğretim ise davranış değişikliğinin planlı ve programlı bir süreçte, okul adı verilen sistematik ve sınırlı bir ortamda gerçekleşmesidir ki içeriğinde bir tür yönlendirmeyi de barındırmaktadır. Öğrenme kavramına bakıldığında, yaşantı ürünü ve az çok kalıcı davranış değişikliğini de beraberinde taşıdığı görülmekte; biyolojik, fizyolojik, sosyal ve psikolojik birçok unsurun bir araya gelmesi ile meydana gelen ve bireyin yaşamı süresince devam eden durumların sonucu olduğu vurgusu artmaktadır (Aydın, 2000, s.96).

Bilgideki değişimin hızla arttığı ve bunun sonucu iktisadi kuruluşların istekleri devamlı güncellenmektedir. Bu güncellenen istekler bireylerde yeni ve daha fazla yetkinliğe sahip olma ihtiyacı doğurmaktadır. Bilginin ve dolayısıyla teknolojinin gelişmesi sonucu oluşan istihdam ihtiyacını karşılamak için yetkin bireylerin yetiştirilmesi gerekmektedir. Bireyler öğrenmeye ara vermeden devam etmeli, yeni beceriler kazanmada istekli olmalıdır.

Teknolojik değişimlerin doğurduğu ihtiyaçları karşılayamayan veya yeni yetkinlikler kazanamayan bireyler mevcut iktisadi yapıda işsizlik sorunu ile kaşı karşıya kalabilirler. Örgün eğitimi ile kazandığı veya kazanmadığı yeterliklerin yetersiz kaldığında durumlarda bu ihtiyaçı karşılamak için kullanılan eğitim “yetişkin eğitimidir”.

Yaşamın belirli bir safhasında gerçekleştirilemeyen veya sonuçlandırılmayan eğitim, ortaya çıkan gelecek becerilerinin gereksinimlerine cevap vermede yeterli olamamaktadır. Var olan yetersizlikleri tamamlamak amacıyla yapılan etkinliklerde yetişkin eğitimi karşımıza çıkmaktadır. Yetişkin terimi TDK (2019)’a göre fiziksel ve duygusal olarak olgunluğa erişmiş olan; yasalara göre reşit olmuş, toplum ve kendi beklentilerinin farkında ki genç olarak tanımlanmıştır. Yetişkinlik tanımı farklı sosyal çevrelerde farklı anlamlar taşımaktadır. Toplumdan topluma farklılık gösterse de genel olarak okul bitirme yaşına gelmiş, çalışan veya evlilik yapmış olarak tanımlanabilir (Lowe, 1985,s. 20).

Her topluma göre değişkenlik gösterebilen “yetişkin” kavramı, zorunlu eğitimden sonra eğitimi hayatına devam etmeyen, 17-21 yaş ve üstü birey olarak ifade edilmektedir. Yetişkinlik bireylerin kendi hayatını kendi ekonomik imkanları ile sürdürebilmeleri, evli çift olmaları, ebeveyn olmaları, toplumda sorumlulukları bulunması şeklinde de ele alınmakta; bu sorumluluklar bireyde üretmeye ihtiyaçı doğurmakta ve bununla birlikte ek sorumluluklar yüklemektedir. Grundtvig Programı da ilk önce yetişkin tanımını zorunlu eğitimini bitirememiş 16-24 yaş arası bireyler ve zorunlu eğitimin dışına çıkmış 25 yaş üstü bireyler olarak tanımlamış ancak bugün örgün eğitimin dışında kalmış herkes ifadesini kullanmaya başlamıştır.

Yetişkin Eğitiminin Geliştirilmesiyle ilgili UNESCO Tavsiyesi” adlı eserde (1976, s.3). Yetişkinlik şartlarını taşıyan tüm bireylerin kişisel gelişimlerini sağlamak, var olan becerilerini üst seviyeye çıkarmak ve yeni beceriler kazandırmak için her seviyede ve yer fark etmeksizin her zaman gerçekleştirilen bütün düzenli ve tekrarlanan eğitimi kapsar. Bu eğitimler neticesinde bireylerin yeni bilgiler kazanmaları, iş hayatlarında gerekli yeterlikleri geliştirmelerine olanak sağlayacak bakış açısı kazanmaları beklenmektedir.

23 Ekim 2006 tarihli tebliği ile Komisyon Üye Devletleri; demografik değişimlere, küreselleşmeye ve yüksek rekabet gücüne sahip yeni sanayileşen ülkelerin yarattığı baskıya karşı, yetişkin eğitimini acilen siyasi gündemlerine almaya davet etmiştir. Bunun için, Komisyon 2007 yılında Üye Devletlerle birlikte bir “*Yetişkin Eğitimi Eylem Planı*”

hazırlanması için bir çalışma başlatmıştır. Yetişkin eğitimini “*yetişkinlerin temel eğitim ve öğretimi bıraktıktan sonra dahil oldukları tüm öğrenim biçimleri*” olarak tanımlayan Tebliğ’in *amacı*; yüksek nitelikli bilgi, rehberlik ve değerlendirme sistemleri, mükemmel öğrenme içerikleri ve dağıtım mekanizmaları ile Avrupa yetişkin eğitimini desteklemektir (Com, 2006a, s.2). Bu bağlamda, yetişkin eğitimi, okul ya da üniversiteden sonra öğrenmenin durmadığını vurgulayan yeni eğitim politikası “yaşam boyu öğrenme” hedefinin en önemli parçası olarak görülmeye başlanmıştır. Ancak, AB’de yetişkinlerin yaşam boyu öğrenme etkinliklerine katılım düzeyinin büyük farklılıklar gösterdiği ve pek çok üye devlette oranların çok düşük olduğu da görülmektedir. AB’de yetişkin eğitimi gerek ulusal eğitim politikalarının çoğunlukla gençlerin eğitim ve öğretimine odaklanmasından gerekse politika önceliği, kaynaklar ve diğer açılardan hak ettiği tanınma düzeyine tam olarak ulaşamamıştır. Bu yüzden komisyon önerisi ve üye devletlerin destek ve onayıyla ortaya çıkacak olan söz konusu “*Eylem Planı*”, yetişkin eğitimi önündeki beş güçlük üzerine yoğunlaşacaktır ( Yetişkin Eğitimi Eylem Planı (t.y.). Erişim: 26 Kasım 2015 [www.europa.eu](http://www.europa.eu).):

- Eğitime Yetişkin Katılımının Önündeki Engellerin Kaldırılması,
- Yetişkin Eğitiminde Yüksek Nitelik Düzeyinin Sağlanması,
- Öğrenme Çıktılarının Tanınması ve Onaylanması için Sistem Geliştirilmesi,
- Yaşlanan Nüfus ve Göçmenlere daha fazla Yatırım Yapılması,
- İlerlemenin Ölçülmesi

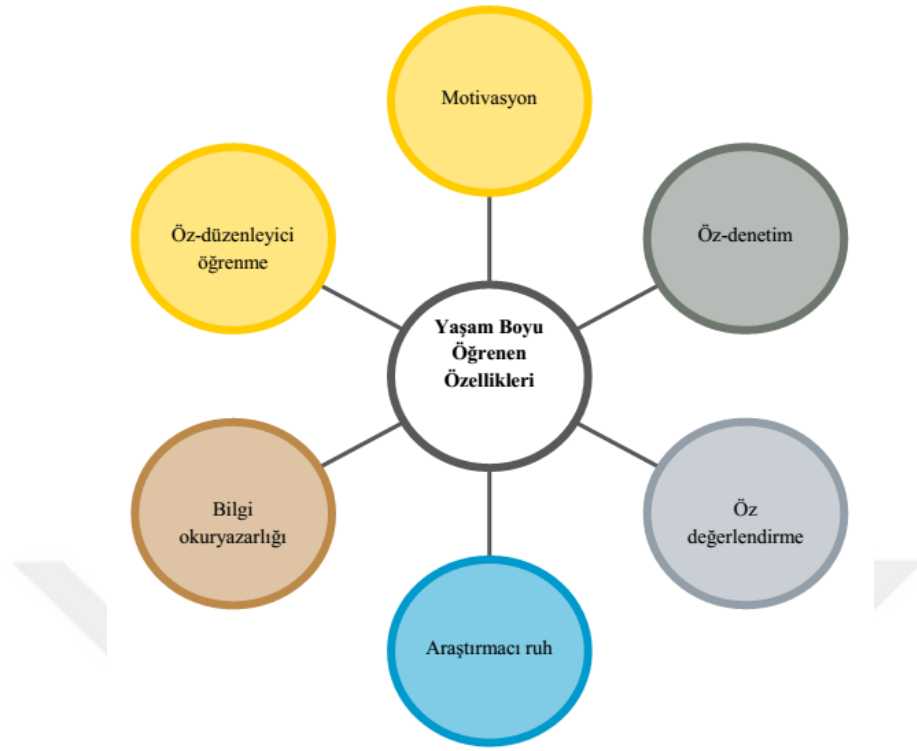
Öte yandan küresel düzeyde eğitim alanının dört eğiliminden ikisini oluşturan “yetişkin eğitimi” ve “yaşam boyu öğrenme” iç içe girmekte ve giderek yetişkin eğitimi yaşam boyu öğrenmenin vazgeçilmez parçasıdır. Bu bağlamda, yetişkin eğitimi çerçevesinde gerçekleştirilen tüm eylemler yaşam boyu öğrenmeye hizmet etmekte, alan olarak bağımsız varlığını kaybederek, yaşam boyu öğrenme içerisinde var kılınmaya çalışılmaktadır. Dolayısıyla kendine özgü yapısını da kaybetmeye başlayan yetişkin eğitimi bireyin kendini gerçekleştirmesine, yurttaş niteliği kazanmasına değil, yaşam boyu öğrenme çerçevesinde ve de piyasanın talepleri doğrultusunda şekillenen kişiselden daha çok mesleki nitelik geliştirmeye doğru kaymaktadır. Böylece yetişkin eğitime tarafsız bakabilmek zorlaşmakta, küresel istihdam politikalarına hizmet eden bir boyut ortaya çıkmaktadır (Murphy, 1997, s.67).

### **2.1.7. Yaşam Boyu Öğrenme Yeterliklerine Sahip Kişilerin Özellikleri**

Bireylerin ihtiyacı olan öğrenme eksikleri ve mevcut beceri beklentileri, bilişim teknolojileri ve iletişim alanında yaşanan imkânlardaki hızlı artıştan dolayı artmaktadır. Buna bağlı olarak da kendini sürekli geliştirmeyen bireyler için iş imkânları sürekli azalmaktadır (Abbak, 2018, s.24). Günümüzde artık bilgiyi sadece okumak, yazmak gibi temel beceriler yeterli olmayıp, gelişen teknoloji ile birlikte hem bilginin üretilmesi hem de kullanılması ve paylaşılması gibi becerilerin kazanılması elzemdir (Aydın, 2018, s.21). Yaşam boyu öğrenen bireylerin bilgiye kendisi ulaşabilen ve elde ettiği bilgiyi yorumlayan ve özümseyen, bilgi edinme sürecini kendisi tasarlayıp süreci etkin olarak yöneten olmaları istenmektedir.

Yaşam boyu öğrenen bireyler aktif bir teknoloji kullanıcıdır ve bu alandaki yeni olayların takipçisidirler (Yavuz Konakman ve Yanpar Yelken, 2014, s.269). Yaşam boyu öğrenen bireyler kendileri için uygun olan belgeleri bilir onu edinebilirler. Öğrenmeyi öğrenen, soru soran, işbirlikçi öğrenmeye açıktırlar (Akkoyunlu, 2008). Eğitim ortamları veya dışında değişik alanlardaki bilgileri toplayarak her bir olası durum için birbirinden değişik öğrenme yöntemleri kullanan öğrenendir (Knapper ve Kropley, 2000, s.47). Yaşam boyu öğrenen bireylerin özelliklerini tanımlayan bilgiler şekilde gösterilmiştir.





**Şekil 2.3:** Yaşam Boyu Öğrenen Bireyin Özellikleri (Günüç, S., Odabaşı, H. F., & Kuzu, A., 2012)

Yaşam boyu öğrenen kişi günlük hayatında veya iş yaşamında karşı karşıya kaldığı sorunu çözebilecek, bilginin ne olduğunu bilen ve bu bilgileri öğrenebilen, öğrendiklerini iç dünyasında yeniden tasarlayıp bununla birlikte yeni öğrenmeler gerçekleştirebilme becerisi olanıdır (Dündar, 2016, s.5). Bu bağlamda Avrupa Eğitim ve Kültür komisyonunun 2006 yılında raporunda sunduğu “Sekiz Temel Anahtar Yeterlik” önem kazanmaktadır.

### **2.1.8. Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri**

Douglas’ (2010) a göre yaşam boyu öğrenme teriminin devam eden eğitim öğretim ve disiplinlerarası bir yapıya sahip olduğuna dair literatürde yoruma dayanan bir çok tanımı vardır. Lewis ve Whitlock (2002), yaşam boyu öğrenmeyi “Bilgi, beceri ve yeterliliklerin geliştirilmesi amacıyla kişisel, sosyal veya istihdamla ilgili bir perspektif içinde yaşam boyunca gerçekleştirilen tüm etkinlikler” olarak tanımlamıştır (s.15).

Bireylerin ihtiyaçlarını tarımdan karşılamak yerine sanayiden karşılamaya, sanayiden karşılamak yerine teknoloji ve bilimden karşılamaya başladığı, beden gücü yerini bilgi ve teknolojiye bıraktığı, toplumun ihtiyaç ve standartlarının hızla değiştiği yüzyılda değişime açık olmayan eğitim sistemleri yoluyla edindikleri bilgi becerileri ve yeterlikler ile bireylerin çağımız bireysel ve toplumsal ihtiyaçlarını karşılaması olanaksızdır (Adabaş,2016,35).

Avrupa Birliği komisyonu (2017) bireyleri günümüz toplumuna daha iyi hazırlamak için 8 temel yeterlik tanımlamıştır (Recommendation Of The European Parliament And Of The Council, 2006). Bunlardan ilki ana dilde iletişim yeterliğidir. Bireyin dünyaya geldiğinde ilk öğrendiği dil anadilidir. Avrupa Birliği ile dünyada artan etkileşim ve g bireylerde "anadil" ve "yabancı dil" veya Avrupa genelindeki ailelerde “ok dillilik” artmaya başladı. Aileler ana dillerinden farklı dillerin konuşulduğu yerlere istihdam ile ilgili sebeplerden g etmeye başladı veya bireylerin ebeveynleri ayrı dilleri konuşan toplumlardan olması durumları artmaya başladı. Etkileşim yüzünden ifadelerin ve kavramların belirsizliği artmaktadır. Farklı toplumsal ve kültürel açıdan daha fazla öğrenme ve iletişim için anadilde okuryazarlığın güçlendirilmesi gerekmektedir. Avrupa ve dünyada artan etkileşim sonucu bireylerde yabancı dilde etkileşim yeterliği ikinci anahtar yeterlik olmuştur. Ana dilde kazanılan iletişim yeterliklerin aynısının yabancı dilde de kazanılması gerekmektedir (Figel, 2007). Küreselleşen dünyada kitle iletişim araçlarının bu hızla arttığı günümüzde kişinin anadilde iletişim yeterliğine sahip olduğu kadar yabancı dilde iletişim yeterliğine de haiz olması şarttır (Karakuş, 2013). Avrupa Komisyonu, (2007)’na göre kişinin yabancı dilde iletişim yeterliği; ihtiyaçları, ilgi alanları ve mesleği gibi etkenlere göre değişebilmektedir. Yaşam boyu öğrenme açısından bilgiye ulaşabilecek ve bilgileri anlayacak seviyede bilinen yabancı dilde iletişim becerilerine sahip olunması gereklidir. Yabancı dil yeterliği kişinin kendi ana dilinde olmayan bir belgeyi anlayabileceği şekilde okuması ve iletişim kurabilmesi anlamını taşımaktadır(Aydın, 2018, s.35). Anadilde ve yabancı dilde iletişim yeterliğinin artırılması ancak st düzey düşünme becerileri, okuma etkinlikleri, yazma etkinlikleri, dinleme ve araştırma yoluyla olabilir (Konakman ve Yelken, 2014).

Sekiz temel yeterlikten cncs “matematiksel temel bilim ve teknoloji” ile ilgili yeterliktir. Matematiksel yeterlik dört işlem ile sonuçlarını zihinden veya yazılı olarak bulabilmesi ve gerçek hayat durumlarında karşılaştığı problemlerin üstesinden

gelebilmesidir (Tanatar,2017, s.46). Matematiksel yeterlik sayısal düşünme becerilerini uygulayarak karşılaşılan durumlara çözüm üretebilme yeteneğidir. Matematiksel yeterlik farklı açılardan sayısal düşünme ve bu düşünceleri ortaya koymakta istekli ve kabiliyetli olmayı bununla birlikte gerçek yaşam durumlarının çözümünde sayısal düşünmeyi kapsar (Erdamar Koç, 2011). Doğal hayat ve teknoloji ile alakalı konularda bilgi sahibi ve sahip olduğu bilgileri bilimsel yöntemler ile kullanma kabiliyeti bilim ve teknoloji yeterliğidir (Avrupa komisyonu,2006). Bilimsel yeterlik bilimsel bilgi ve yöntemleri kullanarak dünyayı anlama ve açıklamaya çalışmada istekli olmaktır. Teknolojik yeterlik ise insanoğlunun istek ve ihtiyaçlarına göre bilimsel yöntem ve bilgileri kullanmaktır (Ulusal Ajans,2012). Kişi günlük hayatında karşılaştığı soru ve sorunlar için matematiksel kaideleri ve süreçleri kullanabilme, çözüm basamaklarını uygulayabilme ve değerlendirme yapabilme yeteneğine sahip olmalıdır. Bir problemin ve sorunun çözümünde ortaya konan kanıtları anlayabilmeli, analiz yapabilmeli, verilen ipuçlarını kullanarak sayısal iletişim kurabilmelidir (Adabaş, 2016, s.42). Bireylerin toplumla bütünleşmiş olabilmesi ve yarışan dünya çapında ekonomiye uyum sağlayabilmesi için matematik ve fen dalında temel yeterliklerin kazanılması şarttır. Avrupa birliği ülkeleri 15 yaş grubu matematik ve fen dalında istenilen başarı seviyesine ulaşamamış öğrenci grupları için başarı oranını artırmak ve temel yeterlikleri kazandırmak amacıyla 2020 yılı ulusal hedef ve stratejiler belirlemiştir (Eurydice, 2012).

Temel yeterliklerin dördüncüsü dijital yeterliktir. Bilgisayarların görüntüleme, hesaplama, planlama, yeni bilgiler oluşturma ve depolama gibi özellikleri ile sosyal ağlarda etkileşimlerini kapsayan becerilerdir (Avrupa Komisyonu, 2007). Bilgi iletişim teknolojilerinde bir görevi yerine getirme gücü olan bireyler dijital yeterliğe sahip bireylerdir (Figel, 2007). Bilginin ve bilgiye erişimin metotlarının değiştiği çağımızda dijital yeterlikler yaşam boyu öğrenen bireyler açısından en temel yeterlikler arasında yerini almaktadır (Demiralp, 2016, s.31).

Beşinci anahtar yeterlik öğrenmeyi öğrenme yeterliğidir. Bu yeterlik herhangi bilimsel bilgi veya metodoloji ile ilgili değil zihinsel alan ile yani zekâ ile alakalıdır, En sade şekliyle var olan bilgiler ışığında oluşacak farklı durumlar için gereksinim duyulan bilgiyi üretebilmek” anlamına gelir (Özden, 2005, s.77). Öğrenme basamak ve süreçlerinin tümünü düzenli sıralayarak karşılaştığı yeni durumlara göre değiştirebilen, öğrenmede aktif olan

yaşam boyu öğrenen bireyi kendisi olmalıdır (Knapper ve Cropley,2000s.48). Kişinin kendi eğitim gereksinimlerini bilerek eğitiminin önündeki engelleri kalmada gayretli olmasını ve çevresindeki eğitim imkânlarını tanımasını kapsar. Kendine yeni yeterlikler katmak, yeni yeterlikleri kendine adapte etmek ve bu eğitime erişimi sağlamak için kendine rehber aramak ve rehberlik hizmetlerinden faydalanmayı içerir (Avrupa Komisyonu, 2007).

Bir diğer yeterlik sosyal sorumluluğa ilişkin yeterliklerdir. Globalleşme ile birlikte dünya ekonomisinin değişmesi, uluslararası örgütlenmeler (Avrupa Birliği), uluslararası hukuk unsurlarının etkisi ile vatandaşlık anlayışı da değişmeye başlamıştır. Ulus devlet kavramının yerini birey toplumlarına bırakmış, insanların eşit haklara sahip olması vatandaşlığın temel koşulu olmuştur (Özel, 2013, s.579). Etkisini artıran iletişim ve teknoloji fırsatları değişik coğrafyalarda yaşayan bireylerin daha çabuk ve rahat iletişim kurmalarını sağlamıştır. Küçülen dünya ile kişilerin hukuk mücadeleleri bölgesel olmaktan çıkıp uluslararası platformlarda tartışmaya açılmıştır. Bundan sonra vatandaşlık kazanımlarının saklı kalması ve yenilerinin verilmesi ulusal bazda değil evrensel anlamda sağlam birliktelik ile gerçekleşebilir (Uçman, 2018,s.77). Sosyal ve beşeri yeterlikler iletişimin de etkisiyle toplumsal değişimlerin çok hızlı olduğu çağımızda kişilerin toplumsal yaşama ve iş yaşamına pozitif etki yaratarak katkı sunabilecekleri, yeri geldiğinde toplumsal problemlere çözüm üretebilecek yeterliğe sahip olmaları için gereken bütün davranışları içine alır. Vatandaşlık yeterliği, yurttaşlık hak ve sorumlulukları ve siyasal yaşama aktif katılımları konusunda kişilerin bilgilendirir (Avrupa Birliği, 2016). Sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yeterlikler; kendi yaşam alanı dışında insanlarla pozitif iletişime geçebilme, olaylara değişik yönlerden yaklaşma ve bunu dışa vurabilme, hoşgörülü olma, çevresinde olumlu intibak oluşturma ve karşısındakinin duygularını anlama ve paylaşabilme olarak tanımlanabilir.

Bir diğer yeterlik ise inisiyatif ve girişimcilik yeterliğidir. Girişimcilik kelimesinin sözlükteki manası üretim için bir işe girişme, müteşebbis olma durumudur (TDK, 2018). Girişim, her boyutta ticari faaliyette bulunmaya başlama veya ticari faaliyetini büyütme anlamı taşır (Cansız, 2007, 7). Maddi gücü ve gayretini kaybetmeyi göze alarak vatandaşların gereksinimlerine hitap eden ürün ve hizmet oluşturan bireylere girişimci denir (Müftüoğlu, 1994, 75). Girişimcilik bir taraftan da bir topluluğu veya toplumu bir parçasını; kendine has kültürleri ilgilendiren tutumları iyileştirme ve geliştirme sürecidir. Girişimci de en uygun zaman ve durumların oluşmasını bekleyen, uygun şartlar olgunlaştığında sistematik bir hale getirebilendir (Baygrave, 2011, s. 49).

Fikirlerin uygulamada hayat bulma becerisine girişimcilik denir. Sonuca varmak için süreçleri idare etme, yenilikler üretme ve kaybetmeyi göze alabilme girişimci insanın özellikleridir. Girişimciliğin özellikleri bireyleri günlük yaşamlarını kolaylaştırmakla beraber yaptığı işin detaylarını anlamalarını ve karşısına çıkan en uygun iş olanaklarını da kullanmalarına olanak tanır (MEB, 2017, s:136)

Temel yeterliklerden bir diğeri olan kültürel farkındalık ve ifade etme sanat dalları ve edebiyat alanlarının da içinde bulunduğu alanlarda internet, televizyon ve sosyal medya gibi araçlarla fikir, tecrübe ve duygu aktarılmasıdır şeklinde tanımlanabilir (Avrupa Komisyonu, 2007).

