

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

ÇALIŞANLARIN YAŞAM BOYU ÖĞRENME ÖLÇEĞİNİN TÜRKÇE UYARLAMASI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

HAZIRLAYAN

Selda KOÇ

DANIŞMAN

Yrd. Doç. Dr. Sema SULAK

BARTIN-2017

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

ÇALIŞANLARIN YAŞAM BOYU ÖĞRENME ÖLÇEĞİNİN TÜRKÇE UYARLAMASI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

HAZIRLAYAN

Selda KOÇ

DANIŞMAN

Yrd. Doç. Dr. Sema SULAK

BARTIN-2017

KABUL VE ONAY

Selda KOÇ tarafından hazırlanan “Çalışanların Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeğinin Türkçe Uyarlaması” başlıklı bu çalışma, 25.12.2017 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oy birliği/oy çokluğu ile başarılı bulunarak jürimiz tarafından Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan : Doç. Dr. İibel Arslan d. Arslan

Üye : Yrd. Doç. Dr. Huseyin KAYGIN H. Kaygin

Üye : Yrd. Doç. Dr. Sema SULAĞ Sema Sulag


Bu tezin kabulü Eğitim Enstitüsü Yönetim Kurulunun 08/01/18 tarih ve 67. sayılı kararıyla onaylanmıştır.

Unvan, Adı SOYADI
(Enstitü Müdürü)

Prof. Dr. Nuriye SEMERCİ

BEYANNAME

Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tez yazım kılavuzuna göre, Yrd. Doç. Dr. Sema SULAK danışmanlığında hazırlamış olduğum "Çalışanların Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeğinin Türkçe Uyarlaması" 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.



25/12/2017

Selda KOÇ

ÖNSÖZ

İçinde yaşadığımız toplumda ve dönemde teknoloji ve teknolojik gelişmeler, çalışma hayatımızı çeşitli açılardan etkileyerek insanların sahip olması beklenen nitelikler konusunda belirleyici olmaktadır. Ayrıca, ülkelerin stratejik hedefleri, ileriye dönük planları da çalışanlardan beklentilerini önemli ölçüde etkilemekte ve değiştirmektedir. Bu sebep ile de yaşam boyu öğrenmenin gerekliliği ve devamlılığı kaçınılmazdır. Gelişen dünya ve teknolojik değişimler bireylerin bilgilerini taze tutmalarını ve değişimlere ayak uydurmalarını gerektirmektedir.

Bu araştırmada Gardiner ve Kline (2007) tarafından geliştirilen “Çalışanların Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği” nin Türkçe’ye uyarlanması ve geçerlik ile güvenirlik çalışmasının yapılması amaçlanmıştır.

Araştırmanın her aşamasında değerli görüşlerini ve desteğini esirgemeyen, bilgi ve deneyimlerini paylaşan, sabır ve hoşgörüyle yol gösteren danışman hocam Yrd. Doç. Dr. Sema SULAK’a çok teşekkür ederim.

Bilgi ve önerileriyle çalışmama destek olan, Yrd. Doç. Dr. Hüseyin KAYGIN’a çok teşekkür ederim.

İlgi ve destekleriyle çalışmama yardımcı olan değerli meslektaşım Sevil ÖZSOY’a çok teşekkür ederim.

Sevgi ve ilgilerini hiçbir zaman esirgemeyerek her zaman yanımda olan annem, onlardan çaldığım zamana rağmen hep beni destekleyen eşim ve biricik kızıma çok teşekkür ederim.