Bireylerin bu yeterlikleri göz önüne alarak kendilerini geliştirmeleri kişisel ve mesleki alanlardaki kalitelerini artıracaktır. Günümüz ekonomi ve iş yaşamı koşullarına bakıldığında sadece mesai saatlerinde iş yerinde bulunan, verilen görevi yerine getiren çalışanlar yerine kişisel ve meslekî gelişime açık mantığını kullanan eğitime pozitif yaklaşan kişiler aranmaktadır. İstihdam koşulları incelendiğinde yaşam boyu öğrenmenin her alanda etkisi artmaktadır (Akkuş, 2008, s.11).

Yaşam Boyu Öğrenme Belgesi altı anahtar mesaj içermektedir (MEGEP, 2007, s.18). Buna göre tüm bireyler iktisadi ve toplumsal gelişime herkeste en az düzeyde de olsa mesleki ve aile hayatına ve uluslararası hayata adapte olabilmek için ihtiyaç duyulan yeterliklerin oluşmasını sağlamak. Bireyi değerli bir hazine görüp bireylerin eğitimi için daha fazla maddi proje hazırlayıp bu projelere öncelik verilmelidir. Bireylerin eğitim süreçleri durmadan devam ettiği için kalıcı eğitici ve öğrenme teknikleri hazırlanmalı. Eğitime katılımı engelleyen faktörler ortadan kaldırılıp sürecin, değerlendirme faaliyetlerinin ve ödüllendirmenin şekilleri baştan sona değiştirilmelidir. Bireylerin ulusal ve uluslararası alanda kendilerine en uygun eğitime katılabilmelerine olanak tanıyacak yönlendirme ve rehberlik faaliyetlerine ulaşımın kolaylaştırılmalıdır. Bireylere kendi ortamlarında ulaşabilecekleri en yakın mekânda çağın gereksinimlerini karşılayan teknolojik eğitim ortalarında verilebilecek en iyi eğitimin sunulması gerekmektedir.

2007 Londra Bildirgesi, birçok ülkede esnek öğrenmenin bazı unsurlarının olduğunu; fakat yaşam boyu öğrenmeyi geliştirecek sabit olmayan öğrenme yöntemlerinin sistemli değiştirilmesinin ancak yeni hayata geçirildiğini göstermektedir. Toplantıda kararlaştırılan maddelerin uygulamaya geçirilmesinde katkısı olan Bologna İzleme Grubu, bireylerin önceden katıldığı eğitimlerin tanınıp geliştirilmesini kapsayan bir çalışma içindedir. Ayrıca örnek faaliyetlerin yaygınlaştırılması ve üniversitelerin yaşam boyu eğitimine etkisi konularında çalışmaktadırlar ( Toprak ve Erdoğan, 2012, s.73).

Üniversitelerin temel işlevlerinden birisi de elbette ki bilimsel araştırmalara katkı sağlamaktır. Ülkemizin bilimsel ve teknolojik gelişmelere ayak uydurabilmesi ve çağın gerisinde kalmaması için bu araştırmalar son derece önem arz etmektedir. Bu bağlamda bilimsel araştırma çalışmalarına katılan ön lisans eğitimi öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme anahtar yeterliklerine sahip olma düzeyleri bu araştırmanın konusunu oluşturmaktadır.

## **2.2. İlgili Araştırmalar**

### **2.2.1. Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar**

Ülkemizde yaşam boyu öğrenme yeterliklerine ilişkin çalışmalara bakıldığında; Karakuş (2013) Meslek Yüksek Okulu Öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme yeterliliklerini incelemiş ve öğrencilerin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri puanlarının ölçek puanının üstünde olduğunu ve buna göre de öğrencilerin yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin iyi seviyede olduğunu belirtmiştir. Gencel (2013) tarafından öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerine yönelik algılarını araştırmak amacıyla yapılan araştırmada öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmede kendilerini “yeterli” aralığında algıladıkları belirlenmiştir. Şahin, Akbaşlı ve Yanpar Yelken (2010) tarafından yapılan çalışmalarda da benzer sonuçlara ulaşılmıştır.

Arcagök (2014)'ün öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlik düzeyleri araştırmasında Çanakkale il merkezinde 20 ilköğretim okulunda vazifeli 125 sınıf, 81 branş öğretmeni olmak üzere 206 öğretmen ile çalışma yapılmıştır. Öğretmenlerin yaşam boyu

öğrenme genel yeterlik düzeyleri yüksek ve tüm alt boyutlarda yüksek olduğu görülmüştür. Bilgiyi elde etme alt boyutunda branş öğretmenleri lehine sınıf öğretmenlerine göre anlamlı farklılık istatistiğine ulaşılmıştır. Öz yönetim alt boyutunda ise sınıf öğretmenleri lehine branş öğretmenlerine göre anlamlı farklılık görülmüştür. Mezun olunan öğrenim basamağına göre incelendiğinde lisans ve lisansüstü öğrenimden mezun olanlar lehine bilgiyi elde etme alt boyutunda ön lisans mezunlarına göre anlamlı farklılık istatistiğine ulaşılmıştır.

Gencel,(2013) Çanakkale 18 Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi son sınıfında öğrenim gören 551 öğrenci ile yaptığı araştırmada Şahin, Akbaşlı ve Yanpar, Yelken'in (2010) hazırladığı yaşam boyu öğrenme anahtar yeterlikler ölçeği ile çalışılmıştır. Araştırmada erkek öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterlik algılarının daha yüksek olduğu saptanmıştır. Bayan öğretmen adaylarının fen, matematik ve dijital yeterlikler dışında diğer tüm yeterlik alanlarında alt boyutlarında erkeklerden yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmüştür. Anadilde ve yabancı dilde iletişim yeterliği alt boyutunda dil bölümü öğretmen adaylarının en yüksek ortalamaya sahip oldukları; müzik, resim ve Böte öğretmen adaylarının en düşük ortalama puanına sahip oldukları görülmektedir. Öğretmen adaylarının öğrenmeyi öğrenme, sosyal, kültürler arası ve vatandaşlık, girişimcilik ve yeterlik alt boyutunda anlamlı bir farklılığa sahip olduğuna istatistiksel olarak rastlanmamıştır.

Adabaş, (2016) “Bartın Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenmede Anahtar Yeterliklere Sahip Olma Düzeyleri” yüksek lisans tezinde Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Fen Bilimleri Enstitüsü ve Sosyal Bilimler Enstitüsünde yüksek lisans eğitimi gören 262 öğrenci ile çalışma yapılmıştır. Çalışmada Şahin, Akbaşlı ve Yanpar Yelken'e (2010) ait “ Yaşam Boyu Öğrenme Anahtar Yeterlikleri Ölçeği” ile veri toplanan verilerde istatistiksel olarak yaşam boyu öğrenme yeterlikleri tüm alt boyutlarda genel ortalamasının “katılıyorum” seviyesinde olduğu görülmüştür. Yaşam boyu öğrenme yeterlikleri alt boyutları incelendiğinde en yüksek ortalama anadilde iletişim yeterliği alt boyutunda iken, en düşük ortalama ise yabancı dilde iletişim yeterliği alt boyutunda saptanmıştır. Cinsiyet bağlamında yaşam boyu anahtar yeterlikleri incelendiğinde bayan öğrenciler lehine anadilde iletişim ve öğrenmeyi öğrenme yeterliği alt boyutlarında anlamlı farklılık tespit edilmiştir.

Kozikoğlu, (2014) araştırmasında “Üniversite Ve Yüksekokul Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri İncelenmesi” isimli çalışmasında Bülent Ecevit Üniversitesi Çaycuma Meslek Yüksekokulunda hazırlık eğitimi alan 335 öğrenci ile Şahin, Akbaşlı ve

Yanpar,(2010) tarafından geliştirilen yaşam boyu öğrenme anahtar yeterlikleri ölçeği kullanılmıştır. Genel olarak her bir alt boyutta yaşam boyu öğrenme yeterlikleri orta seviyede çıkmıştır. Öğrenciler kendilerini yetersiz de bulmuyorlar tam yeterli de bulmuyorlar. Bu sonuçlar alan yazında (Şahin, Akbaşlı ve Yanpar-Yelken, 2010; Kirby, Knapper, Lamon & Egnatoff, 2010; Evin Gencel, 2013; Karakuş, 2013) diğer çalışmalardakilerle eşdeğer sonuçlara varılmıştır. Arsal'ın (2011) çalışmasında bu sonuçlar yüksek, Diker, Coşkun'un çalışmasında düşük çıksa da genel eğilim orta düzeydedir. Cinsiyet bağlamında anlamlı farklılığa ulaşılamamıştır. Bazı çalışmalarda ( Diker, 2009) kız öğrencilerin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri yüksek olsa da yapılan diğer çalışmaların genelinde anlamlı farklılığa ulaşılamamıştır. Lisans öğrencileri lehine yaşam boyu öğrenme yeterlik puan ortalamalarının meslek yüksek okulu öğrencilerine göre oldukça yüksektir. Genel olarak en yüksek ortalama hukuk öğrencileri lehine olduğu, en düşük ise İngilizce Türkçe çevirmenlik bölümü öğrencilerinde olduğu görülmüştür.

Sarıgöz, (2015), “ Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Yaklaşımına İlişkin Görüş Ve Farkındalıklarının Değerlendirilmesi” doktora tezinde “Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği” kullanılarak Hakkâri Üniversitesi fakülteleri ve meslek yüksekokullarında öğrenim gören tüm öğrenciler ile yapılan çalışmada örneklem olarak Meslek Yüksek Okullarında bağlı bölümlerde öğrenim gören 631 öğrenci seçilmiştir. Cinsiyet bağlamında anlamlı farklılığa rastlanmamıştır. Okuduğu program türüne göre geleneksel el sanatları ve kontrol ve otomasyon programları lehine anlamlı farklılık çıkmıştır. Bu farklılığın temelinde bu bölümlerde öğrenim gören öğrencilere okulda dikkat konusuna sık sık yer verilmesi vardır. Bu şekilde mesleklerini icra ederken dikkatli olmalarını öğrenen öğrenciler ölçeği doldururken daha hassas davranmış olabilirler.

Kazu ve Erten (2016) Kahramanmaraş ilinde görev yapan 295 öğretmen ile “Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri Ölçeği”ni uygulayarak yaptıkları araştırmada göreve yeni başlamış ve yaşı daha düşük olan öğretmenlerin yeterlik düzeyleri daha yüksek çıkmıştır. Cinsiyet bağlamında bayan öğretmenlerin lehine yeterlik düzeyleri bazı alt boyutlarda daha yüksek olarak bulunmuştur ancak öğrenim durumu bağlamında anlamlı farklılık tespit edilmemiştir.

Yasa, (2018) “Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri İle Bilgi Okuryazarlığı Becerileri Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi” yüksek lisans tezinde Bartın Üniversitesi eğitim fakültesinde öğrenim gören 410 öğrenci ile Coşkun (2009)'a ait



“Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği” kullanılarak veriler toplanmıştır. Cinsiyet bağlamında yaşam boyu öğrenme eğilimi ve alt boyutlarında istatistiksel manada anlamlılığa rastlanmamıştır. 1.Sınıf öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde pozitif yönde 4.sınıf öğrencilerine göre anlamlı bir farklılık vardır. Alt boyutlarda ise sınıf düzeyinin sebat ve öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk alt boyutlarında 1. sınıf öğrencileri yönünde pozitif olarak anlamlı farklılık bulunduğu örülmüştür. 17-24 yaş aralığında bulunan öğretmen adayları yönünde yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde pozitif anlamlı farklılık bulunmaktadır. Sebat alt boyutu dışında yaş bağlamında anlamlı farklılık bulunamamıştır. Öğrenim görülen bölüm bağlamında ise motivasyonun alt boyutu harç tüm boyutlarda anlamlı farklılığa rastlanmıştır.

Aydın, (2018) “Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleriyle Kariyer Geliştirme Arzuları Arasındaki İlişki” yüksek lisans tezi çalışmasında Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi eğitim fakültesinde öğrenim gören 398 öğretmen adayı ile Coşkun (2009)’a ait “Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği” ile veri toplanarak çalışma gerçekleştirmiştir. Katılan öğretmen adaylarının eğilimlerinin orta düzeyde olduğu saptanmıştır. Erdoğan (2014) eğitim fakültesi öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek olduğunu bulmuştur. Yapılan diğer araştırmalara bakıldığında yüksek eğitim düzeyi saptayan çalışmalar (Arsal, 2011; Kirby, Knapper, Lamon ve Egnatoff, 2010) olduğu gibi yaşam boyu öğrenme eğilimi düşük seviyede (Coşkun, 2009; Garipağaoğlu, 2013; Midik ve Tontus, 2013) olarak saptayan araştırmalar da vardır. Bayan öğretmen adaylarının motivasyon ve sebat alt boyutunda puanlarının yüksek olduğu görülmüştür. DüNDAR (2016), Yaman (2014) ve Ayaz (2016) çalışmalarında cinsiyetin yaşam boyu öğrenme eğilimi üzerine etkisi olmadığı, Kılıç’ın (2015) çalışmasında cinsiyet bağlamında kadınlar lehine anlamlı farklılık bulunduğu görülmektedir.

Erdoğan, (2014) Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesinde 3. ve 4. sınıf düzeyinde öğrenim gören 1123 öğrenci ile “Yaşam Boyu Öğrenme Eğilim Ölçeği” kullanarak veri toplamıştır. Yaşam boyu öğrenme eğilimleri seviyesi yüksek olarak bulunmuştur.

Tanatar, (2017) “Öğretmenlerin İş Değerleri İle Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” yüksek lisans tezinde Coşkun’a (2019) ait “Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği” kullanılarak İstanbul ili Üsküdar ilçesinde görev yapan 225 öğretmen ile uygulama yapılmıştır. Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri alt boyutlarından öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk ve merak alt boyutunda düşük seviyede

olduğu, sebat ve motivasyon alt boyutunda ise yüksek seviyede olduğu görülmüştür. Cinsiyet bağlamında anlamlılık içeren farklılık tespit edilmemiştir ancak sebat alt boyutunda bayanlar lehine anlamlı fark bulunmuştur. Öğretmenlerin yaşı, görev yılı görev yaptıkları okul türü ve öğrenim durumu bağlamlarından sadece öğrenim bağlamında merak yoksunluk alt boyutunda lisans mezunu olanların lisansüstü mezunu öğretmenlere göre merak yoksunluğunun daha yüksek olduğu grlmştir.

Ilıman, (2017) “Klasik ve Entegre Eğitim Modeli İle ğrenim Gören Hemşirelik ğrencilerinde Problem zme Becerisi ve Yaşam Boyu ğrenme Eğilimi” yüksek lisans tezinde sekiz üniversitede halen eğitim görmekte olan 1032 hemşirelik lisans ğrencisi ile çalışma yapılmıştır. Coşkun’a (2009) ait “Yaşam Boyu ğrenme Eğilimleri leği” ile veriler elde edilmiştir. Çalışmada ğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri yirmi yaşından küçük veya kadın öğrenciler veya düzenli ders çalışan öğrenciler lehine anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.

Ayaz, (2016) “ğretmenlerin Yaşam Boyu ğrenme Eğilimlerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi (Mardin İli rneği)” adlı lisansüstü çalışmasında Mardin ilinde görev yapan 1438 ğretmen örneklem seçilerek Coşkun’a ait “Yaşam Boyu ğrenme Eğilimleri leği” kullanılmıştır. Araştırmada ğretmen yaşam boyu öğrenme eğilim seviyeleri yüksek bulunmuştur. Görev yılı ve cinsiyet bağlamında anlamlı farklılık saptanmamıştır. Branş bazında incelendiğinde İngilizce, coğrafya, resim, anasınıfı ve sosyal bilgiler ğretmenlerinin yüksek seviyede yaşam boyu öğrenme eğilimi bulunduğu ancak Almanca, Arapça, biyoloji, teknoloji ve tasarımı, beden eğitimi, kimya, fizik, müzik, din kültürü ve ahlak bilgisi derslerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin düşük seviyede olduğu görülmektedir.

Karaduman, (2015), “niversite ğrencilerinin Yaşam Boyu ğrenme Eğilimleri ile zyeterlik Algıları Arasındaki İlişki” yüksek lisans tezinde Bartın niversitesinde lisans programlarında 1.ve 4. sınıf düzeyinde 529 ğrenci örneklem seçilerek Coşkun (2009) tarafından geliştirilen “Yaşam Boyu ğrenme Eğilimleri Belirleme leği” kullanılarak toplanan veriler toplanmıştır. Çalışmada niversite lisans programları ğrencilerinin tüm alt boyutlarda yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek olduğu, cinsiyet bağlamında kız öğrencilerin lehine puan ortalamalarının ( $\bar{X} = 249,21$ ) erkek öğrencilerin puan ortalamalarına ( $\bar{X} = 220,95$ ) göre yüksek olduğu, fakülte türü, sınıf düzeyi, anne ve babanın öğrenim

durumu ve annelerin mesleği bağlamında anlamlı bir fark bulunmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Akkuş (2008), “Yaşam Boyu Öğrenme Becerilerinin Göstergesi Olarak 2006 PISA Sonuçlarının Türkiye Açısından Değerlendirilmesi” yüksek lisans tezi çalışmasında 2006 yılında uygulanan PISA sınavının 2007 yılında yayınlanan OECD PISA raporu ve Türk Milli Eğitim İlköğretim Programlarından elde edilen veriler ile çalışma yapılmıştır. Yayınlanan OECD raporunda Türkiye fen bilimleri ve matematik okur-yazarlığı yeterliğinin ikisinde de 30 OECD ülkesi arasında 29. sırada yer almıştır. Fen okuryazarlığı yeterliğinde Türkiye’de kız öğrenciler erkek öğrencilere göre daha yüksek puan almıştır. Okuduğunu anlama yeterliğinde 29 OECD ülkesi arasında 28. sırada ve katılan 56 ülke arasından da 37. sırada yer almaktadır.

### **2.2.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar**

Yapılan araştırmalar incelendiğinde daha çok Avrupa ülkelerinde çalışmalar yapıldığı ve yapılan çalışmaların da öğretmen, öğretmen adayları veya lisans öğrencileri ile alakalı olduğu görülmektedir. Yapılan araştırmalarda tek başına yaşam boyu yeterlikleri veya eğilimleri incelenmiştir. Alan yazında ön lisans öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilim ve yeterliklerini aynı anda inceleyen araştırmalara rastlanmamıştır. Çalışmaların yaşam boyu öğrenme yeterlikleri veya eğilimleri, başka değişkenlerle ilişkisi ile alakalıdır.

Kirby, Knapper, Lamon ve Egnatoff, (2010), Yaşam boyu öğrenme eğilimi ölçmek amacıyla “Development of a Scale To Measure Lifelong Learning” adlı çalışmayı gerçekleştirmişlerdir. Çalışmada 14 maddelik yaşam boyu öğrenme eğilim ölçeği geliştirilmiş ve 309 lisans ve ön lisans öğrencisi ile çalışma yürütülmüştür. Öğrenim görülen programa göre yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde farklılıklar tespit edilmiştir.

Adams (2007) “Avusturalya’da öğretmen adayları son sınıf öğrencilerin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ve algıları” araştırmasında 34 öğretmen adayı ile çalışmayı yürütmüş ve öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerini yüksek bulmuştur.

Woonsun (2014) Kore’de görev yapan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme becerilerini araştırmak için 449 görevli öğretmenle çalışma yapmıştır ve hizmet içi

eğitimlere katılan çalışanların yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin daha yüksek çıktığı başka bir deyişle hizmet içi eğitimlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini artırdığı sonucuna ulaşmıştır.

Jovannova- Mitkavska ve Hristovka (2011) “Yaşam Boyu ğrenme İçin ağdaş ğretmen Ve Anahtar Yeterlikler” araştırmasında 286 ğretmen ile çalışılmış ve ağdaş öğretmenlerin niteliklerini bilişsel beceriler, öz sayđı, problem çözme becerisi, bilgi iletişim teknolojilerinden yararlanabilme, matematik ve dil okuryazarlığı ve deneysel araştırma yeteneği olarak tespit etmiştir.

Yurtiçinde ve yurtdışında yapılan araştırmalar incelendiğinde genellikle lisans öğrencileri, ğretmen adayları ve öğretmenlere yönelik çalışmaların sıklıkla yapıldığı görülmektedir. Bu çalışmalarda yaygın eğitim faaliyetleri dışındaki eğitimlere veya hizmet içi eğitimlere katılan bireylerin yaşam boyu öğrenme algılarının yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bireylerin yaşam boyu öğrenme algıları cinsiyet değişkeni açısından incelendiğinde bayanlar lehine anlamlı farklılar tespit edilmiştir.

## BÖLÜM III

### YÖNTEM

Araştırmanın modeli, evreni, örnekleme, veri toplama araçları ve verilerin analizini içeren açıklamalar bu kısımda bulunmaktadır.

#### 3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma; Batı Karadeniz’de bir üniversitenin meslek yüksekokulu ve sağlık meslek yüksekokulu öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini ve yaşam boyu öğrenme anahtar yeterlilik düzeylerini belirlemeyi amaçlayan betimsel bir çalışmadır. Bu bağlamda araştırmada güncel verileri meydana çıkaran tarama modellerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama yöntemi, önceden ya da şu anda var olan bir olayı veya durumu olduğu gibi ortaya koymaya çalışmaktadır. İlişkisel tarama modeli birden fazla olan değişkenler arasında birlikte değişimini ve birlikteliklerin seviyesini bulmayı hedefleyen araştırma şeklidir (Karasar,2007). Bu kapsamda araştırmada meslek yüksekokulu ve sağlık meslek yüksekokulu öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve anahtar yeterlilik düzeyleri ortaya çıkarılmış ve farklı değişkenler açısından farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Aynı zamanda meslek yüksekokulu ve sağlık meslek yüksekokulu öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimi ile yaşam boyu öğrenme anahtar yeterlilik düzeyi arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığına bakılmıştır.

#### 3.2. Evren ve Örneklem

Bu çalışmada 2016-2017 eğitim öğretim yılında Batı Karadeniz’de bir üniversitenin Meslek Yüksekokulu ve Sağlık Meslek Yüksekokulu’ndan alınan bilgiler doğrultusunda, üniversitenin meslek yüksekokulu ve sağlık meslek yüksekokulunda öğrenim gören 3216

öğrenci araştırmanın evrenin oluşturmaktadır. Evrene ait istatistiki bilgiler aşağıdaki Tablo 3.1’de belirtilmiştir.

**Tablo 3.1:** Öğrencilerin öğrenim gördükleri meslek yüksek okuluna göre dağılımları

Meslek yüksek okulu	f
Üniversitenin Meslek Yüksekokulu	2369
Üniversitenin Sağlık Meslek Yüksekokulu	847
Toplam	3216

Tabloda öğrencilerin öğrenim gördükleri meslek yüksekokullarına göre dağılımları verilmiştir. Buna göre 232 öğrenci Meslek Yüksekokulunda, 160 öğrenci Sağlık Meslek Yüksekokulunda öğrenim görmektedir.

Tablo 3.2’de yer alan Gay ve Airasian (1999) tarafından düzenlenmiş evren-örneklem tablosu dikkate alınarak evreni temsil edecek örneklem sayısı belirlenmeye çalışılmıştır.

**Tablo 3.2:** Evrenin sayısına göre örneklem sayısını belirlemeye ilişkin tablo

N	S	N	S	N	S	N	S	N	S
10	10	100	80	280	162	800	260	2800	341
15	14	110	86	290	165	850	265	3000	346
20	19	120	92	300	169	900	269	3500	348
25	24	130	97	320	175	950	274	4000	351
30	28	140	103	340	181	1000	278	4500	354
35	32	150	108	360	186	1100	285	5000	357
40	36	160	113	380	191	1200	291	6000	361
45	40	170	118	400	196	1300	297	7000	364
50	44	180	123	420	201	1400	302	8000	367
55	48	190	127	440	205	1500	306	9000	368
60	52	200	132	460	210	1600	310	10000	370

65	56	210	136	480	214	1700	313	15000	375
70	59	220	140	500	217	1800	317	20000	377
75	63	230	144	550	226	1900	320	30000	379
80	66	240	148	600	234	2000	322	40000	380
85	70	250	152	650	242	2200	327	50000	381
90	73	260	155	700	248	2400	331	75000	382
95	76	270	159	750	254	2600	335	100000	384

(Not: Tablo Gay; Airasian (1996) Educational Research: Competencies for Analysis and Applications. Sith Edition Sayfa 135'ten alınmıştır.)

Tablo 3.2 incelendiğinde 3216 meslek yüksekokulu ve sağlık meslek yüksekokulu öğrencisinin oluşturduğu evren için; örneklemin 346-348 değerleri arasında olması gerektiği belirtilmiştir. Araştırmada basit tesadüfi yöntemle seçilen 392 öğrenciye ulaşılmıştır. Örnekleme ait istatistiki bilgiler aşağıdaki Tablo 3.3'de belirtilmiştir.

**Tablo 3.3:** Örnekleme Ait İstatistiki Bilgiler

Meslek yüksek okulu	f
Üniversitenin Meslek Yüksekokulu	232
Üniversitenin Sağlık Meslek Yüksekokulu	160
Toplam	392

### 3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada meslek yüksekokulu ve sağlık meslek yüksekokulu öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve anahtar yeterlik düzeylerinin ve çeşitli değişkenler açısından farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla iki farklı ölçekten yararlanılmıştır.

Diker Coşkun (2009) tarafından geliştirilen “Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi” ölçeği (Ek 1) ve Şahin, Akbaşlı ve Yanpar Yelken (2010) tarafından AB’nin belirlediği anahtar yeterlikler dikkate alınarak hazırlanan “Yaşam Boyu Öğrenmede Anahtar Yeterlikler Ölçeği” (Ek 2) için gerekli izinler alındıktan sonra biçimsel olarak düzenleme yapılmıştır.

### 3.3.1 “Yaşam Boyu Öğrenmede Anahtar Yeterlikler Ölçeği”

Veri toplama araçlarından birisi Şahin, Akbaşlı ve Yanpar Yelken (2010) tarafından AB’nin belirlediği anahtar yeterlikler dikkate alınarak hazırlanan “Yaşam Boyu Öğrenmede Anahtar Yeterlikler Ölçeği” dir. Ölçekteki sekiz alt boyut anadilde iletişim, yabancı dilde iletişim, matematik, fen ve teknolojide yeterlik, dijital yeterlik, öğrenmeyi öğrenme, sosyal, kültürlerarası ve vatandaşlık yeterlikleri, girişimcilik, kültürel farkındalık ve ifade alt boyutlarıdır. Ölçek beşli likert yapısındadır. Ölçek ile katılımcılardan 23 adet soruya cevap vermesi beklenmiştir. Ölçekten elde edilen en küçük puan 23, en büyük puan 115’tir. Ölçeğin bütününe ilişkin Cronbach alfa güvenirlik katsayısı .928; ve alt boyutlara ait güvenirlik katsayıları ise sırasıyla .92; .903; .852; .866; .83; .82; .825 ve .817 olarak bulunmuştur.

Ölçeğin bu çalışma kapsamında güvenirliğini tespit etmek amacıyla Cronbach Alfa katsayısı analizi yapılmıştır. Analizin uygulanması ile yaşam boyu öğrenme anahtar yeterlikleri ölçeğinin bütününe ilişkin güvenirlik katsayısı ,892 bulunmuştur. Cronbach Alfa katsayısı .80 ile 1.00 aralığında olan ölçek “*yüksek derecede güvenilir*” olarak tanımlanır (Özdamar, 1999; Büyüköztürk, 2011; Akt. Kılıç, 2015). Ölçeğin bileşenlerine ait güvenirlik katsayıları ise sırasıyla, 899; ,94; ,812; ,82; ,825; ,846; ,829; ,809 olarak bulunmuştur.

### 3.3.2. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimini Belirleme Ölçeği

Araştırmanın veri toplama araçlarından bir diğeri ise; Yetkin Diker Coşkun’ a ait “Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimini Belirleme Ölçeği” dir. Ölçek üç kısımdan meydana gelmektedir. İlk kısım demografik bilgilere ait, ikinci kısım kişisel düşüncelere ait, son kısım bireylerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ait veriler toplamak için hazırlanmış bölümleri içermektedir.

Ölçek ile katılımcılardan 27 adet maddeye cevap vermeleri beklenmiştir. Ölçek maddelerine ait yanıtların “Çok Uyuyor”, “Kısmen Uyuyor”, “Çok Az uyuyor”, “Çok Az



Uymuyor”, “Kısmen Uymuyor”, “Hiç Uymuyor” biçiminde altılı çoklu puanlamaya sahip derecelendirme üzerinde işaretlenmesi beklenmektedir.

Ölçeğin alt boyutlarından iki tanesi olumlu, diğer iki tanesi olumsuz maddeler içermektedir. Bunlardan motivasyon ve sebat olumlu alt boyutlardır. Olumsuz maddeler içeren öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk ve merak yoksunluğu alt başlıkları puanlanırken olumsuz olmasından dolayı tersten puanlanmıştır. Ölçek cevapları “1 Çok Uyuyor”, 2. “Kısmen Uyuyor”, 3. “Çok Az Uyuyor”, 4. Çok Az Uymuyor”, 5. “Kısmen Uymuyor”, 6. “Hiç Uymuyor” olarak likert tipi derecelendirme ölçeğindedir.

Ölçeğin ilk üç alt başlığından elde edilebilecek en küçük puan (6x1) 6, orta puan (6x3,5) 21 ve en büyük puan (6x6) 36’dır. Son alt başlık olan merak yoksunluğundan en küçük (9x1) 9, orta puan (9x3,5) 31,5 ve en yüksek (9x9) 81 puan olarak hesaplanmıştır. Ölçek ortanca puanı sonuçların normal dağılım gösterdiği sayılına dayalı olarak belirlenmiştir. Ölçeğin maddelerinden bazıları olumlu bazıları da olumsuz olmasından dolayı katılımcılardan birinin ölçek puanı ölçeğin ortalarında olursa bu katılımcının tutumu ortalamada veya tutum oluşmamış olduğundan bahsedilir (Turgut, Baykul, 1992, Akt. Diker Coşkun, 2009). Buna göre 6’lı likert tipi ölçekte başlama noktası 1 kabul edildiğinde 3,5 değeri “çok az uyuyor ile çok az uymuyor” cevaplarının orta notası olarak varsayılmıştır. Ölçeğin genel ortalamasında ölçekten alınabilecek en büyük puan (27x6) 162, ortanca puanı (27x3,5) 94,5 ve en küçük puan (27x1) 27 olarak belirlenmiştir.

Cronbach Alpha ( $\infty$ ) iç tutarlılık katsayısı hesaplanarak ölçeğin güvenilirliğinin belirlenmesine çalışılmıştır. 74 maddelik ön deneme ölçeğinin güvenilirliği ( $\infty$ ) .93 olarak hesaplanmıştır. Yapılan analiz sonucunda yaşam boyu öğrenme eğilimi ölçeğinin bütününe ilişkin bu araştırmadaki güvenilirlik katsayısı ,913 olarak belirlenmiştir. Cronbach Alfa katsayısı .80 ile 1.00 arasında olduğundan “yüksek derecede güvenilir” olarak tanımlanabilir (Özdamar, 1999; Büyüköztürk, 2011; Akt. Kılıç, 2015). Alt boyutlarına ait Cronbach Alpha katsayıları ise sırasıyla motivasyon boyutu için ,90; sebat için ,847; öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk için ,833 ve merak yoksunluğu için ,897 olarak bulunmuştur.

### **3.4. VERİLERİN TOPLANMASI VE ÇÖZÜMLENMESİ**

Veriler, yukarıda özellikleri açıklanan ölçme araçlarının 2016-2017 bahar yarı yılında meslek yüksekokulu ve sağlık meslek yüksekokulu öğrencilerine uygulanarak elde edilmiştir.

Veri toplama araçları toplam 440 öğrenciye uygulanmıştır. Ancak içlerinde eksik bilgi taşıyan ve araştırma amacına yönelik olmayan 48 adet form değerlendirmeye alınmamış ve toplamda 392 öğrenciye ilişkin veriler kullanılmıştır.

Araştırmada ölçek yardımı ile toplanan veriler SPSS-25.0 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmaya katılan ön lisans öğrencilerinin demografik özelliklerinin frekans ve yüzde değerlerine bakılarak analiz edilmiştir.

Toplanan verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini test etmek için Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testleri uygulanmıştır.

“YBÖ Eğilimleri Ölçeği” ve “YBÖ Anahtar Yeterlikleri Ölçeği”ne ait normallik testleri tablo 3.4’te verilmiştir.

**Tablo 3.4:** “YBÖ Eğilimleri Ölçeği” ve “YBÖ Anahtar Yeterlikleri Ölçeği” normallik testi

Ölçekler	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
	İstatistik Değeri	df	Önem Düzeyi (p)	İstatistik Değeri	df	Önem Düzeyi (p)
Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği	,096	392	,000*	,968	392	,000*
Yaşam Boyu Öğrenme Anahtar Yeterlikleri Ölçeği	,057	392	,004*	,979	392	,000*

p<.05\*

**Tablo 3.5:** “YBÖ Eğilim Ölçeği” alt boyutlarda normallik testi

Alt boyutlar	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
	İstatistik değeri	df	Önem Düzeyi (p)	İstatistik değeri	df	Önem Düzeyi (p)
Motivasyon	,175	392	,000*	,844	392	,000*
Sebat	,098	392	,000*	,964	392	,000*
Öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk	,095	392	,000*	,950	392	,000*
Merak yoksunluğu	,084	392	,000*	,960	392	,000*

p<.05\*

**Tablo 3.6:** “YBÖ anahtar yeterlikler ölçeği” alt boyutlarda normallik testi

	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
	İstatistik değeri	df	Önem Düzeyi (p)	İstatistik değeri	df	Önem Düzeyi (p)
Ana Dilde İletişim	,149	392	,000	,877	392	,000
Yabancı Dilde/ Dillerde İletişim	,135	392	,000	,947	392	,000
Bilim ve Teknolojide Matematiksel Temel Yeterliği	,103	392	,000	,975	392	,000
Dijital Yeterlik	,136	392	,000	,932	392	,000
Öğrenmeyi Öğrenme	,159	392	,000	,925	392	,000
Sosyal Vatandaşlık Bilinci	,137	392	,000	,913	392	,000
İnisiyatif ve Girişimcilik Anlayışı	,108	392	,000	,940	392	,000
Kültürel Bilinç ve İfade Yeterliliği	,197	392	,000	,868	,392	,000

p<.05\*

Tablolar incelenip testlerin sonuçlarına bakıldığında yaşam boyu öğrenme eğilimi ve

anahtar yeterlikler ölçekleri toplam puanlarının ve tüm alt boyutların .05 anlamlılık düzeyinde normal dağılım göstermediği görülmüştür ( $p < 0.05$ ). Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testleri örneklem büyüklüğünden etkilenebileceği için histogram grafiği dağılımına bakıldığında sola çarpık bir dağılım olduğu görülmüştür. Q-Q plot grafiği incelendiğinde çizgi üzerinde dağılmadığı çok fazla uç değerler olduğu görülmüştür. Aritmetik ortalama, Medyan, Mod istatistiksel değerlerinin her alt boyut ve ölçeklerin tamamı için birbirine yakın olmadıkları görülmektedir. Tüm bu testler ve istatistiksel değerlere bakılarak ölçeklerin ikisinin de normal dağılım göstermediklerini söylemek mümkündür. Verilerin analizinde tüm değişkenler için tanımlayıcı istatistik araçlarından standart sapma (ss), aritmetik ortalama ( $\bar{X}$ ), yüzde (%), frekans (f) değerlerine bakılmıştır. Ölçeklerin demografik özellikler değişkenleri ile anlamlı farklılık gösterip göstermediğini incelemek için non-parametrik testlerden Mann Whitney U-Testi yapılmıştır. Ölçeklerin puan çeşidine göre farklılık gösterip göstermediğini incelemek için Kruskal Wallis H testi yapılmıştır. Ölçeklerin kendi aralarında anlamlı fark olup olmadığını incelemek için de Spearman-Brown (Sıra Farkları) korelasyonuna bakılmıştır. Yapılan istatistiksel çözümlerinde anlamlılık düzeyi .05 olarak alınmıştır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin katılım seviyelerini tespit etmek için süreksiz olan ölçekteki cevap maddeleri, istatistiksel uygulamalarla elde edilen sonuçların yorumlanabilmesi için “sürekli” hale getirilmiştir. Süreksiz değişkenleri sürekli duruma getirerek puan aralıklarının gerçek sınırını hesaplamak için seçenek sayısı-1seçenek sayısı formülü kullanılmıştır. Bu doğrultuda altılı likert tipli yaşam boyu öğrenme eğilimi ölçeğine ait puan aralıkları gerçek sınırı Tablo 3.4.2’de verilmiştir.

**Tablo 3.7:** YBÖ Eğilimi Ölçeğine Ait Katılım Derecesi ve Katılım Düzeyi

	<b>Katılma Düzeyi</b>	<b>Katılma Derecesi</b>
<b>1</b>	Hiç Uymuyor	1,00-1,83
<b>2</b>	Kısmen Uymuyor	1,84-2,66
<b>3</b>	Çok Az Uymuyor	2,67-3,49
<b>4</b>	Çok Az Uyuyor	3,50-4,32
<b>5</b>	Kısmen Uyuyor	4,33-5,15
<b>6</b>	Çok Uyuyor	5,16-6,00

Tablo 3.8’de beşli likert tipli yaşam boyu öğrenme anahtar yeterlikler ölçeğine ait puan aralıkları gerçek sınırı verilmiştir.

**Tablo 3.8:** YBÖ Anahtar Yeterlikleri Ölçeğine Ait Katılım Derecesi ve Katılım Düzeyi

	<b>Katılma Düzeyi</b>	<b>Katılma Derecesi</b>
1	Hiç yeterli değil	1,00-1,80
2	Yeterli değil	1,81-2,60
3	Orta düzeyde yeterli	2,61-3,40
4	Yeterli	3,41-4,20
5	Çok Yeterli	4,21-5,00



## **BÖLÜM IV**

### **BULGULAR**

Araştırmanın bu kısmında iki farklı veri toplama aracı ile toplanan veriler yardımıyla bu çalışmanın problem ve alt problemlerine yönelik bulgular ve yorumlar yer almaktadır.

#### **4.1. Meslek yüksekokulu ve sağlık meslek yüksekokulu öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilim düzeylerine ilişkin bulgular**

Bu bölümde Üniversitenin ön lisans eğitimi gören meslek yüksekokulu ve sağlık meslek yüksekokulu öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin hangi düzeyde olduğuna yönelik elde edilen bulgular paylaşılmıştır.

Bulguların elde edilmesinde kullanılan “Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği”nin motivasyon, sebat, öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk, merak yoksunluğu alt boyutlarına ilişkin elde edilen veriler betimsel yöntemlerle ifade edilmiştir.

Araştırmaya katılan ön lisans eğitimi gören meslek yüksekokulu ve sağlık meslek yüksekokulu öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilim düzeylerine ait veriler Tablo.4.1’de sunulmuştur

**Tablo 4.1:** Ön lisans eğitimi gören meslek yüksekokulu ve sağlık meslek yüksekokulu öğrencilerinin YBÖ eğilim düzeylerine ilişkin betimsel sonuçları

Alt Boyutlar	N	Min.	Max.	$\bar{X}$	Ss.	Derecesi	Düzeyi
Motivasyon	392	6	36	29,77	6,22	4,96	Kısmen uyuyor
Sebat	392	8	36	26,57	6,05	4,42	Kısmen uyuyor
Öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk	392	6	36	25,11	7,95	4,18	Çok az uyuyor
Merak yoksunluğu	392	9	54	36,37	11,86	4,37	Kısmen uyuyor
Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Ölçeği Genel	392	56	162	117,83	23,75	4,36	Kısmen uyuyor

Tablo 4.1 incelendiğinde ön lisans eğitimi gören meslek yüksekokulu ve sağlık meslek yüksekokulu öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimi ölçeğinden aldıkları en düşük puan (56,00) en yüksek puanı (162,00) olarak hesaplanmıştır. Öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimi ölçeği puan ortalamalarının ( $\bar{X}=117,83$ ) olduğu görülmektedir. Başka bir ifade ile öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimi ölçeğinin genelinde 4,36 katılım derecesi ile “*Kısmen Uyuyor*” seviyesinde tercihte buldukları tespit edilmiştir. Bu değerler ön lisans eğitimi gören meslek yüksekokulu ve sağlık meslek yüksekokulu öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimi ölçeğinden aldıkları puan ortalamasının ( $\bar{X}=117,83$ ) ölçeğin ortalaması olarak sayfa 39’da hesaplanan 94,5’ten yüksek olduğunu da göstermektedir. Yaşam boyu öğrenme eğilimi alt boyutları incelendiğinde motivasyon alt boyutunun ortalaması 4,96 ile “*Kısmen Uyuyor*” seviyesinde, sebat alt boyutunun ortalaması 4,42 ile “*Kısmen Uyuyor*” seviyesinde, öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk alt boyutunun ortalaması 4,18 ile “*Çok Az Uyuyor*” seviyesinde, merak yoksunluğu alt boyutunun ortalaması 4,37 ile “*Kısmen Uyuyor*” seviyesinde olarak bulunmuştur. Bu verilere bakıldığında meslek yüksekokulu ve sağlık meslek yüksekokulu öğrencilerinin motivasyon alt

boyutunda en yüksek eğilime sahip olduğu, buna karşın öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk alt boyutunda en düşük eğilime sahip olduğu görülmektedir. Ölçeğin geneline bakıldığında ön lisans öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilim düzeylerinin çok yüksek düzeyde olmasa da “kısmen uyuyor” seviyesinde yani ortalamanın üstünde olduğu anlaşılmaktadır.

Araştırmaya katılan meslek yüksekokulu ve sağlık meslek yüksekokulu öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri motivasyon alt boyutuna ait veriler Tablo 4.2’de sunulmuştur

**Tablo 4.2:** Ön lisans eğitimi gören meslek yüksekokulu ve sağlık meslek yüksekokulu öğrencilerinin YBÖ eğilimleri motivasyon alt boyutuna ilişkin betimsel sonuçları

Motivasyon	N	$\bar{X}$	Ss.	Düzeyi
Kendimi geliştirmek için farklı alanlarda yeni bilgi ve beceriler geliştirmek tam bana göredir.	392	5,02	1,17	Kısmen uyuyor
Kişisel gelişimimi sağlayacağına inanırsam her türlü bilgiyi kolaylıkla öğrenebilirim.	392	5,12	1,28	Kısmen uyuyor
Hayattaki öncelikli hedeflerimden birisi de sürekli yeni bilgi ve beceriler kazanarak kişisel gelişimimi sağlamaktır.	392	4,92	1,26	Kısmen uyuyor
Yeterli maddi olanaklara sahip olsam da, kişisel gelişimim için yeni bilgi ve beceriler kazanmaya devam ederim.	392	5,04	1,30	Kısmen uyuyor
Sürekli yeni şeyler öğrenmek benim için bir tutkudur.	392	4,91	1,31	Kısmen uyuyor
Yeni bilgi ve beceriler öğrenme konusunda arkadaşlarımdan daha istekliyim.	392	4,73	1,26	Kısmen uyuyor
Motivasyon (Genel)	392	29,77	6,22	Kısmen uyuyor



Tablo incelendiğinde ön lisans eğitimi gören öğrencilerin motivasyon alt boyutunda 4.96 ortalama ile “*kısmen uyuyor*” seviyesinde bir eğilim taşıdıkları görülmektedir. Motivasyon alt boyutu 6 maddeden oluşmaktadır. Motivasyon alt boyutunu oluşturan “Yeni bilgi ve beceriler öğrenme konusunda arkadaşlarımdan daha istekliyim” maddesi en düşük ortalama 4,73 ile “*kısmen uyuyor*” seviyesindedir. En yüksek ortalama 5,12 ile “*kısmen uyuyor*” seviyesinde “Kişisel gelişimimi sağlayacağına inanırsam her türlü bilgiyi kolaylıkla öğrenebilirim” maddesine aittir. Diğer maddelerde bu maddeye yakın ve *kısmen uyuyor* seviyesindedir.

Araştırmaya katılan ön lisans eğitimi gören meslek yüksekokulu ve sağlık meslek yüksekokulu öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri sebat alt boyutuna ait veriler Tablo 4.3 'te sunulmuştur

**Tablo 4.3:** Ön lisans eğitimi gören meslek yüksekokulu ve sağlık meslek yüksekokulu öğrencilerinin YBÖ eğilimleri sebat alt boyutuna ilişkin betimsel sonuçları

Sebat	N	$\bar{X}$	Ss.	Düzeyi
Zamanımın büyük bir kısmını öğrenmek amacıyla araştırma yapmaya harcamak hoşuma gider.	392	4,34	1,32	Kısmen uyuyor
Programım yoğun olsa bile, kendi kendime yeni bilgi ve beceriler öğrenmek için fırsatlar yaratırım.	392	4,26	1,33	Çok az uyuyor
Yeni bilgi ve beceriler öğrenebilmek için özel harcamalarımdan pay ayırım.	392	4,24	1,41	Çok az uyuyor
Herhangi bir zorunluluk olmadan yeni bilgi ve beceriler kazanmak için kendiliğimden çabalarım.	392	4,64	1,24	Kısmen uyuyor
Öncelikli hedeflerimi gerçekleştirirken bunlarla ilgili olmayan yeni bilgi ve beceriler de kazanmaya çalışırım.	392	4,52	1,29	Kısmen uyuyor
Öğrendiğim konu zor ve karmaşık da olsa onu en iyi biçimde öğrenmek için çabalarım.	392	4,54	1,41	Kısmen uyuyor
<b>Sebat (Genel)</b>	<b>392</b>	<b>26,57</b>	<b>6,05</b>	<b>Kısmen uyuyor</b>

Tablo 4.3 incelendiğinde ön lisans eğitimi gören meslek yüksekokulu ve sağlık meslek yüksekokulu öğrencilerinin sebat alt boyunda ortalama 4.42 ile “*kısmen uyuyor*” seviyesinde eğilime sahip olduğu görülmektedir. Sebat alt boyutu 6 maddeden oluşmaktadır. Sebat alt boyutunun “Yeni bilgi ve beceriler öğrenbilmek için özel harcamalarımdan pay ayırıyorum.” maddesi 4,24 ortalama ile *çok az uyuyor* seviyesinde olup en düşük eğilime sahiptir. Sebat alt boyutunun “Herhangi bir zorunluluk olmadan yeni bilgi ve beceriler kazanmak için kendiliğimden çabalarım” maddesi 4,64 ortalama ile “*kısmen uyuyor*” seviyesinde olup en yüksek eğilime sahiptir. Diğer maddelerin çoğu birbirine yakın ve *kısmen uyuyor* seviyesindedir.

Araştırmaya katılan ön lisans eğitimi gören meslek yüksekokulu ve sağlık meslek yüksekokulu öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk alt boyutuna ait veriler Tablo 4.4 'te sunulmuştur.