Selda KOÇ

Bartın-2017

ÖZET

Yüksek Lisans Tezi

Çalışanların Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeğinin Türkçe Uyarlaması

Selda KOÇ

Bartın Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yaşam Boyu Öğrenme Anabilim Dalı

Yaşam Boyu Öğrenme Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Sema SULAK

Bartın-2017, Sayfa: xiv + 67

Bu çalışmanın amacı, Gardiner ve Kline (2007) tarafından geliştirilen “Çalışanların Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği”nin Türkçe’ye uyarlanmasıdır. Araştırmada öncelikle Türkçe’ye çevrilen Çalışanların Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği üç farklı dil uzmanına sunularak her bir maddenin çevirisi hakkında görüş ve önerileri alınmıştır. Ardından, 18 İngilizce öğretmenine Orijinal ve Türkçe Form 3 hafta arayla uygulanarak dilsel eşdeğerliği (dil geçerliği) tespiti yönelik korelasyon analizleri yapılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliliği ve madde analizlerine ilişkin analizleri yapmak üzere ise araştırmacı tarafından yüz yüze görüşme yapılarak 300 çalışanın katılımıyla uygulanmıştır. Uzman görüşlerine dayanılarak elde edilen ölçek formunun geçerlik ve güvenilirliğine ilişkin kanıtlar elde etmek amacıyla açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına göre uyum indeksi değerleri RMSEA=0,075; GFI=0,914; AGFI=0,855; NFI=0,888; CFI=0,811 olarak bulunmuştur. Ayrıca iç tutarlılık anlamında güvenilirlik düzeylerine ilişkin kanıtlar elde etmek üzere, ilgili ölçümlere ilişkin Cronbach α değerleri hesaplanmıştır. Verilerinin çözümlenmesinde SPSS 24.0 ve AMOS kullanılmıştır. Sonuç olarak, dil geçerliği korelasyon değerlerinin tamamı $r=0,70$ ’ten büyük bulunmuştur. Yapılan faktör analizleri sonucunda, Çalışanların Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği Türkçe Formu (ÇYBÖÖ-TF) 3 boyut altında toplanan toplam 16 maddeden oluşmuştur. Tutku alt boyutunun öz değeri 4,426, açıkladığı varyans %27,66; korku alt boyutunun öz değeri 2,586, açıkladığı varyans %16,16 ve hırs alt boyutunun öz değeri 2,023, açıkladığı varyans

%12,64'tür. 16 maddenin tamamı toplam varyansın %56,465'ini açıklamaktadır. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ise ölçeğin minimum şartları sağladığı ve bir model oluşturduğu görülmüştür. Diğer taraftan, iç tutarlılığın tutku alt boyutunda 0,803 (%80,3), korku alt boyutunda 0,821 (%82,1), hırs alt boyutunda 0,783 (%78,3) ve ölçek genelinde 0,780 (%78) olduğu tespit edilmiştir. Dolayısıyla, Cronbach Alpha, madde-toplam korelasyonu ve ayırt edicilik testleri sonucunda ölçeğin güvenilirlik şartını sağladığı kararna varılmıştır. Sonuç olarak, Çalışanların Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği Türkçe Formu'nun (ÇYBÖÖ-TF) çalışanların yaşam boyu öğrenme motivasyonlarını ölçme ve motivasyonu oluşturan tutku, korku ve hırs alt boyutlarını ortaya çıkarmayı kapsayan araştırmalarda kullanılabilceği sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler

Çalışan, Hırs, Korku, Ölçek uyarlama, Tutku, Yaşam boyu öğrenme

ABSTRACT

Master's Thesis

Turkish Adaptation of the Employee Lifelong Learning Scale

Selda KOÇ

Bartın University

Institute of Educational Sciences Department of Lifelong Learning

Lifelong Learning

Thesis Advisor: Assist. Prof. Dr. Sema SULAK

Bartın-2017, Pp: xiv + 67

The purpose of this study is to adapt the "Lifelong Learning Scale of Employees" developed by Gardiner and Kline (2007) to Turkish. In the study, the Lifelong Learning Scale of Employees translated into Turkish was presented to three different language experts and opinions and recommendations were obtained about the translation of each item. Afterwards, 18 English teachers were applied to the original and Turkish Forms for 3 weeks, and correlation analyzes were conducted for linguistic equivalence (language validity). In order to analyze the structure validity and substance analyzes of the scale, the researcher conducted face-to-face interviews with 300 employees. Explanatory and confirmatory factor analyzes were conducted to obtain evidence on the validity and reliability of the scale form obtained on the basis of expert opinions. According to confirmatory factor analysis results, compliance index values were RMSEA=0.075; GFI=0.914; AGFI=0.855; NFI=0.888; CFI=0.811. In addition, Cronbach α values for the relevant measures were calculated to obtain evidence of the level of reliability in terms of internal consistency. In the analysis of the data, descriptive and meaningful statistical methods were used by using SPSS 24.0 and AMOS software. As a result, all of the linguistic validity values were found to be greater than $r = 0.70$. As a result of the factor analysis, the Turkish Form of Employee Lifelong Learning Scale (ÇYBÖÖ-TF) composed of 16 items collected under 3 sub-dimensions. The eigen value of the passion sub-dimension was 4,426 and the explained variance was 27,66%; the eigen value of the fear

sub-dimension was 2,586 and the explained variance was 16,16%, the eigen value of ambition sub-dimension was 2,023, and the explained variance was 12,64%. All of the 16 items accounted for 56,465% of the total variance. As a result of confirmatory factor analysis, it was observed that the scale provided minimum conditions and formed a model. On the other hand, internal consistency was found to be 0.803 in the passion subscale, 0.821 in fear subscale, 0.783 in the subscale of ambition and 0.780 in the scale overall. Therefore, Cronbach Alpha, item-total correlation and the discrimination tests provided the acceptable reliability condition of the scale. As a result, it has been concluded that the Employees' Lifelong Learning Scale Turkish Form (ÇYBÖÖ-TF) can be used to measure lifelong learning motivations for employees and can be used in research to reveal passion, fear and ambition sub-dimensions which are forming motivation.

Key Words

Ambition, Employee, Fear, Lifelong learning, Passion, Scale adaptation

İÇİNDEKİLER

| | |
|--------------------------|------|
| KABUL VE ONAY | II |
| BEYANNAME..... | III |
| ÖNSÖZ..... | IV |
| ÖZET | V |
| ABSTRACT | VII |
| İÇİNDEKİLER..... | IX |
| TABLOLAR LİSTESİ | XI |
| ŞEKİLLER LİSTESİ..... | XII |
| EKLER LİSTESİ..... | XIII |
| KISALTMALAR LİSTESİ..... | XIV |

| | |
|---|----|
| BİRİNCİ BÖLÜM: GİRİŞ | 1 |
| 1.1. Problem Durumu..... | 1 |
| 1.2. Araştırmanın Amacı..... | 1 |
| 1.3. Araştırmanın Önemi | 2 |
| 1.4. Sayıtlar..... | 2 |
| 1.5. Sınırlılıklar | 2 |
| 1.6. Tanımlar..... | 2 |
| İKİNCİ BÖLÜM: LİTERATÜR İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR | 3 |
| 2.1. Yaşam Boyu Öğrenme Kavramı..... | 3 |
| 2.2. Yaşam Boyu Öğrenmeye İlişkin Farklı Yaklaşımlar..... | 6 |
| 2.2.1. Liberal Modernleşmeci Yaklaşımlar | 6 |
| 2.2.2. Sosyal Sermaye Yaklaşımları..... | 7 |
| 2.2.3. Eleştirel Yaklaşımlar | 7 |
| 2.3. Tarihsel Süreçte Yaşam Boyu Öğrenme..... | 8 |
| 2.4. Yetişkin Yaşam Boyu Öğrenme | 12 |
| 2.4.1. Çalışanlarda Yaşam Boyu Öğrenme | 15 |
| 2.5. Dünyadaki Alan Yazını Çalışmaları | 21 |
| 2.6. Türkiye'deki Alan Yazını Çalışmaları..... | 22 |