**Tablo 4.4:** Ön lisans eğitimi gören meslek yüksekokulu ve sağlık meslek yüksekokulu öğrencilerinin YBÖ eğilimleri öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk alt boyutuna ilişkin betimsel sonuçları

Öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk	N	$\bar{X}$	Ss	Düzeyi
Mesleğimle ilgili olmayan konularda yeni bilgi ve beceriler kazanmanın bana yararı olacağına inanmam.	392	4,05	1,91	Çok az uyuyor
Sadece kişisel gelişimimi sağlamak için sürekli yeni bilgi ve beceriler kazanmak bana anlamsız gelir.	392	4,12	1,84	Çok az uyuyor
Çevremdekilerin öğrenme sürecime yapacakları katkıları önemsemem.	392	4,44	1,72	Kısmen uyuyor
Zorunlu haller dışında mesleğimle ilgili bilgi kaynaklarını (kitap, internet vb) kullanmam.	392	4,38	1,86	Kısmen uyuyor
Mesleğimle ilgili yeni karşılaştığım bir bilgi veya beceriyi öğrenmekte zorlanacağımı düşünüyorum.	392	4,20	1,06	Çok az uyuyor
Öğrendiklerimle ilgili olarak kendi kendimi değerlendirmem yeni konuları öğrenmeme engel olur.	392	4,15	1,71	Çok az uyuyor
Öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk (genel)	392	25,11	7,95	Çok az uyuyor

Tablo 4.4 incelendiğinde ön lisans öğrencilerinin öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk alt boyutunda ortalaması 4.18 ile “*Çok az uyuyor*” seviyesindedir. Öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk alt boyutu 6 maddeden oluşmaktadır. Öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk alt boyutun maddeleri incelendiğinde “Mesleğimle ilgili olmayan konularda yeni bilgi ve beceriler kazanmanın bana yararı olacağına inanmam.” maddesinin ortalaması 4,05 ile “*çok az uyuyor*” seviyesi ile en düşük maddedir. Öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk alt boyutunda “Çevremdekilerin öğrenme sürecime yapacakları katkıları önemsemem” maddesi 4,44 ortalama ile “*kısmen uyuyor*” seviyesinde en yüksek ortalamaya sahiptir.

Araştırmaya katılan ön lisans eğitimi gören meslek yüksekokulu ve sağlık meslek yüksekokulu öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri merak yoksunluğu alt boyutuna ait veriler Tablo 4.5 'te sunulmuştur.

**Tablo 4.5:** Ön lisans eğitimi gören Meslek yüksekokulu ve sağlık meslek yüksekokulu öğrencilerinin YBÖ eğilimleri merak yoksunluğu alt boyutuna ilişkin betimsel sonuçları

Merak yoksunluğu	N	$\bar{X}$	Ss	Düzyer
Zorunlu değilsem (sınav, proje vb için) zamanımı araştırma yaparak kaybetmek istemem.	392	3,94	1,86	Çok az uyuyor
Kişisel gelişimim için harcayacağım zamanı sevdiğilerimle birlikte geçirmeyi tercih ederim.	392	3,34	1,69	Çok az uymuyor
Öğrendiğim konudan sorumlu değilsem (sınav vb. olmayacaksam) eksiklerimi tamamlamak için çaba harcamayı gerekli görmem.	392	4,07	1,75	Çok az uyuyor
Zorunlu olmadıkça sadece yeni şeyler öğreneceğim diye kurs ve seminerlere katılmanın bana zaman kaybettireceğini düşünürüm.	392	4,29	1,78	Çok az uyuyor
Sadece merak ediyorum diye bir konuyu öğrenmek için vakit ayırmam.	392	4,55	1,75	Kısmen uyuyor
Kütüphanelerin sıkıcı yerler olduğunu düşünürüm.	392	4,43	1,81	Kısmen uyuyor
Zorunlu haller dışında yeni şeyler öğrenmek için çaba harcamak yerine, hobilerimle ilgilenmeyi tercih ederim.	392	3,62	1,77	Çok az uyuyor
Eğer beni maddi olarak sıkıntıya düşürecekse yeni bilgi ve beceriler öğrenmek için çaba harcamak istemem.	392	3,77	1,75	Çok az uyuyor
Sürekli yeni bilgi ve beceriler öğrenmek zorunda hissetmek beni rahatsız eder.	392	4,32	1,82	Çok az uyuyor
Merak yoksunluğu (Genel)	392	36,37	1,31	Kısmen Uyuyor

Tablo 4.5 incelendiğinde ön lisans öğrencilerinin merak yoksunluğu alt boyutunun ortalaması 4.04 ile “*çok az uyuyor*” seviyesindedir. Merak yoksunluğu alt boyutu 9 maddeden oluşmaktadır. Merak yoksunluğu alt boyutu maddelerinden “Kişisel gelişimim için harcayacağım zamanı sevdiğilerimle birlikte geçirmeyi tercih ederim.” maddesi ortalaması 3,34 ile “*çok az uymuyor*” seviyesinde olup en düşük ortalamaya sahip maddedir. Merak yoksunluğu alt boyutu maddelerinden “Sadece merak ediyorum diye bir konuyu öğrenmek için vakit ayırmam” maddesi ortalaması 4,55 ile “*kısmen uyuyor*” seviyesinde olup en yüksek ortalamaya sahip maddedir.

#### **4.2. Üniversitenin meslek yüksekokulu ve sağlık meslek yüksekokulu öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin demografik özelliklere ilişkin bulguları**

Bu bölümde Batı Karadeniz’de bir üniversitenin meslek yüksekokulu ve sağlık meslek yüksekokulu öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri cinsiyete değişkenine göre ve üniversitenin meslek yüksekokulu ve sağlık meslek yüksekokulu öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri öğrenim gördükleri meslek yüksekokulu türüne göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular incelenecektir.

Veriler normal dağılım göstermediğinden dolayı yaşam boyu öğrenme eğilimi ölçeğinin demografik özelliklerinin analizi non parametrik testlerden Mann Whitney U-Testi ile yapılmıştır.

Meslek Yüksekokulu öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin veriler Tablo 4.6’da sunulmuştur.

**Tablo 4.6:** Meslek yüksek okulu öğrencilerinin YBÖ eğilimleri cinsiyet değişkeni açısından Mann-Whitney U testi sonuçları

Meslek yüksekokulu	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z	p
Merak yoksunluğu	Kadın	101	133,60	13493	4888	-3,40	,001*
	Erkek	131	103,32	13534			
	Toplam	232					
Motivasyon	Kadın	101	122,92	12415	5967	-1,28	,199
	Erkek	131	111,55	14613			
	Toplam	232					
Öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk	Kadın	101	131,20	13251	5130	-2,93	,003*
	Erkek	131	105,16	13776			
	Toplam	232					
Sebat	Kadın	101	126,48	12774	5608	-1,99	,047*
	Erkek	131	105,81	14254			
	Toplam	232					
Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri (Genel)	Kadın	101	134,12	13546	4835	-3,51	,000*
	Erkek	131	102,91	13481			
	Toplam	232					

\*p<,05

Tablo 4.6'ya göre meslek yüksekokulu öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimi ölçeğinin genelinde cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılık vardır (U=4835 p<0,05). Bu farklılık kadınların puan ortalaması ( $\bar{X}$ =134,12) erkeklerin puan ortalamasından ( $\bar{X}$ =102,91) daha fazla olduğundan dolayı kadınların lehinedir. Motivasyon alt boyutunda da kadınların puan ortalaması ( $\bar{X}$ =205,13) erkeklerin puan ortalamasından ( $\bar{X}$ =187,14) farkı kadınların lehine olmakla birlikte bu anlamlı bir farklılık oluşturmamaktadır (p<0,05). Motivasyon alt boyutu dışındaki diğer tüm alt boyutlarda ön lisans eğitimi gören meslek yüksekokulu öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimi ölçeği cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılık vardır (p<.05). Bu farklılıkların hepsinin de kadınlar lehine olduğu görülmektedir. Başka bir deyişle, meslek yüksekokulu öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimi puanları motivasyon alt boyutu hariç cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır.

Ön lisans eğitimi gören Sağlık Meslek Yüksekokulu öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin veriler Tablo 4.7'de sunulmuştur.

**Tablo 4.7:** Ön lisans eğitimi gören Sağlık Meslek Yüksekokulu öğrencilerinin cinsiyet değişkeni açısından Mann-Whitney U testi sonuçları

Sağlık Meslek yüksekokulu	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z	p
Merak yoksunluğu	Kadın	103	82,57	8505	2722	-,761	,447
	Erkek	57	76,75	4375			
	Toplam	160					
Motivasyon	Kadın	103	82,81	8529	2698	-,849	,336
	Erkek	57	76,33	4351			
	Toplam	160					
Öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk	Kadın	103	81,59	8404	2823	-,401	,688
	Erkek	57	78,53	4476			
	Toplam	160					
Sebat	Kadın	103	83,62	8612	2614	-1,145	,252
	Erkek	57	74,87	4267			
	Toplam	160					
Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri (Genel)	Kadın	103	82,50	8497	2730	-,732	,464
	Erkek	57	76,89	4383			
	Toplam	160					

Tablo 4,7'ye göre ön lisans eğitimi gören sağlık meslek yüksekokulu öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimi ölçeğinin genelinde cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılık göstermediği anlaşılmaktadır ( $U=2730$   $p>,05$ ). Bu sonuca göre araştırmaya katılan sağlık meslek yüksekokulu öğrencilerinin cinsiyet değişkeninin yaşam boyu öğrenme eğilim puanı üzerine etkisi olmağı söylenebilir.

Ön lisans eğitimi gören meslek yüksekokulu ve sağlık meslek yüksekokulu öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin öğrenim gördükleri meslek yüksekokuluna göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin veriler Tablo 4.8'de sunulmuştur.

**Tablo 4.8:** Öğrencilerin öğrenim gördükleri meslek yüksekokulu değişkeni açısından Mann-Whitney U testi sonuçları

	Okul	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z	p
Merak yoksunluğu	MYO	232	186,10	42989,50	16348	-2,00	,045*
	SHMYO	160	210,29	33646,50			
	Toplam	392					
Motivasyon	MYO	232	200,33	46275,50	17687	-0,79	,42
	SHMYO	160	189,75	30360,50			
	Toplam	392					
Öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk	MYO	232	181,18	41853,00	15017	-3,2	,001*
	SHMYO	160	217,39	34783,00			
	Toplam	392					
Sebat	MYO	232	197,08	45526,50	18289	-0,24	,80
	SHMYO	160	194,43	31109,50			
	Toplam	392					
Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri (Genel)	MYO	232	186,49	43079,50	16278	-2,07	,038*
	SHMYO	160	209,73	33556,50			
	Toplam	392					

\*p<,05

Tablo 4.8 incelendiğinde yaşam boyu eğilim ölçeği genelinde öğrencilerin öğrenim gördükleri meslek yüksekokulu değişkeni açısından sağlık meslek yüksek okulu lehine anlamlı farklılık vardır ( $\bar{X}=209,73$  p<,05). Merak yoksunluğu ve öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk alt boyutlarında anlamlı farklılık vardır(p<,05). Bu anlamlı farklılıklar sağlık meslek yüksek okulu öğrencileri lehinedir. Meslek Yüksekokulu öğrencilerinin sebat ortalaması ( $\bar{X}=197,08$ ) ve motivasyon ortalaması ( $\bar{X}=200,33$ ) sağlık meslek yüksekokulu



öğrencilerinin sebat ortalaması ( $\bar{X}=194,43$ ) ve motivasyon ortalamasından ( $\bar{X}=189,75$ ) büyüktür ancak bu durum anlamlı bir farklılık ( $p>,05$ ) oluşturmamaktadır.

Bu bölümde ön lisans eğitimi gören meslek yüksekokulu ve sağlık meslek yüksekokulu öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri yerleştirildikleri programların üniversite giriş sınav puan türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları Tablo 4.9 'da sunulmuştur.

**Tablo 4.9:** Ön lisans eğitimi gören meslek yüksekokulu ve sağlık meslek yüksekokulu öğrencilerinin YBÖ eğilimlerinin yerleştirildikleri programların üniversite giriş sınav puan türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin Kruskal-Wallis H Testi

	Puan Türü	N	Puan Ortalaması	sd	$\chi^2$	p
Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Ölçeği	Sayısal	143	189,55	2	3,078	,215
	Sözel	82	215,79			
	Eşit Ağırlık	167	192,98			
Total		392				

Tablo 4.9'a göre, araştırmanın örnekleminde yer alan ön lisans eğitimi gören meslek yüksekokulu ve sağlık meslek yüksekokulu öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri yerleştirildikleri programların üniversite giriş sınav puan türüne göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. ( $X^2 =3,078$ ;  $p>,05$ ). Bu sonuca göre programların üniversite giriş sınav puan türünün öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilim puanları üzerinde etkisinin olmadığı gözlenmiştir.

Ön lisans eğitimi gören meslek yüksekokulu ve sağlık meslek yüksekokulu öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri *merak yoksunluğu alt boyutunda* yerleştirildikleri programların üniversite giriş sınav puan türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları Tablo 4.10'da sunulmuştur.

**Tablo 4.10:** Ön lisans eğitimi gören meslek yüksekokulu ve sağlık meslek yüksekokulu öğrencilerinin YBÖ eğilimleri *merak yoksunluğu alt boyutunda* yerleştirildikleri programların üniversite giriş sınav puan türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

	Puan Türü	N	Puan Ortalaması	sd	$\chi^2$	p
<i>Merak Yoksunluğu alt boyutu</i>	Sayısal	143	194,28	2	1,69	,438
	Sözel	82	210,58			
	Eşit Ağırlık	167	191,49			
	Total	392				

Tablo 4.10'a göre, araştırmanın örnekleminde yer alan Ön lisans eğitimi gören meslek yüksekokulu ve sağlık meslek yüksekokulu öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri merak yoksunluğu alt boyutunda yerleştirildikleri programların üniversite giriş sınav puan türüne göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ( $X^2=1,69$ ;  $p>,05$ ). Bu sonuca göre programların üniversite giriş sınav puan türünün öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimi merak yoksunluğu alt boyutu puanları üzerinde etkisinin olmadığı gözlenmiştir.

Ön lisans eğitimi gören meslek yüksekokulu ve sağlık meslek yüksekokulu öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri *sebat alt boyutunda* yerleştirildikleri programların üniversite giriş sınav puan türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları Tablo 4.11 'de sunulmuştur.

**Tablo 4.11:** Ön lisans eğitimi gören meslek yüksekokulu ve sağlık meslek yüksekokulu öğrencilerinin YBÖ eğilimleri *sebat alt boyutunda* yerleştirildikleri programların üniversite giriş sınav puan türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

	Puan Türü	N	Puan Ortalaması	sd	$\chi^2$	p
	Sayısal	143	182,30	2	3,943	,139
<i>Sebat alt boyutu</i>	Sözel	82	198,22			
	Eşit Ağırlık	167	207,82			
	Total	392				

Tablo 4.11'e göre, araştırmanın örnekleminde yer alan ön lisans eğitimi gören meslek yüksekokulu ve sağlık meslek yüksekokulu öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri *sebat alt boyutunda* yerleştirildikleri programların üniversite giriş sınav puan türüne göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ( $X^2=3,943$ ;  $p>,05$ ). Bu sonuca göre programların üniversite giriş sınav puan türünün öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimi *sebat alt boyutu* puanları üzerinde etkisinin olmadığı gözlenmiştir.

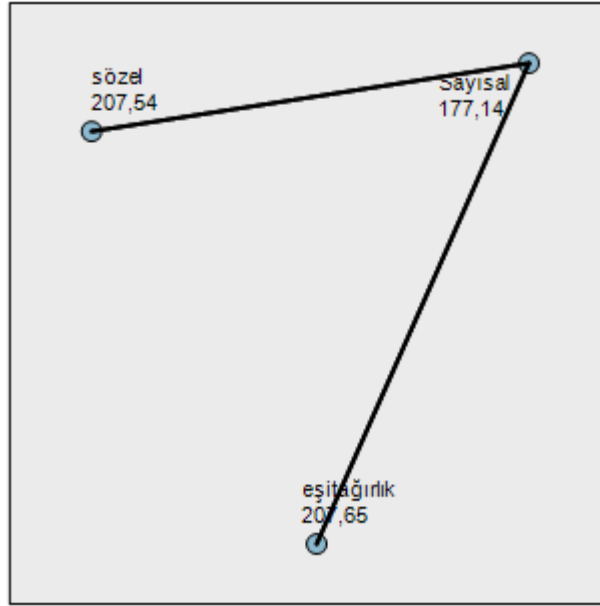
Ön lisans eğitimi gören meslek yüksekokulu ve sağlık meslek yüksekokulu öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri *motivasyon alt boyutunda* yerleştirildikleri programların üniversite giriş sınav puan türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları Tablo 4.12 'de sunulmuştur.

**Tablo 4.12** Ön lisans eğitimi gören meslek yüksekokulu ve sağlık meslek yüksekokulu öğrencilerinin YBÖ eğilimleri *motivasyon alt boyutunda* yerleştirildikleri programların üniversite giriş sınav puan türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

	Puan Türü	N	Puan Ortalaması	sd	$\chi^2$	p
	Sayısal	143	177,14	2	6,618	,037
<i>Motivasyon alt boyutu</i>	Sözel	82	207,54			
	Eşit Ağırlık	167	207,65			
	Total	392				

Tablo 4.12'e göre, araştırmanın örnekleminde yer alan Ön lisans eğitimi gören meslek yüksekokulu ve sağlık meslek yüksekokulu öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri *motivasyon alt boyutunda* yerleştirildikleri programların üniversite giriş sınav puan türüne göre anlamlı bir farklılık oluşturmuştur. ( $X^2=3,943$ ;  $p<,05$ ). Bu sonuca göre programların üniversite giriş sınav puan türünün öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimi *motivasyon alt boyutu* puanları üzerinde etkisinin olduğu söylenebilir. Gruplar arası farkın nedenini belirlemek için bonferroni düzeltilmesi uygulanarak uyarlanmış anlamlılık düzeyleri sonucu elde edilen model Tablo 4.13'te verilmiştir.

**Tablo 4.13:** Bonferroni düzeltmesi uygulanarak uyarlanmış anlamlılık düzeyleri



Örnek1- Örnek2	Test İstatistikleri	Std.Hata	Std. Test İstatistikleri	Anlam Değeri	Uyarlanmış Anlam Değeri
Eşit ağırlık - Sayısal	-30,399	15,636	-1,944	,052	,156
Eşit Ağırlık - Sözel	-30,509	12,863	-2,372	,018	,053
Sayısal - Sözel	-,110	15,224	-,007	,994	1,000

Tablo 4.13'te Bonferroni düzeltmesi uygulanarak uyarlanmış anlamlılık düzeyleri incelenmiştir. İncelenen uyarlanmış anlamlılık düzeyleri arasında anlamlı farklılık bulunamamıştır ( $p > ,05$ ).

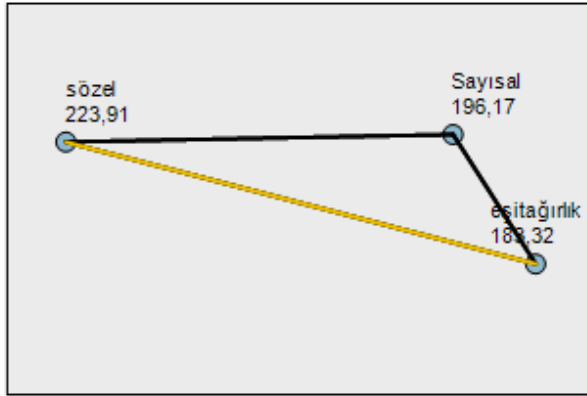
Ön lisans eğitimi gören meslek yüksekokulu ve sağlık meslek yüksekokulu öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri *öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk alt boyutunda* yerleştirildikleri programların üniversite giriş sınav puan türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları Tablo 4.14'te sunulmuştur.

**Tablo 4.14** Ön lisans eğitimi gören meslek yüksekokulu ve sağlık meslek yüksekokulu öğrencilerinin YBÖ eğilimleri öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk alt boyutunda yerleştirildikleri programların üniversite giriş sınav puan türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

	Puan Türü	N	Puan Ortalaması	sd	$\chi^2$	p
<i>Öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk alt boyutunda</i>	Sayısal	143	196,17	2	7,077	,029
	Sözel	82	223,91			
	Eşit Ağırlık	167	183,32			
	Total	392				

Tablo 4.14'e göre, araştırmanın örnekleminde yer alan ön lisans eğitimi gören meslek yüksekokulu ve sağlık meslek yüksekokulu öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk alt boyutunda yerleştirildikleri programların üniversite giriş sınav puan türüne göre anlamlı bir farklılık oluşturmuştur. ( $X^2=7,077$ ;  $p<,05$ ). Bu sonuca göre programların üniversite giriş sınav puan türünün öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimi öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk alt boyutu puanları üzerinde etkisinin olduğu söylenebilir. Gruplar arası farkın nedenini belirlemek için Bonferroni düzeltmesi uygulanarak uyarlanmış anlamlılık düzeyleri sonucu elde edilen model Tablo 4.15'te verilmiştir.

**Tablo 4.15:** Bonferroni düzeltmesi uygulanarak uyarlanmış anlamlılık düzeyleri



Örnek1- Örnek2	Test İstatistikleri	Std.Hata	Std. Test İstatistikleri	Anlam Değeri	Uyarlanmış Anlam Değeri
Eşit ağırlık - Sayısal	12,844	12,894	,996	,319	,958
Eşit Ağırlık - Sözel	40,591	15,261	2,660	,008	,023*
Sayısal - Sözel	-27,747	15,677	-1,770	,077	,230

Tabloda 4.15'te Bonferroni düzeltmesi uygulanarak uyarlanmış anlamlılık düzeyleri incelenmiştir. İncelenen uyarlanmış anlamlılık düzeyleri arasında modelde de görüldüğü üzere anlamlı farklılık bulunmuştur ( $p < ,05$ ). Bu farklılık yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk alt boyutunda puan çeşitlerinden eşit ağırlık ve sözel arasında ve sözel lehinedir.

### **4.3. Ön lisans eğitimi gören meslek yüksekokulu ve sağlık meslek yüksekokulu öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme anahtar yeterlikleri düzeylerine ait bulgular**

Bu bölümde “Meslek yüksekokulu ve sağlık meslek yüksekokulu öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme anahtar yeterlikleri hangi düzeydedir?” problemine ait cevap aranmıştır. Yaşam boyu öğrenme anahtar yeterlikleri ve anadilde iletişim yeterliği, yabancı dilde/dillerde iletişim yeterliği, bilim ve teknolojide matematiksel temel yeterliği, dijital yeterlik, öğrenmeyi öğrenme yeterliği, sosyal vatandaşlık bilinci yeterliği, inisiyatif ve girişimcilik anlayışı yeterliği, kültürel bilinç ve ifade yeterliği alt boyutlarının betimsel istatistikleri gösterilmiştir.

Araştırmaya katılan ön lisans eğitimi gören meslek yüksekokulu ve sağlık meslek yüksekokulu öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme anahtar yeterlikleri algı düzeylerine ait veriler Tablo 4.16 'da sunulmuştur.

**Tablo 4.16:** Ön lisans eğitimi gören meslek yüksekokulu ve sağlık meslek yüksekokulu öğrencilerinin YBÖ anahtar yeterlikleri algı düzeylerine ilişkin veriler:

Alt Boyutlar	N	Min.	Max.	$\bar{X}$	Ss.	Derecesi	Düzeyi
Sosyal vatandaşlık bilinci	392	3	15	12,11	2,49	4,03	Yeterli
İnisiyatif ve girişimcilik anlayışı	392	4	20	15,93	3,04	3,98	Yeterli
Öğrenmeyi öğrenme	392	3	10	7,95	1,51	3,97	Yeterli
Dijital yeterlik	392	2	10	7,50	1,83	3,75	Yeterli
Bilim ve teknolojiye matematiksel temel	392	3	15	10,46	2,48	3,48	Yeterli
Yabancı dilde/dillerde iletişim	392	4	20	9,51	3,90	2,37	Yeterli değil
Anadilde iletişim	392	4	20	16,71	3,02	4,17	Yeterli
Kültürel bilinç ve ifade	392	1	5	3,82	,98	3,82	Yeterli
Yaşam Boyu Öğrenme Anahtar Yeterlikler Ölçeği (genel)	392	31	115	84,04	12,0	3,65	Yeterli

Tablo 4.16 incelendiğinde ön lisans eğitimi gören meslek yüksekokulu ve sağlık meslek yüksekokulu öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme yeterlik düzeyleri alt boyutlar bağlamında bakıldığında: öğrencilerin sosyal vatandaşlık bilinci yeterliği alt boyutu ortalamasının 12,11 ile *yeterli*; inisiyatif ve girişimcilik anlayışı yeterliği alt boyutu ortalaması 15,93 ile *yeterli*; öğrenmeyi öğrenme yeterliği alt boyutu ortalaması 7,95 ile *yeterli*; dijital yeterlik alt boyutu ortalaması 7,50 ile *yeterli*; bilim ve teknolojiye matematiksel temel yeterlik alt boyutu ortalamasının 10,46 ile *yeterli*; yabancı dilde/dillerde



iletişim yeterliği alt boyutu ortalaması 9,51 ile *yeterli değil*, anadilde iletişim yeterliği alt boyutu ortalaması 16,71 ile *yeterli*, kültürel bilinç ve ifade yeterliği alt boyutu ortalaması 3,82 ile *yeterli* olarak bulunmuştur. Yaşam boyu öğrenme yeterlikler ölçeği genel ortalamasının 84,04 ile *yeterli* olarak bulunmuştur. Ön lisans öğrencileri kendilerini sadece yabancı dilde/dillerde yeterlik alt boyutunda yetersiz görmektedirler. Bu öğrencilerin kendilerinde gördükleri en düşük algıdır. Meslek yüksekokulu ve sağlık meslek yüksekokulu öğrencileri ölçeğin genelinde ve yabancı dilde/dillerde yeterlik alt boyutu hariç tüm alt boyutlarda kendilerini *yeterli* görmektedirler, Araştırmaya katılan meslek yüksekokulu ve sağlık meslek yüksekokulu öğrencileri ölçeğin geneli ve diğer tüm alt boyutlarda kendilerini *yeterli* bulmaktadırlar.

Araştırmaya katılan ön lisans eğitimi gören meslek yüksekokulu ve sağlık meslek yüksekokulu öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme anahtar yeterlikleri ölçeğinin sosyal vatandaşlık bilinci alt boyutuna ait veriler Tablo 4.17 'de sunulmuştur

**Tablo 4.17:** Ön lisans eğitimi gören meslek yüksekokulu ve sağlık meslek yüksekokulu öğrencilerinin YBÖ anahtar yeterlikleri ölçeğinin sosyal vatandaşlık bilinci alt boyutuna ilişkin betimsel sonuçlar

Sosyal vatandaşlık bilinci	N	$\bar{X}$	Ss.	Düzeyi
Sosyal hayata ve iş hayatına etkili ve yapıcı bir şekilde katılmaya istekliyim ve bunu yapabiliyorum.	392	4,16	,89	Yeterli
Gittikçe çeşitlenen topluluklara katılmaya ve gerektiğinde çatışmaları çözmeye istekliyim ve bunu yapabiliyorum.	392	4,00	,94	Yeterli
Aktif ve demokratik katılıma istekliyim ve bunu yapabiliyorum.	392	3,94	1,00	Yeterli
Sosyal vatandaşlık bilinci (Genel)	392	12,11	2,49	Yeterli

Araştırmaya katılan ön lisans eğitimi gören meslek yüksekokulu ve sağlık meslek yüksekokulu öğrencileri yaşam boyu öğrenme anahtar yeterlikleri ölçeğinin sosyal vatandaşlık bilinci alt boyutunda kendilerini tüm maddelerde *yeterli* düzeyde bulmaktadırlar.

Araştırmaya katılan ön lisans eğitimi gören meslek yüksekokulu ve sağlık meslek yüksekokulu öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme anahtar yeterlikleri ölçeğinin İnisiyatif ve Girişimcilik alt boyutuna ait veriler Tablo 4.18’de sunulmuştur.

**Tablo 4.18:** Ön lisans eğitimi gören meslek yüksekokulu ve sağlık meslek yüksekokulu öğrencilerinin YBÖ anahtar yeterlikleri ölçeğinin “inisiyatif ve girişimcilik alt boyutuna” ilişkin betimsel sonuçlar

İnisiyatif ve Girişimcilik	N	$\bar{X}$	Ss.	Düzeyi
Düşüncelerimi eyleme dönüştürmeye istekliyim ve bunu yapabiliyorum.	392	3,90	,95	Yeterli
Yaratıcılık, yenilik ve risk alma özelliklerini kullanmak suretiyle herhangi bir işi başarabilirim.	392	4,06	,90	Yeterli
Hedeflerimi gerçekleştirmek için projeler planlamaya ve yönetmeye istekliyim ve bunu yapabiliyorum.	392	3,86	1,01	Yeterli
Kişisel, mesleki ve/veya iş faaliyetlerinde mevcut fırsatları tanımaya istekliyim ve bunu yapabiliyorum	392	4,09	,87	Yeterli
İnisiyatif ve Girişimcilik (Genel)	392	15,93	3,04	Yeterli

Araştırmaya katılan ön lisans eğitimi gören meslek yüksekokulu ve sağlık meslek yüksekokulu öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme anahtar yeterlikleri ölçeğinin inisiyatif ve girişimcilik alt boyutunda tüm maddelerde kendilerini *yeterli* düzeyde görmekte-dirler.

Araştırmaya katılan ön lisans eğitimi gören meslek yüksekokulu ve sağlık meslek yüksekokulu öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme anahtar yeterlikleri ölçeğinin öğrenmeyi öğrenme alt boyutuna ait veriler Tablo 4.19 ’da sunulmuştur.

**Tablo 4.19:** Ön lisans eğitimi gören meslek yüksekokulu ve sağlık meslek yüksekokulu öğrencilerinin YBÖ anahtar yeterlikleri ölçeğinin öğrenmeyi öğrenme alt boyutuna ilişkin betimsel sonuçlar:

Öğrenmeyi öğrenme	N	$\bar{X}$	Ss.	Düzeyi
Etkili zaman ve bilgi yönetimi yoluyla hem bireysel olarak hem de gruplar halinde öğrenmeye, kendi öğrenme sürecimi organize etmeye istekliyim ve bunu yapabiliyorum.	392	3,93	,89	Yeterli
Öğrenme sürecimin ve ihtiyaçlarımın bilincindeyim, başarılı bir biçimde öğrenmek için engelleri üstesinden gelme yeteneğim var ve mevcut fırsatları belirleyebiliyorum.	392	4,02	,81	Yeterli
Öğrenmeyi öğrenme (Genel)	392	7,95	1,51	Yeterli

Araştırmaya katılan ön lisans eğitimi gören meslek yüksekokulu ve sağlık meslek yüksekokulu öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme anahtar yeterlikleri ölçeğinin öğrenmeyi öğrenme alt boyutunda tüm maddelerde kendilerini *yeterli* düzeyde görmekte-dirler.

Araştırmaya katılan ön lisans eğitimi gören meslek yüksekokulu ve sağlık meslek yüksekokulu öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme anahtar yeterlikleri ölçeğinin “dijital yeterlik alt boyutuna” ait veriler Tablo 4.20’de sunulmuştur.

**Tablo 4.20:** Ön lisans eğitimi gören meslek yüksekokulu ve sağlık meslek yüksekokulu öğrencilerinin YBÖ anahtar yeterlikleri ölçeğinin “dijital yeterlik alt boyutuna” ilişkin betimsel sonuçlar

Dijital Yeterlik	N	$\bar{X}$	Ss.	Düzeyi
İş, boş zaman faaliyetleri ve iletişim için Bilgi				
Toplumu Teknolojisini (BTT) kullanmaya istekliyim ve bunu yapabiliyorum.	392	3,58	1,03	Yeterli
Bilgiyi depolamak, çağırmak, yeniden depolamak, değerlendirmek ve bilgi alış verişinde bulunmak için ve internet aracılığıyla iletişim kurmak ve iş birliği yapmaya istekliyim ve bunu yapabiliyorum.	392	3,92	,98	Yeterli
Dijital Yeterlik (Genel)	392	7,50	1,83	Yeterli

Araştırmaya katılan ön lisans eğitimi gören meslek yüksekokulu ve sağlık meslek yüksekokulu öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme anahtar yeterlikleri ölçeğinin dijital yeterlik alt boyutunda tüm maddelerde kendilerini *yeterli* düzeyde görmekte-dirler.

Araştırmaya katılan ön lisans eğitimi gören meslek yüksekokulu ve sağlık meslek yüksekokulu öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme anahtar yeterlikleri ölçeğinin bilim ve teknolojide matematiksel temel yeterlikler alt boyutuna ait veriler Tablo 4.21’de sunulmuştur.

**Tablo 4.21:** Ön lisans eğitimi gören meslek yüksekokulu ve sağlık meslek yüksekokulu öğrencilerinin YBÖ anahtar yeterlikleri ölçeğinin Bilim ve teknolojiye matematiksel temel yeterlikler alt boyutuna ilişkin betimsel sonuçlar:

Bilim ve teknolojiye matematiksel temel yeterlikler	N	$\bar{X}$	Ss.	Düzeyi
Günlük hayatta karşılaştığım çeşitli problemleri çözmek için matematiksel düşünme geliştirebiliyorum ve uygulayabiliyorum.	392	3,43	,90	Yeterli
Mantıksal ve mekansal düşünce yollarını kullanmaya istekliyim ve bunu yapabiliyorum.	392	3,71	,97	Yeterli
Formülleri modelleri tasarımları grafikleri ve tabloları kullanmaya istekliyim ve bunu yapabiliyorum.	392	3,31	1,10	Orta düzeyde yeterli
Bilim ve teknolojiye matematiksel temel yeterlikler (Genel)	392	10,46	2,48	Yeterli

Araştırmaya katılan ön lisans eğitimi gören meslek yüksekokulu ve sağlık meslek yüksekokulu öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme anahtar yeterlikleri ölçeğinin bilim ve teknolojiye matematiksel temel yeterlikler alt boyutu genelinde kendilerini *yeterli* düzeyde görmektedirler. Bilim ve teknolojiye matematiksel temel yeterlikler alt boyutunun “Formülleri, modelleri, tasarımları, grafikleri ve tabloları kullanmaya istekliyim ve bunu yapabiliyorum.” maddesinde puan ortalaması ( $\bar{X}=3,31$ ) orta düzeyde *yeterli* olarak yeterli olmayan tek madde olarak ölçülmüştür.

Araştırmaya katılan ön lisans eğitimi gören meslek yüksekokulu ve sağlık meslek yüksekokulu öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme anahtar yeterlikleri ölçeğinin “yabancı dilde/dillerde iletişim alt boyutuna “ ait veriler Tablo 4.22’de sunulmuştur.

**Tablo 4.22:** Ön lisans eğitimi gören meslek yüksekokulu ve sağlık meslek yüksekokulu öğrencilerinin YBÖ anahtar yeterlikleri ölçeğinin “yabancı dilde/dillerde iletişim” alt boyutuna ilişkin betimsel sonuçlar

Yabancı dilde/dillerde iletişim	N	$\bar{X}$	Ss.	Düzeyi
Kavramları, düşünceleri, duyguları, gerçekleri ve görüşleri bir yabancı dil/yabancı diller kullanarak ifade edebiliyorum ve yorumlayabiliyorum.	392	2,36	1,02	Yeterli değil
Kavramları, düşünceleri, duyguları, gerçekleri ve görüşleri bir yabancı dilde/ yabancı dillerde yazarak ifade edebiliyorum.	392	2,33	1,08	Yeterli değil
Kavramları, düşünceleri, duyguları, gerçekleri ve görüşleri bir yabancı dilde/dillerde okuyabiliyorum ve kavrayabiliyorum.	392	2,40	1,05	Yeterli değil
Kavramları, düşünceleri, duyguları, gerçekleri ve görüşleri bir yabancı dilde/ yabancı dillerde dinleyebiliyorum ve kavrayabiliyorum.	392	2,40	1,08	Yeterli değil
Yabancı dilde/dillerde iletişim (Genel)	392	9,51	3,90	Yeterli değil

Araştırmaya katılan ön lisans eğitimi gören meslek yüksekokulu ve sağlık meslek yüksekokulu öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme anahtar yeterlikleri ölçeğinin yabancı dilde/dillerde iletişim yeterlikler alt boyutu genelinde ve tüm maddelerinde kendilerini *yeterli değil* düzeyinde görmektedirler.

Araştırmaya katılan ön lisans eğitimi gören meslek yüksekokulu ve sağlık meslek yüksekokulu öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme anahtar yeterlikleri ölçeğinin anadilde iletişim alt boyutuna ait veriler Tablo 4.23 'te sunulmuştur.

**Tablo 4.23:** Ön lisans eğitimi gören Meslek yüksekokulu ve sağlık meslek yüksekokulu öğrencilerinin YBÖ anahtar yeterlikleri ölçeğinin anadilde iletişim alt boyutuna ilişkin betimsel sonuçlar:

Anadilde iletişim	N	$\bar{X}$	Ss.	Düzeyi
Kavramları, düşünceleri, duyguları, gerçekleri ve görüşleri anadilimi kullanarak ifade edebiliyorum ve yorumlayabiliyorum.	392	4,03	,90	Yeterli
Kavramları, düşünceleri, duyguları, gerçekleri ve görüşleri anadilimle okuyabiliyorum ve kavrayabiliyorum.	392	4,25	,82	Çok yeterli
Kavramları, düşünceleri, duyguları, gerçekleri ve görüşleri anadilimle yazarak ifade edebiliyorum ve yorumlayabiliyorum.	392	4,16	,89	Yeterli
Kavramları, düşünceleri, duyguları, gerçekleri ve görüşleri anadilimle dinleyebiliyorum ve kavrayabiliyorum	392	4,25	,83	Çok yeterli
Anadilde iletişim (Genel)	392	16,71	3,02	Yeterli

Araştırmaya katılan ön lisans eğitimi gören meslek yüksekokulu ve sağlık meslek yüksekokulu öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme anahtar yeterlikleri ölçeğinin anadilde iletişim alt boyutunda “Kavramları, düşünceleri, duyguları, gerçekleri ve görüşleri anadilimle okuyabiliyorum ve kavrayabiliyorum.” maddesinde ( $\bar{X}=4,25$ ) ve “Kavramları, düşünceleri, duyguları, gerçekleri ve görüşleri anadilimle dinleyebiliyorum ve kavrayabiliyorum.” maddesinde ( $\bar{X}=3,31$ ) kendilerini *çok yeterli* düzeyde görmektedirler. Anadilde iletişim alt boyutu genelinde ve diğer maddelerde yeterlik algıları *yeterli* düzeydedir.

Araştırmaya katılan ön lisans eğitimi gören meslek yüksekokulu ve sağlık meslek yüksekokulu öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme anahtar yeterlikleri ölçeğinin kültürel bilinç ve ifade alt boyutuna ait veriler Tablo 4.24’te sunulmuştur

**Tablo 4.24:** Ön lisans eğitimi gören meslek yüksekokulu ve sağlık meslek yüksekokulu öğrencilerinin YBÖ anahtar yeterlikleri ölçeğinin kültürel bilinç ve ifade alt boyutuna ilişkin betimsel sonuçlar:

Kültürel bilinç ve ifade	N	$\bar{X}$	Ss.	Düzeyi
Müzik, resim, edebiyat ve görsel sanatlar gibi çeşitli alanlarda fikirlerimin, tecrübelerimin ve duygularımın yaratıcı bir şekilde ifade edilmesinin önemini biliyorum ve bunu yapmaya istekliyim ve bunu yapabiliyorum.	392	3,82	,98	Yeterli
Kültürel bilinç ve ifade (Genel)	392	3,82	,98	Yeterli

Yaşam boyu öğrenme anahtar yeterlikleri ölçeğinde tek maddeyle ölçülmeye çalışılan kültürel bilinç ve ifade alt boyutunda araştırmaya katılan meslek yüksekokulu ve sağlık meslek yüksekokulu öğrencilerinin puan ortalaması ( $\bar{X}=3,82$ ) *yeterli* düzeydedir.

#### **4.4. Ön lisans eğitimi gören meslek yüksekokulu ve sağlık meslek yüksekokulu öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme anahtar yeterliklerinin demografik özelliklere ilişkin bulguları**

Bu bölümde ön lisans eğitimi gören meslek yüksekokulu ve sağlık meslek yüksekokulu öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme anahtar yeterlikleri cinsiyete değişkenine göre ve meslek yüksekokulu ve sağlık meslek yüksekokulu öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme anahtar yeterlikleri öğrenim gördükleri Meslek yüksekokulu türüne göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular incelenecektir.

Verilerin normal dağılım göstermediğinden dolayı yaşam boyu öğrenme anahtar yeterlikleri ölçeğinin demografik özelliklere analizi non-parametrik testlerden Mann Whitney U- Testi ile yapılmıştır.



Ön lisans eğitimi gören meslek yüksekokulu öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme anahtar yeterlikleri cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin veriler Tablo 4.25 'te sunulmuştur.

**Tablo 4.25:** Ön lisans eğitimi gören meslek yüksekokulu öğrencilerinin YBÖ anahtar yeterlikleri ve alt boyutları cinsiyet değişkeni açısından Mann-Whitney U testi sonuçları:

Meslek yüksekokulu	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z	p
Sosyal vatandaşlık bilinci	Kadın	101	117,86	11904	6478	-,275	,783
	Erkek	131	115,45	15124			
	Toplam	232					
İnisiyatif ve girişimcilik anlayışı	Kadın	101	112,48	11360	6209	-,808	,416
	Erkek	131	119,60	15668			
	Toplam	232					
Öğrenmeyi öğrenme	Kadın	101	120,54	12174	6207	-,822	,411
	Erkek	131	113,39	14853			
	Toplam	232					
Dijital yeterlik	Kadın	101	108,94	11003	5852	-1,53	,126
	Erkek	131	122,33	16025			
	Toplam	232					
Bilim ve teknolojide matematiksel temel	Kadın	101	107,27	10834	5683	-1,85	,064
	Erkek	131	123,62	16194			
	Toplam	232					
Yabancı dilde/dillerde iletişim	Kadın	101	112,30	11342	6191	-,843	,399
	Erkek	131	119,74	15685			
	Toplam	232					
Anadilde iletişim	Kadın	101	124,50	12574	5807	-1,61	,105
	Erkek	131	110,33	14453			
	Toplam	232					
Kültürel bilinç ve ifade	Kadın	101	108,27	10935	5784	-1,71	,086
	Erkek	131	122,84	16092			
	Toplam	232					
Yaşam Boyu Öğrenme Anahtar Yeterlikler (Genel)	Kadın	101	114,31	11545	6394	-,436	,663
	Erkek	131	118,19	15482			
	Toplam	232					

\*p<,05

Ön lisans eğitimi gören meslek yüksekokulu öğrencilerin yaşam boyu öğrenme anahtar yeterlikler ölçeğinden almış oldukları puanların, öğrencilerin kadın veya erkek olması değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere

yapılan non parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, gruplar arasında kadın veya erkek lehine istatistiksel açıdan ölçeğin genelinde ( $p>,05$ ) tüm alt boyutlarda ( $p>0.05$ ) düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanamamıştır.

Ön lisans eğitimi gören sağlık meslek yüksekokulu öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme anahtar yeterlikleri cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin veriler Tablo 4.26'da sunulmuştur.

**Tablo 4.26:** Ön lisans eğitimi gören sağlık meslek yüksekokulu öğrencilerinin YBÖ anahtar yeterlikleri ve alt boyutları cinsiyet değişkeni açısından Mann-Whitney U testi sonuçları:

Sağlık Meslek Yüksekokulu	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z	p
Sosyal vatandaşlık bilinci	Kadın	101	81,06	8349	2877	-,209	,835
	Erkek	131	79,48	4350			
	Toplam	232					
İnisiyatif ve girişimcilik anlayışı	Kadın	101	81,51	8396	2831	-,375	,708
	Erkek	131	78,67	4484			
	Toplam	232					
Öğrenmeyi öğrenme	Kadın	101	84,17	8669	2558	-1,38	,116
	Erkek	131	73,88	4211			
	Toplam	232					
Dijital yeterlik	Kadın	101	80,05	8245	2889	-1,67	,867
	Erkek	131	81,31	4634			
	Toplam	232					
Bilim ve teknolojide matematiksel temel	Kadın	101	79,67	8206	2850	-,305	,706
	Erkek	131	81,99	4673			
	Toplam	232					
Yabancı dilde/dillerde iletişim	Kadın	101	80,64	8306	2921	-,052	,958
	Erkek	131	80,25	4574			
	Toplam	232					
Anadilde iletişim	Kadın	101	78,83	8119	2763	-,623	,533
	Erkek	131	83,52	4760			
	Toplam	232					
Kültürel bilinç ve ifade	Kadın	101	83,78	8629	2597	-1,26	,206
	Erkek	131	74,57	4250			
	Toplam	232					
Yaşam Boyu Öğrenme Anahtar Yeterlikler (Genel)	Kadın	101	79,40	8178	2822	-,405	,686
	Erkek	131	82,49	4702			
	Toplam	232					

Ön lisans eğitimi gören sağlık meslek yüksekokulu öğrencilerin yaşam boyu öğrenme anahtar yeterlikler ölçeğinden almış oldukları puanların, öğrencilerin kadın veya erkek olması değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan non parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, gruplar arasında kadın veya erkek lehine istatistiksel açıdan ölçeğin genelinde ( $p>,05$ ) tüm alt boyutlarda ( $p>0.05$ ) anlamlı bir farklılık saptanamamıştır.

Ön lisans eğitimi gören meslek yüksekokulu ve sağlık meslek yüksekokulu öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme anahtar yeterlik düzeylerinin öğrenim gördükleri meslek yüksekokuluna göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin veriler Tablo 4.27’de sunulmuştur.



**Tablo 4.27:** Ön lisans eğitimi gören meslek yüksekokulu ve sağlık meslek yüksekokulu öğrencilerinin YBÖ anahtar yeterlik düzeylerinin öğrenim gördükleri meslek yüksekokulu değişkeni açısından Mann-Whitney U testi sonuçları:

Alt Boyutlar		N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z	p
Sosyal vatandaşlık bilinci	MYO	232	203,75	47270,50	16877	-1,54	,122
	SHMYO	160	185,98	29757,50			
	Toplam	392					
İnisiyatif ve girişimcilik anlayışı	MYO	232	200,06	46413,50	17734	-,754	,451
	SHMYO	160	191,34	30614,50			
	Toplam	392					
Yabancı dilde /dillerde iletişim	MYO	232	206,39	47881,50	16366	-2,09	,036*
	SHMYO	160	182,17	29146,50			
	Toplam	392					
Bilim ve teknolojide matematiksel temel	MYO	232	192,25	44601,00	17573	-,902	,367
	SHMYO	160	202,67	32427,00			
	Toplam	392					
Anadilde iletişim	MYO	232	196,23	45526,50	18498	-,057	,955
	SHMYO	160	196,88	31501,50			
	Toplam	392					
Dijital yeterlik	MYO	232	195,56	45370,00	18342	-,201	,841
	SHMYO	160	197,86	31658,00			
	Toplam	392					
Öğrenmeyi öğrenme	MYO	232	198,51	46054,00	18094	-,432	,666
	SHMYO	160	193,59	30974,00			
	Toplam	392					
Kültürel bilinç ve ifade	MYO	232	205,61	47700,50	16447	-2,00	,045*
	SHMYO	160	183,30	29327,50			
	Toplam	392					
Yaşam boyu öğrenme anahtar yeterlik ölçek geneli	MYO	232	201,45	46737,00	17411	-1,04	,297
	SHMYO	160	189,32	30291,00			
	Toplam	392					

Tablo 4.27’de gösterilen Mann–Whitney U testi sonuçları incelendiğinde Ön lisans eğitimi gören meslek yüksekokulu ve sağlık meslek yüksekokulu öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme anahtar yeterlikleri kültürel bilinç ve ifade alt boyutunda puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark belirlenmiştir ( $U=16447$ ;  $p<.05$ ). Sıra ortalamaları dikkate alındığında meslek yüksekokulu öğrencilerinin, sağlık meslek yüksekokulu

öğrencilerine göre kültürel bilinç ve ifade alt boyutu puanlarının daha yüksek olduğu görülmektedir.