| | |
|---|----|
| ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: YÖNTEM..... | 25 |
| 3.1. Araştırmanın Tipi..... | 25 |
| 3.2. Araştırmanın Yeri ve Zamanı | 25 |
| 3.3. Evren ve Örneklem | 25 |
| 3.4. Veri Toplama Araçları | 28 |
| 3.4.1. Kişisel Bilgi Formu | 28 |
| 3.4.2. Çalışanların Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği | 28 |
| 3.5. Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi | 29 |
| | |
| DÖRDÜNCÜ BÖLÜM: BULGULAR | 31 |
| 4.1. Geçerlik Analizlerine Dayalı Bulgular | 31 |
| 4.1.1. Kapsam (İçerik) Geçerliği..... | 31 |
| 4.1.2. Dil Geçerliği (Dilsel Eşdeğerlik)..... | 31 |
| 4.1.3. Yapı (Kavram) Geçerliği..... | 32 |
| 4.1.3.1. Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA)..... | 32 |
| 4.1.3.2. Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) | 42 |
| 4.2. Güvenirlilik Analizlerine Dayalı Bulgular..... | 45 |
| 4.2.1. İç Tutarlılık (Cronbach Alpha) Analizi..... | 45 |
| 4.2.2. Madde-Toplam Puan Korelasyonu..... | 48 |
| 4.2.3. Ayırt Edicilik Testi..... | 49 |
| | |
| BEŞİNCİ BÖLÜM: TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER | 51 |
| 5.1. Tartışma | 51 |
| 5.2. Sonuç ve Öneriler | 53 |
| | |
| KAYNAKÇA | 54 |
| EKLER | 59 |
| ÖZ GEÇMİŞ..... | 67 |

TABLULAR LİSTESİ

| Tablo No | Sayfa No |
|---|---------------------|
| 2.1. Avrupa Birliği eğitim programları..... | 11 |
| 2.2. Bilgi yönetimi amaç ve görevleri... .. | 18 |
| 2.3. Girişimlerde mesleki eğitim araştırması..... | 19 |
| 3.1. Katılımcıların çalıştıkları kurumdaki pozisyonlarına yönelik bulgular..... | 27 |
| 3.2. Katılımcıların aylık gelirlerine yönelik bulgular. | 28 |
| 3.4. Çalışanların Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği Orijinal Formu'nun madde yapısı. | 29 |
| 3.5. Verilerin çözümlenmesinde kullanılan yöntemler..... | 30 |
| 4.1. Çalışanların yaşam boyu öğrenme ölçeği dilsel eşdeğerlik bulguları. | 32 |
| 4.2. Faktör yapısı ve açıklanan varyans (17 maddelik ölçek). | 33 |
| 4.3. Ölçek maddelerinin faktör yükleri (17 maddelik ölçek). | 35 |
| 4.4. Faktör yapısı ve açıklanan varyans (16 maddelik ölçek). | 37 |
| 4.5. Ölçek maddelerinin faktör yükleri (16 maddelik ölçek). | 38 |
| 4.6. Orijinal ve Türkçe Form alt boyut madde yapılarının karşılaştırılması. | 39 |
| 4.7. Çalışanların Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği Türkçe Formu'nun madde yapısı ve açıkladığı varyans. | 39 |
| 4.8. Çalışanların Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği Türkçe Formu alt boyutları arasındaki korelasyon. | 42 |
| 4.9. DFA sonucunda bulunan madde faktör yükleri..... | 44 |
| 4.10. Çalışanların Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği Türkçe Formu uyumluluk değerleri. | 45 |
| 4.11. Çalışanların Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği Türkçe Formu iç tutarlılık analizi sonuçları (17 maddelik ölçek). | 46 |
| 4.12. Çalışanların Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği Türkçe Formu iç tutarlılık analizi sonuçları (16 maddelik ölçek). | 47 |
| 4.13. Çalışanların Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği Türkçe Formu iç tutarlılık sonuçları. | 48 |
| 4.14. Düzeltilmiş madde-toplam korelasyonları. | 49 |
| 4.15. %27'lik alt-üst grup ayırt edicilik testi sonuçları. | 500 |