Meslek yüksekokulu ve sağlık meslek yüksekokulu öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme anahtar yeterlikleri yabancı dilde /dillerde iletişim alt boyutunda puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark belirlenmiştir ( $U=16366$ ;  $p<.05$ ). Sıra ortalamaları dikkate alındığında meslek yüksekokulu öğrencilerinin, sağlık meslek yüksekokulu öğrencilerine göre yabancı dil/dillerde iletişim alt boyutu puanlarının daha yüksek olduğu görülmektedir.

Bu bölümde ön lisans eğitimi gören meslek yüksekokulu ve sağlık meslek yüksekokulu öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme anahtar yeterliklerinin yerleştirildikleri programların üniversite giriş sınav puan türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları Tablo 4.28 'de sunulmuştur.

**Tablo 4.28:** Ön lisans eğitimi gören meslek yüksekokulu ve sağlık meslek yüksekokulu öğrencilerinin YBÖ anahtar yeterliklerinin yerleştirildikleri programların üniversite giriş sınav puan türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları:

	Puan Türü	N	Puan Ortalaması	sd	$\chi^2$	p
Yaşam Boyu Öğrenme Anahtar Yeterlikler Ölçeği	Sayısal	143	197,09	2	,287	,866
	Sözel	82	190,73			
	Eşit Ağırlık	167	198,83			
	Total	392				

Tablo 4.28'e göre, araştırmanın örnekleminde yer alan Batı Karadeniz'de bir üniversitede ön lisans eğitimi gören meslek yüksekokulu ve sağlık meslek yüksekokulu öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme anahtar yeterlikleri ile yerleştirildikleri programların üniversite giriş sınav puan türüne göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ( $X^2_{(2)}=,287$ ;

$p>,05$ ). Bu sonuca göre: programların üniversite giriş sınav puan türünün öğrencilerin yaşam boyu öğrenme anahtar yeterlikler puanları üzerinde etkisinin olmadığı gözlenmiştir.

Ön lisans eğitimi gören meslek yüksekokulu ve sağlık meslek yüksekokulu öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme anahtar yeterlikleri sosyal vatandaşlık bilinci alt boyutunda yerleştirildikleri programların üniversite giriş sınav puan türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları Tablo 4.29’da sunulmuştur.

**Tablo 4.29:** Ön lisans eğitimi gören meslek yüksekokulu ve sağlık meslek yüksekokulu öğrencilerinin YBÖ anahtar yeterlikleri sosyal vatandaşlık bilinci alt boyutunda ve yerleştirildikleri programların üniversite giriş sınav puan türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları:

	Puan Türü	N	Puan Ortalaması	sd	$\chi^2$	p
<i>Sosyal vatandaşlık bilinci alt boyutu</i>	Sayısal	143	183,91	2	3,586	,166
	Sözel	82	195,06			
	Eşit Ağırlık	167	207,99			
Total		392				

Tablo 4.29’a göre, araştırmanın örnekleminde yer alan Üniversitedeki ön lisans eğitimi gören meslek yüksekokulu ve sağlık meslek yüksekokulu öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme anahtar yeterlikleri sosyal vatandaşlık bilinci alt boyutu ve yerleştirildikleri programların üniversite giriş sınav puan türüne göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ( $X^2_{(2)}=3,586$ ;  $p>,05$ ). Bu sonuca göre programların üniversite giriş sınav puan türünün öğrencilerin yaşam boyu öğrenme anahtar yeterlikler sosyal vatandaşlık bilinci alt boyutu ve puanları üzerinde etkisinin olmadığı gözlenmiştir.

Ön lisans eğitimi gören meslek yüksekokulu ve sağlık meslek yüksekokulu öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme anahtar yeterlikleri inisiyatif ve girişimcilik anlayışı alt boyutunda ve yerleştirildikleri programların üniversite giriş sınav puan türüne göre

farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları Tablo 4.30’da sunulmuştur.

**Tablo 4.30:** Ön lisans eğitimi gören meslek yüksekokulu ve sağlık meslek yüksekokulu öğrencilerinin YBÖ anahtar yeterlikleri inisiyatif ve girişimcilik anlayışı alt boyutunda yerleştirildikleri programların üniversite giriş sınav puan türüne göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları:

	Puan Türü	N	Puan Ortalaması	sd	$\chi^2$	p
<i>İnisiyatif ve girişimcilik anlayışı alt boyutu</i>	Sayısal	143	186,95	2	1,717	,424
	Sözel	82	205,15			
	Eşit Ağırlık	167	200,43			
	Total	392				

Tablo 4.30’a göre, araştırmanın örnekleminde yer alan ön lisans eğitimi gören meslek yüksekokulu ve sağlık meslek yüksekokulu öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme anahtar yeterlikleri inisiyatif ve girişimcilik anlayışı alt boyutunda yerleştirildikleri programların üniversite giriş sınav puan türüne göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ( $X^2_{(2)}=1,717$ ;  $p>,05$ ). Bu sonuca göre programların üniversite giriş sınav puan türünün öğrencilerin yaşam boyu öğrenme anahtar yeterlikler inisiyatif ve girişimcilik anlayışı alt boyutu puanları üzerinde etkisinin olmadığı gözlenmiştir.

Ön lisans eğitimi gören meslek yüksekokulu ve sağlık meslek yüksekokulu öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme anahtar yeterlikleri yabancı dilde /dillerde iletişim alt boyutunda yerleştirildikleri programların üniversite giriş sınav puan türüne göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları Tablo 4.31’de sunulmuştur.

**Tablo 4.31:** Ön lisans eğitimi gören meslek yüksekokulu ve sağlık meslek yüksekokulu öğrencilerinin YBÖ anahtar yeterlikleri yabancı dilde /dillerde iletişim alt boyutunda yerleştirildikleri programların üniversite giriş sınav puan türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları:

	Puan Türü	N	Puan Ortalaması	sd	$\chi^2$	p
	Sayısal	143	209,05	2	3,978	,137
<i>Yabancı dilde /dillerde iletişim alt boyutu</i>	Sözel	82	178,31			
	Eşit Ağırlık	167	194,69			
	Total	392				

Tablo 4.31'e göre, araştırmanın örnekleminde yer alan ön lisans eğitimi gören meslek yüksekokulu ve sağlık meslek yüksekokulu öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme anahtar yeterlikleri yabancı dilde /dillerde iletişim alt boyutu ve yerleştirildikleri programların üniversite giriş sınav puan türüne göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ( $X^2_{(2)}=3,978$ ;  $p>,05$ ). Bu sonuca göre programların üniversite giriş sınav puan türünün öğrencilerin yaşam boyu öğrenme anahtar yeterlikler yabancı dilde /dillerde iletişim alt boyutu puanları üzerinde etkisinin olmadığı gözlenmiştir

Ön lisans eğitimi gören meslek yüksekokulu ve sağlık meslek yüksekokulu öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme anahtar yeterlikleri bilim ve teknolojiye matematiksel temel yeterlik alt boyutunda yerleştirildikleri programların üniversite giriş sınav puan türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları Tablo 4.32'de sunulmuştur.



**Tablo 4.32:** Ön lisans eğitimi gören meslek yüksekokulu ve sağlık meslek yüksekokulu öğrencilerinin YBÖ anahtar yeterlikleri bilim ve teknolojide matematiksel temel yeterlik alt boyutu ve yerleştirildikleri programların üniversite giriş sınav puan türüne göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları:

	Puan Türü	N	Puan Ortalaması	sd	$\chi^2$	p
<i>Bilim ve teknolojide matematiksel temel yeterlik alt boyutu</i>	Sayısal	143	212,64	2	5,001	,082
	Sözel	82	181,12			
	Eşit Ağırlık	167	190,23			
	Total	392				

Tablo 4.32'e göre, araştırmanın örnekleminde yer alan ön lisans eğitimi gören meslek yüksekokulu ve sağlık meslek yüksekokulu öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme anahtar yeterlikleri bilim ve teknolojide matematiksel temel yeterlik alt boyutu ve yerleştirildikleri programların üniversite giriş sınav puan türüne göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. ( $X^2_{(2)}=5,001$ ;  $p>,05$ ). Bu sonuca göre programların üniversite giriş sınav puan türünün öğrencilerin yaşam boyu öğrenme anahtar yeterlikler bilim ve teknolojide matematiksel temel yeterlik alt boyutu puanları üzerinde etkisinin olmadığı gözlenmiştir

Ön lisans eğitimi gören meslek yüksekokulu ve sağlık meslek yüksekokulu öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme anahtar yeterlikleri *anadilde iletişim alt boyutunda* yerleştirildikleri programların üniversite giriş sınav puan türüne göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları Tablo 4.33 'te sunulmuştur.

**Tablo 4.33:** Ön lisans eğitimi gören meslek yüksekokulu ve sağlık meslek yüksekokulu öğrencilerinin YBÖ anahtar yeterlikleri *anadilde iletişim alt boyutunda* yerleştirildikleri programların üniversite giriş sınav puan türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları:

	Puan Türü	N	Puan Ortalaması	sd	$\chi^2$	p
<i>Anadilde iletişim alt boyutu</i>	Sayısal	143	197,09	2	1,067	,586
	Sözel	82	190,73			
	Eşit Ağırlık	167	198,83			
	Total	392				

Tablo 4.33'e göre, araştırmanın örnekleminde yer alan ön lisans eğitimi gören meslek yüksekokulu ve sağlık meslek yüksekokulu öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme anahtar yeterlikleri anadilde iletişim alt boyutu ve yerleştirildikleri programların üniversite giriş sınav puan türüne göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ( $X^2_{(2)}=1,067$ ;  $p>,05$ ). Bu sonuca göre programların üniversite giriş sınav puan türünün öğrencilerin yaşam boyu öğrenme anahtar yeterlikler anadilde iletişim alt boyutu puanları üzerinde etkisinin olmadığı gözlenmiştir

Ön lisans eğitimi gören meslek yüksekokulu ve sağlık meslek yüksekokulu öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme anahtar yeterlikleri *dijital yeterlik alt boyutunda* yerleştirildikleri programların üniversite giriş sınav puan türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları Tablo 4.34'te sunulmuştur.

**Tablo 4.34:** Ön lisans eğitimi gören meslek yüksekokulu ve sağlık meslek yüksekokulu öğrencilerinin YBÖ anahtar yeterlikleri *dijital yeterlik alt boyutunda* yerleştirildikleri programların üniversite giriş sınav puan türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları:

	Puan Türü	N	Puan Ortalaması	sd	$\chi^2$	p
	Sayısal	143	204,10	2	1,254	,534
<i>Dijital yeterlik alt boyutu</i>	Sözel	82	187,54			
	Eşit Ağırlık	167	194,39			
	Total	392				

Tablo 4.34'e göre, araştırmanın örnekleminde yer alan Ön lisans eğitimi gören meslek yüksekokulu ve sağlık meslek yüksekokulu öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme anahtar yeterlikleri dijital yeterlik alt boyutu ve yerleştirildikleri programların üniversite giriş sınav puan türüne göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ( $X^2_{(2)}=1,254$ ;  $p>,05$ ). Bu sonuca göre programların üniversite giriş sınav puan türünün öğrencilerin yaşam boyu öğrenme anahtar yeterlikler dijital yeterlik alt boyutu puanları üzerinde etkisinin olmadığı gözlenmiştir.

Ön lisans eğitimi gören meslek yüksekokulu ve sağlık meslek yüksekokulu öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme anahtar yeterlikleri *Öğrenmeyi öğrenme alt boyutunda* yerleştirildikleri programların üniversite giriş sınav puan türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları Tablo 4.35 'de sunulmuştur.

**Tablo 4.35:** Ön lisans eğitimi gören meslek yüksekokulu ve sağlık meslek yüksekokulu öğrencilerinin YBÖ anahtar yeterlikleri “*Öğrenmeyi öğrenme alt boyutunda*” yerleştirildikleri programların üniversite giriş sınav puan türüne göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları:

	Puan Türü	N	Puan Ortalaması	sd	$\chi^2$	p
<i>Öğrenmeyi öğrenme alt boyutu</i>	Sayısal	143	188,98	2	1,377	,502
	Sözel	82	194,98			
	Eşit Ağırlık	167	203,69			
	Total	392				

Tablo 4.35’e göre, araştırmanın örnekleminde yer alan ön lisans eğitimi gören meslek yüksekokulu ve sağlık meslek yüksekokulu öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme anahtar yeterlikleri öğrenmeyi öğrenme alt boyutu ve yerleştirildikleri programların üniversite giriş sınav puan türüne göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ( $X^2_{(2)}=1,377$ ;  $p>,05$ ). Bu sonuca göre programların üniversite giriş sınav puan türünün öğrencilerin yaşam boyu öğrenme anahtar yeterlikler öğrenmeyi öğrenme alt boyutu puanları üzerinde etkisinin olmadığı gözlenmiştir.

Ön lisans eğitimi gören meslek yüksekokulu ve sağlık meslek yüksekokulu öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme anahtar yeterlikleri kültürel bilinç ve ifade alt *boyutunda* yerleştirildikleri programların üniversite giriş sınav puan türüne göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları Tablo 4.36 ’da sunulmuştur.

**Tablo 4.36** Ön lisans eğitimi gören meslek yüksekokulu ve sağlık meslek yüksekokulu öğrencilerinin YBÖ anahtar yeterlikleri kültürel bilinç ve ifade alt boyutunda yerleştirildikleri programların üniversite giriş sınav puan türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları:

	Puan Türü	N	Puan Ortalaması	sd	$\chi^2$	p
	Sayısal	143	188,22	2	4,243	,120
<i>Kültürel bilinç ve ifade alt boyutu</i>	Sözel	82	184,51			
	Eşit Ağırlık	167	209,48			
	Total	392				

Tablo 4.36'ya göre, araştırmanın örnekleminde yer alan ön lisans eğitimi gören meslek yüksekokulu ve sağlık meslek yüksekokulu öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme anahtar yeterlikleri kültürel bilinç ve ifade alt boyutunda ve yerleştirildikleri programların üniversite giriş sınav puan türüne göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ( $X^2_{(2)}=4,243$ ;  $p>,05$ ). Bu sonuca göre programların üniversite giriş sınav puan türünün öğrencilerin yaşam boyu öğrenme anahtar yeterlikler kültürel bilinç ve ifade alt boyutunda puanları üzerinde etkisinin olmadığı gözlenmiştir.

#### **4.5. Ön lisans eğitimi gören Meslek yüksekokulu ve sağlık meslek yüksekokulu öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile yaşam boyu öğrenme anahtar yeterlilik düzeyleri arasındaki ilişkiye ait bulgular**

Bu bölümde ön lisans eğitimi gören Meslek yüksekokulu ve sağlık meslek yüksekokulu öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile yaşam boyu öğrenme anahtar yeterlilik düzeyleri arasındaki ilişkiye ait bulgular incelenmiştir. Verilerin ilişki analizi veriler normal dağılmadığı için Spearman-Brown korelasyon analizi kullanılarak elde edilmiştir.

Bu amaçla öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeğinden aldıkları puanlar ile yaşam boyu öğrenme anahtar yeterlikler ölçeğinden aldıkları puanlar arasındaki ilişkiye ait Spearman-Brown korelasyon katsayısına ilişkin bulgular Tablo 4.37’de verilmiştir.

**Tablo 4.37:** Ön lisans öğrencilerinin YBÖ eğilimleri ile YBÖ anahtar yeterlikleri düzeyleri arasındaki ilişkiye ait Spearman – Brown Katsayıları:

		Yaşam boyu öğrenme eğilimi	Yaşam boyu öğrenme anahtar yeterlikleri
Yaşam boyu öğrenme eğilimi	rho	1,000	,268**
	p	.	,000
	N	392	392
Yaşam boyu öğrenme anahtar yeterlikleri	rho	,268**	1,000
	p	,000	.
	N	392	392

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Ön lisans öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile yaşam boyu öğrenme anahtar yeterlikleri düzeyleri arasındaki anlamlı bir ilişki olduğunu ( $p < 0.01$ ) bu ilişkinin pozitif yönlü ve düşük seviyede ( $r = 0.268$ ,  $p < .01$ ) olduğu tespit edilmiştir (Büyüköztürk, 2011). Bu ilişkinin hangi alt boyutlar arasında olduğunu tespit etmek için öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği alt boyutları ile yaşam boyu öğrenme anahtar yeterlikler ölçeği alt boyutları arasındaki ilişkiye ait Spearman-Brown korelasyon katsayısına ilişkin bulgular Tablo 4.38’de verilmiştir.

**Tablo 4.38:** Ön lisans öğrencilerin YBÖ eğilimleri ölçeği alt boyutları ile YBÖ anahtar yeterlikler ölçeği alt boyutları arasındaki ilişkiye ait Spearman-Brown korelasyon katsayısı

Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Alt Boyut		Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Alt Boyut			
		Motivasyon	Sebat	Öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk	Merak yoksunluğu
Sosyal vatandaşlık bilinci	rho	,286**	,278**	,081	,154**
	p	,000	,000	,111	,002
	N	392	392	392	392
İnisiyatif ve girişimcilik anlayışı	rho	,400**	,378**	,133**	,155**
	p	,000	,000	,008	,002
	N	392	392	392	392
Yabancı dilde /dillerde iletişim	rho	,042	,105*	-,035	-,078
	p	,406	,038	,494	,122
	N	392	392	392	392
Bilim ve teknolojide matematiksel temel yeterlik	rho	,201**	,225**	,076	,072
	p	,000	,000	,132	,154
	N	392	392	392	392
Anadilde iletişim	rho	,313**	,263**	,167**	,134**
	p	,000	,000	,001	,008
	N	392	392	392	392
Dijital yeterlik	rho	,228**	,168**	,130**	,065
	p	,000	,001	,010	,196
	N	392	392	392	392
Öğrenmeyi öğrenme	rho	,367**	,393**	,133**	,193**
	p	,000	,000	,009	,000
	N	392	392	392	392
Kültürel bilinç ve ifade	rho	,354**	,306**	,057	,094
	p	,000	,000	,260	,062
	N	392	392	392	392

Ön lisans öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri alt boyutları ile yaşam boyu öğrenme anahtar yeterlikleri alt boyutları arasındaki korelasyona bakıldığında sosyal vatandaşlık alt boyu ile motivasyon, sebat, merak yoksunluğu alt boyutları arasında; inisiyatif ve girişimcilik alt boyutu ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri tüm alt boyutları arasında; yabancı dilde iletişim alt boyutu ile sebat alt boyutu arasında; bilim ve teknolojide matematiksel yeterlik alt boyutu ile sebat alt boyutu arasında; anadilde iletişim alt boyutu ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri tüm alt boyutları arasında; dijital yeterlik alt

boyutu ile motivasyon, sebat, öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk alt boyutları arasında; öğrenmeyi öğrenme alt boyutu ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri tüm alt boyutları arasında; kültürel bilinç ve ifade alt boyutu ile motivasyon, sebat alt boyutları arasında ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bu ilişkiler hepsi de pozitif yönlüdür. İnisiyatif ve girişimcilik anlayışı alt boyutu ile motivasyon alt boyutu arasında anlamlı ve orta düzeyde bir ilişki ( $r=0.400$ ,  $p<.01$ ) vardır. İnisiyatif ve girişimcilik anlayışı alt boyutu ile sebat alt boyutu arasında anlamlı ve orta düzeyde bir ilişki ( $r=0.378$ ,  $p<.01$ ) vardır. Anadilde iletişim alt boyutu ile motivasyon alt boyutu arasında anlamlı ve orta düzeyde bir ilişki ( $r=0.313$ ,  $p<.01$ ) vardır. Öğrenmeyi öğrenme alt boyutu ile motivasyon alt boyutu arasında anlamlı ve orta düzeyde bir ilişki ( $r=0.367$ ,  $p<.01$ ) vardır. Öğrenmeyi öğrenme alt boyutu ile sebat alt boyutu arasında anlamlı ve orta düzeyde bir ilişki ( $r=0.393$ ,  $p<.01$ ) vardır. Kültürel bilinç ve ifade alt boyutu ile motivasyon alt boyutu arasında anlamlı ve orta düzeyde bir ilişki ( $r=0.354$ ,  $p<.01$ ) vardır. Kültürel bilinç ve ifade alt boyutu ile sebat alt boyutu arasında anlamlı ve orta düzeyde bir ilişki ( $r=0.306$ ,  $p<.01$ ) vardır (Büyüköztürk, 20011). Tespit edilen diğer anlamlı ilişkiler düşük seviyede ilişki ( $p<.01$ ,  $r<0.3$ ) olarak tanımlanabilir (Büyüköztürk, 2011). En güçlü ilişkinin yaşam boyu öğrenme eğilimi alt boyutlarından motivasyon alt boyutu ile yaşam boyu öğrenme anahtar yeterlikleri alt boyutlarından inisiyatif ve girişimcilik anlayışı alt boyutu arasında olduğu ( $p<0.01$ ) ve bu ilişkinin pozitif yönlü orta sevide olduğu ( $r=0.400$ ) tespit edilmiştir. Ön lisans öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri alt boyutları ile yaşam boyu öğrenme anahtar yeterlikleri alt boyutları arasındaki en zayıf ilişki yaşam boyu öğrenme eğilimi alt boyutlarından öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk alt boyutu ile yaşam boyu öğrenme anahtar yeterlikleri alt boyutlarından dijital yeterlik alt boyutu arasında ( $p<0.01$ ) olduğu ve bu ilişkinin pozitif yönlü ve zayıf seviyede ( $r<0.3$ ) olduğu tespit edilmiştir.



## BÖLÜM V

### TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmanın amacı üniversitede ön lisans eğitimi gören öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile yaşam b

oyu öğrenme anahtar yeterlilik düzeyleri arasındaki ilişkiye göre anlamlı fark olup olmadığını araştırmaktır. Bu bölümde tartışma, sonuç ve öneriler yer almaktadır.

#### 5.1.Tartışma ve Sonuç

Bu bölümde örneklem olarak seçilen üniversitedeki ön lisans eğitimi gören meslek yüksekokulu ve sağlık meslek yüksekokulu öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile yaşam boyu öğrenme anahtar yeterliliklerinin hangi düzeyde olduğuna ilişkin bulgularla ilgili tartışmalar ve sonuçlar yer almaktadır.

##### 5.1.1. Ön lisans eğitimi gören öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilim düzeyleri.

Yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği geneli ve tüm alt boyutlarına bakıldığında ön lisans öğrencilerinin puan ortalamalarının ( $\bar{X}=117,83$ ) ölçeğin hesaplanan ortalamasından ( $\bar{X}=94,5$ ) büyük olduğundan ön lisans öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir. Alt boyutlarda tespit edilen ortalamalara bakıldığında ön lisans öğrencilerinin yaşam boyu öğrenmeye karşı meraklı ve istekli, motivasyonu yüksek, yaşam boyu öğrenme etkinliklerine katılımında kendi planını yaparak gerekli sorumlulukları alabilen, yaşam boyu öğrenmede kararlı ve sabırlı ve yaşam boyu öğrenmeye karşı olumlu tutum sergileyen, hayatlarının geri kalanında öğrenmeye açık, yeni bilgi ve beceri kazanmaya karşı istekli bireyler oldukları söylenebilir. Yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde de bu bulguları destekleyen bulgulara ulaşıldığı görülmektedir. Alan yazında İzci ve Koç (2012) tarafından yapılan “Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmeye ilişkin görüşleri” adlı araştırmada öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek olduğunu tespit etmişlerdir. Erdoğan’ın (2014) “Öğretmen

adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerine etki eden faktörler” adlı çalışmasında öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerin ve öğrenmeye istekliliklerinin yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Kılıç (2015) “İlköğretim branş öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeyleri ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri” isimli çalışmasında öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek ve alt boyutlar incelendiğinde en yüksek puan ortalamasının motivasyon alt boyutunda olduğunu tespit etmiştir. Ayra ve Kösterelioğlu’nun (2015) çalışmalarında yine öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme konusunda hassas olduklarını ve eğilimlerinin yüksek olduğunu tespit etmişlerdir. Oral ve Yazar (2015) “Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmeye ilişkin algılarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi” çalışmalarında öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek olduğunu tespit etmişlerdir. Benzer şekilde Kuzu, Demir ve Canpolat (2015) “Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin bazı değişkenler açısından değerlendirilmesi” çalışmalarında öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerini yüksek olarak tespit etmişlerdir. Dünder (2016) ve Ayaz (2016) çalışmalarında yaşam boyu öğrenme eğilimlerini yüksek düzeyde tespit etmişlerdir, ayrıca alt boyutlardan motivasyon alt boyutunun en yüksek düzeyde ortalamaya sahip olduğunu tespit etmişlerdir, bu yönüyle çalışmamızla paralellik göstermektedir. Alan yazında bu sonuçları desteklemeyen bir çalışma olarak üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelendiği Coşkun’un (2009) araştırmasında, üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme düzeylerinin düşük düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

### **5.1.2. Ön lisans eğitimi gören meslek yüksekokulu ve sağlık meslek yüksekokulu öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin demografik özelliklere göre incelenmesi**

Bu bölümde öğrencilerin cinsiyet ve öğrenim gördükleri meslek yüksekokulu türüne göre yaşam boyu öğrenme eğilimleri incelenmiştir. Cinsiyet ve öğrenim görülen meslek yüksekokulu değişkeni açısından anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir.

#### **5.1.2.1.Ön lisans eğitimi gören meslek yüksekokulu öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin cinsiyete göre incelenmesi**

Meslek yüksekokulu öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimi ölçeğinin genelinde cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Bu farklılık kadınların puan ortalaması erkeklerin puan ortalamasından daha fazla olduğundan dolayı kadınların lehinedir. Ölçeğin alt boyutları incelendiğinde motivasyon alt boyutu hariç tüm alt

boyutlarda meslek yüksek okulu ön lisans öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin cinsiyet değişkenine göre kadınlar lehine farklılık oluşturmaktadır. Kadınların yaşam boyu öğrenme eğilimleri erkeklere göre daha yüksek seviyede olduğu görülmektedir. Bu sonuç alan yazın ile karşılaştırıldığında benzer sonuçlara ulaşılmaktadır. Coşkun (2009) öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık oluşturduğunu ve kız öğrencilerin puan ortalamalarının yüksek olduğundan kız öğrenciler lehine farklılık oluşturduğunu tespit etmiştir. İzci ve Koç (2012) araştırmalarında kız öğrenciler lehine anlamlı farklılık olduğunu, Gencel (2013) kız öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme algılarının erkeklere göre yüksek olduğunu, Kılıç (2015) son sınıfta öğrenim gören eğitim fakültesi kız öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin erkeklerden yüksek olduğunu, Özçiftçi (2014) araştırmasında kızlar lehine anlamlı farklılık bulunduğunu, Tanatar (2017) sebat alt boyutunda kız öğrenciler lehine anlamlı farklılık bulunduğunu, Karaduman (2015) çalışmasında kız öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilim düzeylerinin erkeklerden daha yüksek olduğunu tespit etmişlerdir.

#### **5.1.2.2. Ön lisans eğitimi gören meslek yüksekokulu ve sağlık meslek yüksekokulu öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin öğrenim gördükleri meslek yüksekokuluna göre incelenmesi**

Ön lisans eğitimi gören meslek yüksekokulu ve sağlık meslek yüksekokulu öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin öğrenim gördükleri meslek yüksekokuluna göre incelendiğinde sağlık meslek yüksekokulu öğrencilerinin puan ortalamasının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Yaşam boyu öğrenme eğilimleri alt boyutları öğrenim görülen meslek yüksekokuluna göre incelendiğinde sağlık meslek yüksekokulu öğrencilerinin merak yoksunluğu ve öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk alt boyutlarında anlamlı farklılık oluşmuştur. Alan yazında Coşkun (2009) “Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi” adlı doktora tezinde öğrencilerin öğrenim gördükleri fakültele göre yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde farklılık tespit edilmiştir. Bu farklılığın güzel sanatlar fakültesi lehine olduğu tespit edilmiştir. İlman (2017) “Klasik ve entegre eğitim modeli ile öğrenim gören hemşirelik öğrencilerinde problem çözme becerisi ve yaşam boyu öğrenme eğilimi” adlı çalışmasında öğrenim görülen okula göre anlamlı farklılık tespit etmiştir. Benzer şekilde İzci ve Koç (2012) “Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmeye ilişkin görüşleri” çalışmasında öğrenim görülen bölümün yaşam boyu öğrenme eğilimi açısından etkili bir değişken olduğunu tespit etmiştir. Ayaz (2016) “Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme

eğilimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi” adlı çalışmasında öğretmenlerin öğrenim gördükleri bölümlerin yaşam boyu öğrenme eğilimi açısından bir faktör olduğunu tespit eden sonuçlara ulaşılmıştır. Bu sonuçların aksine Karaduman (2015) “Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile özyeterlik algıları arasındaki ilişki” çalışmasında öğrencilerin öğrenim gördükleri fakülte/yüksekokulun yaşam boyu öğrenme eğilimi üzerinde etkili olmadığını tespit etmiştir. Karakuş (2013) “Meslek yüksekokulu öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri” çalışmasında meslek yüksekokulu öğrencilerinin öğrenim gördükleri bölümler açısından bir etken olmadığını tespit etmiştir. Kılıç (2015)“Branş öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeyleri ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri” çalışmasında öğrenim görülen bölümün yaşam boyu öğrenme eğilimi üzerinde etkili olduğunu tespit eden sonuçlara rastlamamıştır. Benzer şekilde Yasa (2018) “Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile bilgi okuryazarlığı becerileri arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi” çalışmasında öğrenim görülen bölümün öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri açısından etkili bir değişken olmadığını tespit etmiştir. Yaman da (2014) “Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi” çalışmasında mezun olunan yükseköğretim kurumunun yaşam boyu öğrenmede bir etken olmadığını tespit etmiştir.

### **5.1.2.3. Ön lisans eğitimi gören meslek yüksekokulu ve sağlık meslek yüksekokulu öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri yerleştirildikleri programların üniversite giriş sınav puan türüne göre incelenmesi**

Ön lisans eğitimi gören meslek yüksekokulu ve sağlık meslek yüksekokulu öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerine yerleştirildikleri programların üniversite giriş sınav puan türünün etkisi olmadığı tespit edilmiştir ancak “öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk “ alt boyutunda puan çeşitlerinden eşit ağırlık ve sözel arasında ve sözel lehine olan bir etki tespit edilmiştir. Bu sonucu destekleyen nitelikte Yasa (2018) “Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile bilgi okuryazarlığı becerileri arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi” çalışmasında öğrenim görülen bölüm dolayısıyla üniversite giriş sınav puan türünün yaşam boyu öğrenme eğilimini olumlu ya da olumsuz olarak etkilemediğini, sadece motivasyon alt boyutunda etkili olduğunu tespit etmiştir. Bu yönüyle elde edilen bulgularla paralellik göstermektedir.

### **5.1.3. Ön lisans eğitimi gören meslek yüksekokulu ve sağlık meslek yüksekokulu öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme anahtar yeterliklerinin incelenmesi**

Ön lisans eğitimi gören meslek yüksekokulu ve sağlık meslek yüksekokulu öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme anahtar yeterlikleri “yabancı dilde/dillerde iletişim” alt boyutu dışında kalan tüm alt boyutlarda ve ölçeğin genelinde yeterli olarak tespit edilmiştir. Öğrenciler kendilerini yaşam boyu öğrenmede yeterli görmektedirler. Alt boyutlardan en yüksek puan ortalamasına anadilde iletişim alt boyutu sahiptir. Ön lisans öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme yeterlik algılarının iyi seviyede çıkması yaşam boyu öğrenmeye katılım açısından motive edici olabilir. Karakuş (2013) çalışmasında meslek yüksekokulu öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme yeterlik algılarının ölçek ortalamasının üstünde iyi seviyede olduğunu, alt boyutlardan yabancı dilde/ dillerde iletişim boyutunda yaşam boyu öğrenme yeterlik algılarının düşük seviyede olduğunu tespit etmiştir. Kaygın (2012) Öğretim elemanlarının akademik gelişiminde önündeki engellerden en büyüğünün yabancı dil olarak tespit etmiştir. YÖK öğretmen adaylarını yetiştirmede bazı kuram ve programları takip edebilmekte ancak MEB için bu uygulanan programlar uygun olmayabilmektedir. Üniversiteler ve MEB arasında iletişim ve etkileşim olmayışından dolayı yabancı dil eğitimi ülkemizde yeteri seviyede gerçekleştirilememektedir (Işık, 2008). Kozikoğlu (2014) üniversite ve meslek yüksekokulu öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme yeterlik algılarını orta seviyede bulmuştur. Şahin, Akbaşlı ve Yanpar-Yelken (2010) ve Evin Gencil (2013) çalışmalarında benzer sonuçlar elde etmişlerdir.

### **5.1.4.Ön lisans eğitimi gören meslek yüksekokulu ve sağlık meslek yüksekokulu öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme anahtar yeterliklerinin demografik özelliklere göre incelenmesi**

#### **5.1.4.1. Ön lisans eğitimi gören meslek yüksekokulu öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme anahtar yeterliklerinin cinsiyete göre incelenmesi**

Ön lisans öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme anahtar yeterliklerinde cinsiyet değişkeninin anlamlı bir farklılık oluşturacak bir faktör olmadığı tespit edilmiştir. Benzer şekilde Kozikoğlu (2014) üniversite ve meslek yüksekokulu öğrencileri ile yaptığı çalışmada cinsiyet değişkeninin yaşam boyu öğrenme anahtar yeterlikler açısından önemli bir etken olmadığını tespit etmiştir. Şahin ve Arcagök (2014) çalışmasında cinsiyetin yaşam boyu öğrenme anahtar yeterlikleri algısına etkisi olmadığını tespit etmiştir. Şahin, Akbaşlı ve Yanpar Yelken (2010) çalışmalarında cinsiyet kavramının öğrencilerin yaşam boyu öğrenmede anahtar yeterlikleri algılarını belirlemede bir etken olmadığını tespit etmişlerdir.

Tespit edilen sonuçların aksi sonuçlar nadir de olsa alan yazında mevcuttur. Evin Gencel'in (2013) araştırmasında cinsiyet değişkeninin yaşam boyu öğrenme anahtar yeterlik algılarını oluşturmada etken olduğunu tespit etmiştir.

#### **5.1.4.2. Ön lisans eğitimi gören meslek yüksekokulu öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme anahtar yeterlikleri öğrenim görülen meslek yüksekokulu değişkenine göre incelenmesi**

Ön lisans eğitimi gören öğrencilerin öğrenim gördükleri meslek yüksekokulu değişkeni yaşam boyu öğrenme anahtar yeterliği ölçeği genelinde bir etken olmadığı tespit edilmiştir. Bununla beraber meslek yüksekokulu öğrencilerinin sağlık meslek yüksekokulu öğrencilerine nispeten yaşam boyu öğrenme anahtar yeterlik algıları daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ön lisans eğitimi gören öğrencilerin öğrenim gördükleri meslek yüksekokulu değişkeninin yaşam boyu öğrenme anahtar yeterlikleri alt boyutlarından kültürel bilinç ve ifade alt boyutu ve yabancı dil/dillerde iletişim alt boyutları açısından bir etken olduğu tespit edilmiştir. Adabaş (2016) öğrencilerin yaşam boyu öğrenme yeterliklerini araştırdığı çalışmada öğrenim görülen enstitünün yaşam boyu öğrenme anahtar yeterlikleri açısından bir etken olmadığını, ancak öğrenim görülen enstitünün yaşam boyu öğrenme anahtar yeterlikleri alt boyutları yabancı dilde/dillerde iletişim ve kültürel bilinç ve ifade açısından bir etken olduğunu tespit etmiştir. Bu yönüyle tespit edilen bulgularla benzerlik göstermektedir. Ödemiş (2014) meslek yüksekokulu değişkeninin yaşam boyu öğrenme yeterliklerini etkilemediğini tespit ederek benzer sonuçlara ulaşmıştır. Kazu ve Erten (2016) öğrenim görülen fakültenin yaşam boyu öğrenme yeterliklerini etkilemediğini tespit etmiştir. Karakuş (2013) "Meslek yüksekokulu öğrencileri yaşam boyu yeterlikleri" çalışmada öğrencilerin hangi bölümde öğrenim gördüklerinin yaşam boyu öğrenme yeterliklerini etkilemediğini tespit etmiştir. Benzer şekilde Arsal (2011) üniversite öğrencilerinin öğrenim gördükleri bölümün yaşam boyu öğrenme yeterliklerini etkilemediğini tespit etmiştir. Kozikoğlu (2014) "üniversite ve meslek yüksekokulu öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme yeterliklerini" araştırdığı çalışmada fakülte öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin meslek yüksekokulu öğrencilerine göre daha yüksek olduğunu başka bir deyişle öğrenim görülen fakülte veya meslek yüksekokulunun yaşam boyu öğrenme yeterlikleri açısından bir etken olduğunu tespit etmiştir. Sarıgöz (2015) "Meslek yüksekokulu öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme yaklaşımına ilişkin görüş ve farkındalıklarının değerlendirilmesi" çalışmada farklı meslek yüksekokullarında öğrenim gören öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri

algılarının farklılaştığını başka bir deyişle meslek yüksekokulu değişkeninin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri açısından bir etken olduğunu tespit etmiştir.

#### **5.1.4.3. Ön lisans eğitimi gören meslek yüksekokulu ve sağlık meslek yüksekokulu öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme anahtar yeterliklerinin yerleştirildikleri programların üniversite giriş sınav puan türüne göre incelenmesi**

Ön lisans eğitimi gören Meslek yüksekokulu ve sağlık meslek yüksekokulu öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme anahtar yeterliklerinin yerleştirildikleri programların üniversite giriş sınav puan türüne açısından bir etken olmadığı tespit edilmiştir.

#### **5.1.5. Ön lisans eğitimi gören meslek yüksekokulu ve sağlık meslek yüksekokulu öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile yaşam boyu öğrenme anahtar yeterlilik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi**

Ön lisans öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile yaşam boyu öğrenme anahtar yeterlikleri arasında anlamlı, pozitif yönlü, zayıf da olsa ilişki olduğu tespit edilmiştir. Başka bir deyişle ön lisans öğrencilerinden yaşam boyu öğrenme eğilimleri yüksek seviyede olanların yaşam boyu öğrenme anahtar yeterlikleri de yüksek veya ön lisans öğrencilerinden yaşam boyu öğrenme eğilimi düşük seviyede olanların yaşam boyu öğrenme anahtar yeterlikleri de düşük seviyededir. Yaşam boyu öğrenme eğilim ve anahtar yeterlikleri paralellik göstermektedir ve bu iki değişken birbirini pozitif yönde etkilemektedir. Alt boyutların çoğunun arasında ilişki tespit edilmesi bu iki değişkenin birbiri ile ilişkili olmasının da bir göstergesidir. Alt boyutlardan en yüksek ilişki motivasyon alt boyutu ile inisiyatif ve girişimcilik alt boyutu arasında anlamlı, pozitif yönlü ve orta seviyede bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Motivasyonu yüksek öğrencilerin inisiyatif ve girişimcilik becerileri de yüksek veya inisiyatif ve girişimcilik ruhlu bireylerin öğrenmeye karşı daha istekli ve motive olduğu söylenebilir.

## **5.2. Öneriler**

Ön lisans öğrencilerinin yabancı dilde iletişim yeterliği en düşük yeterlik olarak tespit edilmiştir. Ülkemizde ilkokulda başlayan yabancı dil eğitiminin yeterli olmadığı görülmektedir. İlkokuldan üniversiteye kadar tüm dönemlerde dil eğitim programları yabancı dilde iletişimi geliştirecek biçimde gözden geçirilebilir ve yeniden düzenlenebilir.

MYO öğrenci ve mezunlarına yaşam boyu öğrenmenin bireyin mesleki ve sosyal hayatında ne kadar önemli olduğunu ve bireye kattığı avantajları hazırlanan etkinlikler ile vurgulanabilir.

Mezun öğrenciler ile üniversite iletişime devam ederek üniversite bünyesinde gerçekleştirilen eğitimler hakkında bilgilendirme yapılabilir.

Üniversiteye yeni başlayan öğrencilere yaşam boyu öğrenme yeterlik ve eğilim ölçekleri veya geliştirilen yaşam boyu becerilerini ölçen farklı bir ölçek ile tanılama çalışması yapılarak her öğrenci için bir rapor oluşturulup farkındalık oluşturulabilir. Öğrencilere oluşturulan bireysel rapor doğrultusunda eğitimler için yönlendirme ve rehberlik yapılabilir.

Öğrencilerin eğitim aldıkları bölüm ile mezun olduğunda yapılan meslek grubu arasındaki uyumsuzluklar varsa bu uyumsuzluğun tespit edilip giderilmesi için yapılan meslek ile ilgili becerilerin kazandırılmasına yönelik “eşleştirme hizmetleri” yürütülebilir.

Ülkemizde mesleklerin istihdam olanakları hakkında ihtiyaç analizi yapılarak, gençler bilgilendirilip yönlendirilebilir. MEB, YÖK ve İŞKUR bu bağlamda özellikle genç yetişkinlerin mesleki eğitimde yaşam boyu öğrenme anahtar yeterlikleri konusunda koordineli olarak çalışabilirler

Yaşam boyu öğrenme anahtar yeterliklerinin zamanla artabileceği ve değişebileceği varsayımından yola çıkarak yeni becerilerin kazandırılması için tamamlayıcı hizmet içi eğitimler düzenlenebilir.

Yaşam boyu öğrenme anahtar yeterlikleri ve eğilimleri ile ilgili derinlemesine bilgi edinebilmek için üniversite öğrencileri ile nitel çalışma yapılabilir.



## KAYNAKÇA

- Abbak, Y. (2018). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ile yenilikçilik düzeylerinin incelenmesi. Yüksek lisans tezi, Bartın Üniversitesi, Eğitim Bilimleri ABD, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim dalı.
- Adams, D.N. (2007). Lifelong learning skills and attributes: The perceptions of Australian secondary school teachers. *Issues in Educational Research*, 17, 1-12.
- Akkuş, N. (2008). Yaşam boyu öğrenme becerilerinin göstergesi olarak pısa sonuçlarının türkiye açısından değerlendirilmesi. Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri ABD, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim dalı.
- Aksoy, M. (2008). Hayat boyu öğrenme ve kariyer rehberliği ilkelerinin istihdam edilebilirliğe etkileri: otel işletmeleri üzerine bir uygulama. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ada, Ş. (2002). Sınıf içi olası sorunlara karşı alınabilecek önlemler. *Sınıf yönetimi*, 195- 213.
- Adabaş, A. (2016). Bartın üniversitesi lisansüstü eğitim öğrencilerinin yaşam boyu öğrenmede anahtar yeterliklere sahip olma düzeyleri. Yüksek Lisans Tezi, Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.
- Akkoyunlu, B. (2008). Bilgi okuryazarlığı ve yaşam boyu öğrenme. 8. *Uluslararası Eğitim Teknolojisi Konferansında sunulan bildiri. (Açılış Konuşması)*. 6 – 8 Mayıs 2008. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Arsal, Z.(2011). Lifelong learning tendencies of the prospective teachers in the bologna process in Turkey. ATTE Annual Cnference 2011:Teachers' Life-cycle from Initial Teacher Education to Experienced Professional, Latvia University, Riga 496-509
- Avrupa Komisyonu (2000). A Memorandum on Lifelong Learning. Commission of The European Communities Brussels, 30.10.2000

Avrupa Komisyonu (2002). European report on quality indicators of lifelong learning. Fifteen quality indicators. European Commission report, Directorate-General for Education and Culture, Brussels .16.10.2012 tarihinde ulaşılmıştır.

Avrupa Komisyonu (2006) Official Journal of the European Communities, 2006:7/7. <https://eurlex.europa.eu/legalcontent/EN/TXT/PDF/?uri=OJ:L:2006:394:FULL&from=EN>. adresinden 22.05.2018 tarihinde indirilmiştir.

Avrupa Komisyonu, (2007). *Key competences for lifelong learning european reference* [<https://www.britishcouncil.org/sites/default/files/youth-in-action-keycomp-en.pdf>] web adresinden 29/10/2015 tarihinde indirildi.

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

Aydoğan, E. (2002). Bilgi toplumu ve Türkiye. *Tüketici Bülteni*, 14 (170). 2-4.

Aydın, A. (2000). *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi*. (2. Baskı ) İstanbul: Alfa Yayınları,

Aydın, B. (2018). Sınıf öğretmeni adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleriyle kariyer geliştirme arzuları arasındaki ilişki. Yüksek lisans tezi, Bartın Üniversitesi, Eğitim Bilimleri ABD, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim dalı.

Ayra, M. ve Kösterelioğlu, İ. (2015). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin mesleki öz yeterlik algıları ile ilişkisi. *NWSA-Education Sciences*, 10(1), 17-28.

Bakanlığı, A. (2011). Millî Eğitim Bakanlığı. *TC*, 43 (1).

Başaran, İ. E. (1996). *Türkiye eğitim sistemi*. Ankara. Yargıcı Matbaası.

Baymur, F. (1996). *Genel Psikoloji* (11. Baskı). İstanbul. İnkılap Kitabevi,

- Brock, C. (1999). *Education in a Single Europe*. (2nd Edition). London: Tulasiewicz, Witold
- Büyüköztürk, Ş. (2011). Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Brooks, R. (2006). Young graduates and lifelong learning: the impact of institutional stratification, *Sociology*, 40 (6), 1019-1037
- Candy, Philip C. (2003). Lifelong learning and information literacy, Report for U.S. National Commission on Libraries and Information Science and National Forum on Information Literacy.
- Cansız, E. (2007). Üniversite öğrencilerinin girişimcilik özelliklerinin belirlenmesi: Süleyman Demirel Üniversitesi öğrencileri üzerine bir çalışma. Yüksek Lisans Tezi, Süleyman. Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta
- COM (Commission of the European Communities), (2004a). Delivering Lisbon Reforms for the Enlarged Union, A Report From the Commission to the Spring Council. Brussels.
- COM (Communication From the Commission), (2006a). *Adult Learning: It is never too late to Learn*. Brussels.
- Coşkun, Y. D. (2009). Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü , Ankara.
- Davenport, J., & Davenport, J. H. (1985). Knowles or Lindeman: would the real father of American andragogy please stand up?. *Lifelong Learning*, 9 (3), 45.
- Davenport, J. III & Davenport, J. A. (1986). Anragogical-pedagogical orientation and its relationship to selected variables among university students, *A Journal Pertaining to College Students*, (20) 2, 130-138.