ŞEKİLLER LİSTESİ

| Şekil No | Sayfa No |
|---|-------------|
| 2.1. 2016 hayat boyu öğrenme katılım oranları..... | 14 |
| 3.1. Katılımcıların cinsiyet ve medeni duruma göre dağılımı. | 26 |
| 3.2. Katılımcıların yaşlarına göre dağılımı..... | 26 |
| 3.3. Katılımcıların öğrenim düzeyleri ve toplam çalışma yılları. | 27 |
| 4.1. Çalışanların Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği'nin yol şeması (path diagramı) ve faktör yükleri..... | 43 |

EKLER LİSTESİ

| EK | | Sayfa |
|-----------|---|--------------|
| No | | No |
| 1. | Orijinal Ölçek (Çalışanların Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği | 60 |
| 2. | Araştırmada kullanılan kişisel bilgi formu | 61 |
| 3. | Çalışanların Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği Türkçe Formu (ÇYBÖÖ-TF)..... | 63 |
| 4. | Çalışanların Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği İzni | 64 |
| 5. | Çalışanların Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği Madde Eksiltme İzni | 65 |
| 6. | Çalışanların Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği Uygulama İzni-1 | 66 |
| 7. | Çalışanların Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği Uygulama İzni-2..... | 67 |

KISALTMALAR LİSTESİ

- AB** : Avrupa Birliği
- ÇYBÖÖ** : Çalışanların Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği
- ÇYBÖÖ-TF** : Çalışanların Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği Türkçe Formu
- OECD** : Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü
- TÜİK** : Türkiye İstatistik Kurumu
- UNESCO** : Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü
- YBÖ** : Yaşam Boyu Öğrenme

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde; problem durumu, araştırmanın amacı ve önemi, sayıtlar, sınırlılıklar, tanımlar ve kısaltmalar ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Yaşam boyu öğrenme, bireylerin bilgi, beceri ve yetkinliklerini geliştirmek amacıyla, yaşamları boyunca (erken çocukluktan başlayarak emeklilik dönemini de kapsayan süre içerisinde) gerçekleştirdikleri tüm öğrenme faaliyetlerini kapsayan bir kavramdır (Demirel, 2001, 81). Küreselleşme ile bilginin ve teknolojinin hızlı değişmesi sonucunda bilgi ekonomisinin büyük ihtiyaçlarından birisi haline gelen “yaşam boyu öğrenme” kavramı sürekli değişen teknoloji ile bilginin paralel olarak hareket etmesini öngörmektedir. Bu noktada çalışanların yaşam boyu öğrenmeye yaklaşımları da büyük önem ifade etmektedir. Bu nedenle, Gardiner ve Kline (2007) tarafından “Çalışanların Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği” (Employee Lifelong Learning Scale) geliştirilmiştir. Ancak, bu ölçek günümüze kadar geçen süre içerisinde Türkçe’ye uyarlanmamıştır. Dolayısıyla, bu durum bir eksiklik olarak bu çalışmanın problem durumunu oluşturmuştur.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, çalışanların yaşam boyu öğrenme düzeylerini ölçen Gardiner ve Kline (2007) tarafından geliştirilen “Çalışanların Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği”nin (EK-1) Türkçe uyarlamasını yapmak ve uyarlanan ölçeğin geçerlik ve güvenilirliğini belirlemektir.

Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevaplar aranmıştır:

1. Uyarlanacak olan Çalışanların Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği Türkçe Formu (ÇYBÖÖ-TF) hangi maddelerden oluşmaktadır?
2. ÇYBÖÖ-TF alt boyutları ve bunlar altında yer alan maddeler nelerdir?
3. ÇYBÖÖ-TF’nin geçerliği nasıldır?
4. ÇYBÖÖ-TF’nin güvenilirliği hangi düzeydedir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Değişen teknoloji, yeni bilgi ve iletişim kurma, doğru bilgiye ulaşma, karar verme, sorun çözmeye, karmaşık sistemleri hızla anlayabilme gibi becerilere ihtiyaç duymakta bu da bireyin eğitiminin salt belirli dönemlerde alınıp biten bir eğitim ile sınırlandırılmasını yetersiz kılmaktadır. Günümüzde bireylerin, özellikle de çalışanların kendilerini sürekli olarak yenilemeleri büyük bir zorunluluk haline gelmiştir. Bugün, küresel vatandaşlığa ve bilgi toplumuna uyum sağlamak, rekabet gücünü yükseltmek, istihdamı arttırmak, gelişen ve değişen dünyaya ayak uydurmak gibi nedenlerden dolayı çalışanların yaşam boyu öğrenme ile ilgili yaklaşımları, bilgi ve becerileri büyük önem taşımaktadır (Akkuş, 2008). Dolayısıyla, "Çalışanların Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği"nin Türkçe'ye uyarlanmasını kapsayan bu araştırmanın sonraki çalışmalara kaynaklık ederek literatürde önemli bir boşluğu dolduracağından dolayı oldukça önemli olduğu düşünülmektedir.

1.4. Sayıtlar

Araştırmanın sayıtları şunlardır:

- Katılımcıların ölçekleri doğru bir biçimde cevaplandıkları varsayılmaktadır.

1.5. Sınırlılıklar

Araştırmanın sınırlılıkları şunlardır:

- Bu araştırma 2017 yılında Bartın ilinde çalışanlar ile sınırlı tutulmuştur.
- Elde edilen tüm bilgiler kullanılan anket ve ölçeklerde yer alan kanılar ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Eğitim: Kişinin davranışlarında kendi yaşantıları yoluyla kasıtlı olarak istendik davranış değişikliği oluşturma süreci (Ertürk, 1972).

Yaşam Boyu Öğrenme: Bilgi, beceri ve yetkinlikleri geliştirmek amacıyla, yaşam boyunca gerçekleştirilen tüm öğrenme faaliyetleri, bireyin yeterliliklerini hayat boyu geliştiren devamlı bir süreç (Demirel, 2001).

BÖLÜM II

LİTERATÜR İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Çalışmanın bu bölümünde uluslararası gündemde sıkça yer alan yaşam boyu öğrenme kavramının ne anlama geldiği, genel çerçeve içinde hangi ihtiyaçlarla tarihsel olarak nasıl bir gelişim yaşadığı ve yaşam boyu öğrenme modellerine yer verilmiştir.

2.1. Yaşam Boyu Öğrenme Kavramı

Gelişen, değişen çağın ve ilerleyen teknolojik gelişmelerin sonucunda kişilerin ve kurumların kendilerini bu değişime adapte etmesi gerekmektedir. Bu gereklilikle beraber kişinin ve kurumların kendini yenilemesi ve çağın ihtiyaçlarına karar vermesi kaçınılmaz bir durum olmaktadır. Lynch (1977)'e göre; geleneksel üretim faktörleri olan mal, para, emek, toprak gibi öğeler kadar değerli "bilgi" de önemli bir üretim faktörü olarak büyümenin dinamiği içinde yerini almıştır (akt. Akkuş, 2008, 9).

Edwards ve arkadaşlarına (2002) göre yaşam boyu öğrenme son on yıl içerisinde akademik ve politik tartışmalarda önemli bir konu haline gelmiştir ve birçok ulusal hükümet yaşam boyu öğrenmeyi desteklemek için ekonomik örgütler gibi kuruluşlar tarafından desteklenen politik tasarımlar geliştirmişlerdir.