- Dehmel, A. (2006). Making a European area of lifelong learning a reality? Some critical reflections on the European Union's lifelong learning policies. *Comparative Education*, 42(1), 49-62.
- Demirel, M. (2009). Yaşam boyu öğrenme ve teknoloji. *9th. International Educational Technology Conference (IETC)*. 6-8 Mayıs 2009. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Devlet Planlama Teşkilatı, (2001). *Sekizinci beş yıllık kalkınma planı, Özel ihtisas komisyonu raporu. Hayat boyu eğitim veya örgün olmayan eğitim*. Ankara: Devlet Planlama Teşkilatı.
- Devlet Planlama Teşkilatı, (2006). *Dokuzuncu Kalkınma Planı (2007-2013)*. Ankara: Devlet Planlama Teşkilatı.
- Devlet Planlama Teşkilatı, (2013). *Onuncucu Kalkınma Planı (2007-2013)*. Ankara: Devlet Planlama Teşkilatı
- Diker Coşkun, Y. D. (2009). Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Drucker, P. F. (1996). *Yeni Gerçekler*. (Çev: B. Karanakçı). Ankara: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Duman, A. (2006). Yetişkin öğrenenlerin güdüsel yönelimleri üzerine karşılaştırmalı bir araştırma. Muğla Üniversitesi Fen Bilimleri Ve Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Öğrencileri Örneği, XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı . 6-9 Temmuz 2004. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi. Malatya.
- Dündar, H. (2016). Sınıf öğretmeni adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi. *Yüksek lisans tezi*. Erzurum: Atatürk Üniversitesi

- Erdoğan, D. (2014) Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerine etki eden faktörler. *Yayınlanmamış doktora tezi*. Abant İzzet Baysal Üniversitesi
- Ergün, E., & Kurnaz, F. B. (2017). Çevrimiçi öğrenme ortamlarında sınıf topluluğu hissi ve öğrenci bağlılığı arasındaki ilişki. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 1515-1532.
- Eurydice (2012). *Avrupa'da eğitime ilişkin önemli veriler 2012*. Brussels: Eğitim, Görsel-İşitsel ve Kültür İdari Ajansı.
- Figel, J. (2007). Key competences for lifelong learning. Retrieved October 20, 2013, from European Communities, [http://ec.europa.eu/dgs/educationculture/publ/pdf/lllearning/keycomp\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/dgs/educationculture/publ/pdf/lllearning/keycomp_en.pdf).
- Garipağaoğlu, Ç. (2013). The effect of self-efficacy on the lifelong learning tendencies of computer education and instructional technologies pre-service teachers: a case study. *International Journal of Human Sciences*, 10 (1), 224-236.
- Gay, L.R. ve Airasian P. (1999). *Educational research: competencies for analysis and applications*. Sixth Edition New Jersey: Merrill Publishing Company
- Gencil, İ.E. (2013). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerine yönelik algıları. *Education and Science*, 38(170), 237-252.
- Geray, Cevat (2002). Halk eğitimi. Ankara: İmaj Yayınevi.
- Güneş, F.(1996). Yetişkin eğitimi (Halk eğitimi) (1.Basım). Ankara: Ocak Yayınları.
- Güntüç, S., Odabaşı, H. F., & Kuzu, A. (2012). Yaşam boyu öğrenmeyi etkileyen faktörler. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 11(2).
- Ilıman, A.Y. (2017). Klasik ve entegre eğitim modeli ile öğrenim gören hemşirelik öğrencilerinde problem çözme becerisi ve yaşam boyu öğrenme eğilimi. *Yayınlanmamış yüksek lisans tezi*, Marmara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

Işık, M. (2018). Yabancı diller yüksekokullarında görev yapan öğretim elemanlarının paylaşılan liderlik davranışlarına ilişkin görüşleri. *Yayınlanmamış yüksek lisans tezi*, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

İzci, E. ve Koç, S. (2012). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmeye ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* ISSN:1308-9196 (5 )9 .

Jovanova-Mitkovska, S.,Hristovska, D. (2011). Contemporary teacher and core competences for lifelong learning. *Procedia – social and behavioral sciences*, (28), 573 – 578.

Kanad, H.F. (1976). *Kısaltılmış pedagoji*. (2. Baskı). İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

Karakuş, C. (2013). Meslek yüksekokulu öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2 (3), 26-35.

Karaduman A. (2015). Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile özyeterlik algıları arasındaki ilişki. *Yayınlanmamış yüksek lisans tezi*, Bartın Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Karasar, N. (2007). Bilimsel araştırma yöntemi. Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, s.77 3

Kuzu, S., Demir, S., & Canpolat, M. (2015). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin bazı değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 11(4), 1089-1105.

Kayabaşı, O., Yüzbaşıoğlu, E., & Erzincanlı, F. (2006). Static, dynamic and fatigue behaviors of dental implant using finite element method. *Advances in engineering software*, 37(10), 649-658.

- Kaygın H., (2012). Öğretim elemanlarının İngilizce 'de yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri: Türkiye'de Türkçe eğitim yapan üniversitelerin eğitim fakülteleri doktoralı öğretim elemanları üzerinde yapılan bir araştırma. Yayınlanmış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kazu, H., & Demiralp, D. (2016). Faculty Members' Views on the Effectiveness of Teacher Training Programs to Upskill Life-Long Learning Competence. *Eurasian Journal of Educational Research*, 63, 205-224.
- Kazu, İ. Y. ve Erten, P. (2016). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri. *Elementary Education Online*, 15(3), 838-854.
- Kıvrak, E. (2007). Avrupa Birliği ve Türkiye'de Yaşam Boyu Öğrenme Politikaları ve İstihdam İlişkisinin Değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Knapper, C. & Cropley, A.J. (2000). *Lifelong learning in higher education*. London: Kogan Page
- Knowles, M. (1996). Yetişkin öğrenenler, göz ardı edilen bir kesim. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi
- Kılıç, H. (2015). İlköğretim branş öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeyleri ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli
- Kirby J. R., Knapper C., Lamon, P., & Egnatoff W. J. (2010). Development of a scale to measure lifelong learning. *International Journal of Lifelong Education*, 29(3), 291-302.
- Knowles, M. (1980). *The Modern Practice of Adult Education: from Pedagogy to Andragogy*, New York: Cambridge Books.

- Kozikoğlu, İ. (2014). Üniversite ve meslek yüksekokulu öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin incelenmesi. *Journal of Instructional Technologies &Teacher Education*, 3(3), 29-43.
- Kurt, B. (2013). İlkokul ve ortaokul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarının öğretmen motivasyonuna etkisi. Yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kurt, İ. (2008a). *Yetişkin Eğitimi* (1. Basım). Ankara: Asil Yayınları.
- Kurt, İ. (2008b). *Yetişkin Psikolojisi* (1. Basım). Ankara: Asil Yayınları
- Leif, J., Rustin, G., & Yüzbaşıoğulları, N. (1974). *Pedagoji doktrinleri açısından genel pedagoji*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Levinson, D. J. (1978). *The seasons of a man's life*. Random House LLC.
- Lowe, J. (1985). *Dünyada yetişkin eğitime toplu bakış*, (Çev: Turhan Oğuzkan). Ankara: Yargı yayınları.
- Maç, N., & Dede, A. (2008). İşyerinde informal öğrenme ve informal öğrenmenin istihdam üzerindeki rolü. *Konya Ticaret Odası*.
- MEB, (2009). Türkiye hayat boyu öğrenme strateji belgesi. Yüksek Planlama Kurulu, Milli Eğitim Bakanlığı. Ankara.
- MEB,(2014).HayatBoyuÖğrenmeninÖnemi.[[http://mebk12.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/31/12/270169/icerikler/hayat-boyu-ogrenme\\_388431.html](http://mebk12.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/31/12/270169/icerikler/hayat-boyu-ogrenme_388431.html)] web adresinden 19 Aralık 2017 tarihinde indirildi.
- MEB, (2014). Türkiye hayat boyu öğrenme strateji belgesi ve eylem planı (2014-2018). [<http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2014/07/20140716-8-1.pdf>] web adresinden 19 Aralık 2017 tarihinde indirildi.



- MEB, (2017). Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi/*Journal of Education and Social Sciences*, Yaz, 2017, 46-215.
- MEGEP, (2007). Hayat boyu öğrenme stratejisi belgesi. Ankara: MEGEP ĞĖ Piyasası Ekibi.
- Midik, O. & Tontus, O. (2013). Empathy and lifelong learning in the preclinical students International Conference on Medical Education (ICME) October 4-6 2013, Balaclava, Mauritlus.
- Miser, R. (1999). *Halk Eğitimi ve Toplum Kalkınması*. Ankara: TTK Basımevi.
- Miser, R. (2002). Küreselleşen dünyada yetişkin eğitimi. *Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 35.
- Murphy, M. (1997). Capital, Class and Adult Education: The International Political Economy of Lifelong Learning in the European Union. Web: <http://brs.leeds.ac.uk/beiwww/el.htm> adresinden 14.03.2015 tarihinde alınmıştır.
- Müftüoğlu, T. (1994). *İşletme iktisadı* (2.Baskı). Ankara: Turhan Kitapevi.
- Norman, A. E. (2012). Librarians' leadership for lifelong learning. *Public Library Quarterly*, 31(2), 91-140.
- Oktay, A. (2001). 21. yüzyılda eğitim ve Türk eğitimi sistemi. İstanbul: Sedar Yayıncılık.
- Onur, B. (1995). Gelişim psikolojisi yetişkinlik yaşlılık ve ölüm (3. Basım). Ankara:İmge Yayınevi
- Okçabol, R. (2006). *Halk Eğitimi (Yetişkin Eğitimi)*. (3. Baskı ) Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Oral, B. & Yazar, T. (2013, October). International perspectives on new aspectes of learning in teacher education IPALTE 2013, Dicle Üniversitesi, Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi, Diyarbakır.

- Ödemiş, S. İ. (2014). Havacılık teknolojileri ve yaşam boyu öğrenme, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(32), 512-519.
- Örs M. (2012). Sosyal sağlık bakımından ilköğretim okullarının durumu ve velilerin bu konudaki öğrenme gereksinimleri (Manavgat İlçesi Örneği). Yayınlanmış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özçiftçi, M. (2014). Sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile eğitim teknolojisi standartlarına yönelik öz yeterliklerinin ilişkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Amasya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Amasya.
- Özden Y. (2005). Öğrenme ve Öğretme. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Özdemir, S. T. (2003). Tıp eğitimi ve yetişkin öğrenmesi. *Uludağ Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 29(2), 25-28.
- Özdamar, K. (1999) Paket programlar ile istatistiksel veri analizi. 1. Kaan Kitabevi, Eskişehir
- Özel, N. (2013). Araştırma görevlilerine bilgi ve iletişim teknolojileri bağlamında bilgi okuryazarlığı becerilerinin kazandırılması. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- PARK, Sung-Jung, (2002), Korean Women's Development Institute, South Korea The Change of South Korean adult education in Globalization: *Int. J. Of Lifelong Education*, Vol. 21, No. 3, 285–294.
- Rempel, H. G. (2010). A longitudinal assessment of graduate student research behavior and the impact of attending a library literature review workshop.
- Sarıgöz, O. (2015). Meslek yüksekokulu öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme yaklaşımına ilişkin görüş ve farkındalıkların değerlendirilmesi. Doktora Tezi. Yakın Doğu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Lefkoşa.

Sönmez, Y. (2007). Doğum öncesi bakım hizmetleri. *Sürekli Tıp Eğitimi Dergisi*, 16(1), 9-12.

Şahin, Ç. ve Arcagök, S. (2014). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri düzeyinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. (16), 394-417

Şahin, M., Akbaşlı, S. ve Yanpar Yelken T. (2010). Key competences for lifelong learning: the case of prospective teachers. *Educational Research And Review*, 5 (10), 545-556.

Tanatar, E. (2017). Öğretmenlerin iş değerleri ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

TDK, (2019). <http://sozluk.gov.tr/> adresinden indirilmiştir.

Toprak, M. ve Erdoğan, A. (2012). Yaşam boyu öğrenme: kavram, politika, araçlar ve uygulama. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 2(2), 69-91.

Titmus, G., Easton, D., & Tamplin, A. (1985). Incidence of "friendship" and behavior toward strong associates versus nonassociates in preschoolers. *Child Development*, 234-245.

Turgut, M. F. & Baykul, Y. (1992). *Ölçekleme teknikleri*. Ankara: ÖSYM Yayınları.

Uçman, H. (2018). Vatandaşlık anlayışının değişimi: Türkiye örneği. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi Anabilim Dalı.

UNESCO (1985) Türkiye Milli Komisyonu Yayını, Ankara.

Ulusal Ajansı, (2012). Youthpass kılavuzu. AB Eğitim ve Gençlik Programları Merkezi Başkanlığı, Ankara

Uysal, M. (2004). Türkiye adalet akademisi eğitimcilerin eğitimi temel eğitim programı ders

notları. Ankara: A.Ü. Sürekli Eğitim Merkezi.

Uz “Yetişkin eğitimi”, 2011, s.10-11, [egitim.druz.com.tr/indir/yetiskin-egitimi-ve-iletisim2](http://egitim.druz.com.tr/indir/yetiskin-egitimi-ve-iletisim2)

Yasa, H.D. (2018). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile bilgi okuryazarlığı becerileri arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi. Yayınlanmış Yüksek Lisan Tezi, Bartın Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Yavuz Konakman, G. ve Yanpar Yelken, T. (2014). Eğitim fakültesi öğretim elemanlarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerine ilişkin algıları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 29 (2), 267-281.

Yazar, T. (2012). Yetişkin eğitiminde hedef kitle. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(7), 21-30.

Yayla, D. (2009). Türk yetişkin eğitiminin değerlendirilmesi. *T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı*, 47-48.

Yıldırım, M. (2009). *Hayat Boyu Öğrenme Kapsamında Yaygın Eğitim ve Halk Eğitimi Merkezleri*. Ankara: Gazi Kitabevi.

Wilson, E. (2013). E-Learning and Life-Long Learning: A Descriptive Case Study From a Teacher Educator's Perspective: 1995-2013. *European Conference on e-Learning: 531 XVII.Kidmore End:Academic Conferences International Limited. (Oct2013).02.01.2016* tarihinde <http://search.proquest.com/docview/1467836017?pq-origsite=gscholaradresinden> erişilmiştir.

## EKLER

### EK 1.

#### Değerli Arkadaşım,

Bu anket , yüksek lisans tez konum olan “**Bartın Üniversitesi Ön Lisans Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri İle Yaşam Boyu Öğrenme Anahtar Yeterlik Düzeyleri Arasındaki İlişki**”sini belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Anket üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde, sizinle ilgili kişisel bilgiler yer almakta ikinci bölümde ise yaşam boyu öğrenmede anahtar yeterliliklere sahip olma düzeylerinize ilişkin maddeler, üçüncü bölümde yaşamboyu öğrenme eğilimleri ölçeği bulunmaktadır.. Sorulara vereceğiniz cevaplar ne kadar objektif olursa araştırma sonucu da o ölçüde doğru olacaktır. Ayrıca hiçbir soruyu boş bırakmamanız araştırma için önemlidir. Bütün cevaplar gizli tutulacak ve sadece araştırma amacına yönelik olarak kullanılacaktır. Değerli vaktinizi ayırıp, araştırmaya katkı sağladığınız için teşekkür ederim.

**Utku YÜZLÜ**

#### LBÖLÜM- KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Bu bölümde sizinle ilgili kişisel bilgiler bulunmaktadır. Lütfen ilgili seçeneğin başındaki kutucuğun içine (x) koyunuz.

1. **Cinsiyetiniz:** ( ) Kadın ( ) Erkek
2. **Öğrenim Gördüğünüz Program :**

	Yat İşletme ve Yönetimi
	Turizm ve Otel İşletmeciliği
	Deniz ve Liman İşletmeciliği
	Süs Bitkileri Yetiştiriciliği
	Turizm ve Seyahat Hizmetleri
	Peyzaj ve Süs Bitkileri
	Ormancılık ve Orman Ürünleri
	Muhasebe ve Vergi Uygulamaları
	Mobilya ve Dekorasyon
	İşletme Yönetimi
	Halkla İlişkiler ve Tanıtım
	Grafik Tasarım

	Giyim Üretim Teknolojisi Programı
	Gemi İnşaatı
	Bilgisayar Programcılığı
	Organik Tarım
	Tıbbi Tanıtım ve Pazarlama
	Tıbbi Dokümantasyon ve Sekreterlik
	Optisyenlik
	İlk ve Acil Yardım
	Evde Hasta Bakımı
	Yaşlı Bakımı
	Çocuk Gelişimi

<b>II. BÖLÜM- YAŞAM BOYU ÖĞRENME İÇİN ANAHTAR YETERLİLİKLER ÖLÇEĞİ</b> <i>Lütfen aşağıdaki ifadeleri dikkatle okuyup size ne derecede uyduğunu (X) işaretleyiniz.</i>		1-HİÇ YETERLİ DEĞİL	2-YETERLİ DEĞİL	3-ORTA DÜZEYDE YETERLİ	4-YETERLİ	5-ÇOK YETERLİ
<b>Ana Dilde İletişim yeterliği</b>						
1	Kavramları, düşünceleri, duyguları, gerçekleri ve görüşleri anadilimi kullanarak ifade edebiliyorum ve yorumlayabiliyorum.	1	2	3	4	5
2	Kavramları, düşünceleri, duyguları, gerçekleri ve görüşleri anadilimle okuyabiliyorum ve kavrayabiliyorum.	1	2	3	4	5
3	Kavramları, düşünceleri, duyguları, gerçekleri ve görüşleri anadilimle yazarak ifade edebiliyorum ve yorumlayabiliyorum.	1	2	3	4	5
4	Kavramları, düşünceleri, duyguları, gerçekleri ve görüşleri anadilimle dinleyebiliyorum ve kavrayabiliyorum	1	2	3	4	5
<b>Yabancı Dilde/Dillerde İletişim Yeterliği</b>						
5	Kavramları, düşünceleri, duyguları, gerçekleri ve görüşleri bir yabancı dil/yabancı diller kullanarak ifade edebiliyorum ve yorumlayabiliyorum.	1	2	3	4	5
6	Kavramları, düşünceleri, duyguları, gerçekleri ve görüşleri bir yabancı dilde/ yabancı dillerde yazarak ifade edebiliyorum.	1	2	3	4	5
7	Kavramları, düşünceleri, duyguları, gerçekleri ve görüşleri bir yabancı dilde/dillerde okuyabiliyorum ve kavrayabiliyorum.	1	2	3	4	5
8	Kavramları, düşünceleri, duyguları, gerçekleri ve görüşleri bir yabancı dilde/ yabancı dillerde dinleyebiliyorum ve kavrayabiliyorum.	1	2	3	4	5
<b>Bilim ve Teknolojide Matematiksel Temel Yeterliği</b>						
9	Günlük hayatta karşılaştığım çeşitli problemleri çözmek için matematiksel düşünme geliştirebiliyorum ve uygulayabiliyorum.	1	2	3	4	5
10	Mantıksal ve mekansal düşünce yollarını kullanmaya istekliyim ve bunu yapabiliyorum.	1	2	3	4	5
11	Formülleri modelleri tasarımları grafikleri ve tabloları kullanmaya istekliyim ve bunu yapabiliyorum.	1	2	3	4	5
<b>Dijital Yeterlik</b>						
12	İş, boş zaman faaliyetleri ve iletişim için Bilgi Toplumu Teknolojisini (BTT) kullanmaya istekliyim ve bunu yapabiliyorum.	1	2	3	4	5
13	Bilgiyi depolamak, çağırarak, yeniden depolamak, değerlendirmek ve bilgi alışverişinde bulunmak için ve internet aracılığıyla iletişim kurmak ve iş birliği yapmaya istekliyim ve bunu yapabiliyorum.	1	2	3	4	5
<b>Öğrenmeyi Öğrenme Yeterliliği</b>						
14	Etkili zaman ve bilgi yönetimi yoluyla hem bireysel olarak hem de gruplar halinde öğrenmeye, kendi öğrenme sürecimi organize etmeye istekliyim ve bunu yapabiliyorum.	1	2	3	4	5
15	Öğrenme sürecimin ve ihtiyaçlarımın bilincindeyim, başarılı bir biçimde öğrenmek için engelleri üstesinden gelme yeteneğim var ve mevcut fırsatları belirleyebiliyorum.	1	2	3	4	5
<b>Sosyal Vatandaşlık Bilinci Yeterliliği</b>						
16	Sosyal hayata ve iş hayatına etkili ve yapıcı bir şekilde katılmaya istekliyim ve bunu yapabiliyorum.	1	2	3	4	5
17	Gittikçe çeşitlenen topluluklara katılmaya ve gerektiğinde çatışmaları çözmeye istekliyim ve bunu yapabiliyorum.	1	2	3	4	5
18	Aktif ve demokratik katılıma istekliyim ve bunu yapabiliyorum.	1	2	3	4	5
<b>İnisiyatif ve Girişimcilik Anlayışı Yeterliliği</b>						
19	Düşüncelerimi eyleme dönüştürmeye istekliyim ve bunu yapabiliyorum.	1	2	3	4	5
20	Yaratıcılık, yenilik ve risk alma özelliklerini kullanmak suretiyle herhangi bir işi başarabilirim.	1	2	3	4	5
21	Hedeflerimi gerçekleştirmek için projeler planlamaya ve yönetmeye istekliyim ve bunu yapabiliyorum.	1	2	3	4	5
22	Kişisel, mesleki ve/veya iş faaliyetlerinde mevcut fırsatları tanımaya istekliyim ve bunu yapabiliyorum	1	2	3	4	5
<b>Kültürel Bilinç ve İfade Yeterliliği</b>						
23	Müzik, resim, edebiyat ve görsel sanatlar gibi çeşitli alanlarda fikirlerimin, tecrübelerimin ve duygularımın yaratıcı bir şekilde ifade edilmesinin önemini biliyorum ve bunu yapmaya istekliyim ve bunu yapabiliyorum.	1	2	3	4	5

## EK 2.

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

### EK 3.

#### Re: Yaşam Boyu Öğrenme İçin Anahtar Yeterlilikler Ölçeği hakkında



Tuğba Yanpar <tyanpar@gmail.com>  
11.04.2016 Pzt 20:45  
Siz



Ölçeği kullanabilirsiniz. İyi çalışmalar

11 Nis 2016 22:06 tarihinde "utku yüzlü" <utku\_yuzlu@hotmail.com> yazdı:

Sayın Hocam Merhaba

Bartın Üniversitesi Yaşam Boyu Öğrenme Anabilim Dalında Yüksek Lisans Öğrencisiyim.

Tezimin Konusun "Bartın Üniversitesi Ön lisans Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ile Yaşam Boyu Öğrenme Anahtar Yeterlik Düzeyleri Arasındaki İlişki"

Bu tez çalışmamızda geliştirmiş olduğunuz "YAŞAM BOYU ÖĞRENME İÇİN ANAHTAR YETERLİLİKLER ÖLÇEĞİ"ni izniniz olursa kullanmak istiyorum.


### EK 4.

#### Re: yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği



Yelkin Diker Coşkun <yelkindiker@gmail.com>  
25.10.2015 Paz 16:54  
Siz



 YBÖ Ölçek Uygulama Formu....  
112 KB

Merhaba, ölçek uygulama formu ektedir. Kolaylıklar dilerim.

25 Ekim 2015 14:36 tarihinde utku yüzlü <utku\_yuzlu@hotmail.com> yazdı:

hocam merhaba  
bartın üniversitesi eğitim bilimleri yaşam boyu öğrenme tezli yüksek lisans öğrencisiyim  
izniniz olursa "yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeğinizi" kullanmak istiyorum.  
ölçeğinize internet ortamında erişemedim ayrıca ölçeği göndermenizi rica ediyorum.  
çalışmalarınızda kolaylıklar dilerim.  
iyi günler

Utku YÜZLÜ  
tel: 0505 494 03 08



## ÖZGEÇMİŞ

### KİŞİSEL BİLGİLER

---

Adı Soyadı : Utku YÜZLÜ  
Doğum Yeri : ÇAYCUMA  
Doğum Tarihi : 20.07.1985  
Cinsiyeti : Erkek  
En Son Görevi : Öğretmen  
En Son Görev Yeri : Çaycuma İmam Hatip Ortaokulu  
E-mail Adresi : utku\_yuzlu@hotmail.com

### EĞİTİM BİLGİLERİ

---

27/06/2007 Lisans  
Kocaeli Üniversitesi-Eğitim Fakültesi-İlköğretim Bölümü-İlköğretim Matematik  
Eğitimi/Öğretmenliği  
22/06/2015 Lisans+Lisansüstü(TEZSİZ)  
Bartın Üniversitesi-Eğitim Bilimleri Enstitüsü-Eğitim Bilimleri-Eğitim Programı ve  
Öğretimi

### YABANCI DİL BİLGİLERİ

---

İngilizce