Uluslararası ekonomide güçlü değişim bilgi toplumu oluşturma çabasını da beraberinde getirerek, üretim verimliliğindeki düşüş eğitim politikaları ile desteklenmeye çalışılmaktadır. Bilgi ekonomisinin ihtiyaçlarından birisi olan "yaşam boyu öğrenme" kavramı sürekli değişen teknoloji ile bilginin paralel olarak hareket etmesini öngörmektedir. Bu öngörü ise bilginin sürekliliği ile devam etmelidir. İhtiyaç duyulan bilginin devamlılığı ve güncel tutulması ise yaşam boyu öğrenme kavramını gündeme getirmektedir. Yaşam boyu öğrenme bireylerin edindiği bilgileri statik halden çıkarıp dinamik bir modelle sürekli yenilenmesini, günceli, değişeni yakalamasını önermektedir. Değişimler içinde bireyler, yeni bilgi ve iletişim kurma, doğru bilgiye ulaşma, karar verme, sorun çözme, karmaşık sistemleri hızla anlayabilme gibi becerilere ihtiyaç duymaktadır. Ancak, bireyin eğitiminin salt belirli dönemlerde başlayıp biten bir eğitim ile sınırlandırılması bu ihtiyaca cevap vermekte yetersiz kalmaktadır. Yaşam boyu öğrenme kavramını detaylı olarak tanımlamadan önce ilişki içinde olduğu alt kavramları anlamakta ve farklılıklarını ortaya koymakta fayda vardır (Edwards ve ark., 2002).

Eğitim - ğretim - öğrenme kavramları birbirleri ile i içe geçmiş kavramlar olarak görünmesine karşılık belirgin farklılıkları bulunmaktadır. Eğitim kavramı öğretime göre nispeten daha geniş bir alanı kapsamakta olup, ğretim kavramı, öğrenmenin gerçekleşmesi için istenen davranışların bireye kazandırılması süreci olarak tanımlanır. Okullarda belirli kazanımları yakalayabilmek amacına yönelik olarak her türlü planlı ve kontrollü aktivitelere ğretim olarak tanımlamak mümkündür. Buna göre öğretime, öğrenmeden ayıran en belirgin farklılık bireyin hayat boyu devam eden eğitiminin içinde kontrolsüz, dışarıdan bir yönlendirme ya da rehberlik olmaksızın gerekleşiorsa bunun ğretim olarak tanımlanmamasıdır. Böylesi bir öğrenmenin ancak belirli sresinin okul alanı içinde planlı ve izlenceli olan kısmına ğretim denilir. ğrenme ise eğitim ve öğretimden daha geniş bir kavramdır; nk eğitim ve ğretim, daha ziyade yapılandırılmış ortamlarla ilişkiliyken, öğrenme yapılandırılmış ortamların yanı sıra, yarı yapılandırılmış veya yapılandırılmamış ortamlarda da kazanılabilmekte, mekn ve zaman mefhumu olmaksızın tüm yaşam deneyimlerini içine alabilmektedir (Akkuş, 2008).

ğrenme kavramına ilişkin farklı tanımlamalarda dikkat çeken benzeş noktalar bulunmaktadır. Örneğin, Bacanlı (2005, 145) da Ertürk ile aynı pencereden bakarak öğrenmenin, deneyimlerle oluşan kalıcı sürekli davranış değişikliği olduğunu belirtmiştir. Yılmaz ve Sünbül (2003, 48) ğrenmenin içine davranış değişikliği ile beraber eski davranışları bırakmayı da eklemiştir. Yani ğrenmenin tanımının işaret ettiği en belirgin nokta tüm yaşamı içine almasıdır (Ayhan, 2005; Ertürk, 1972; Demirel, 2001).

Tüm bu açıklamalardan sonra yaşam boyu öğrenmenin, bilgi, beceri ve yetkinlikleri geliştirmek amacıyla, yaşam boyunca (erken çocukluktan başlayarak emeklilik dönemini kapsayan süre) gerçekleştirilen tüm öğrenme faaliyetlerini kapsadığını söylemek mümkündür. Demirel (2001, 81), ğrenme fırsatlarının yaşamın tümüne yayılmasına dikkat çekerek, bireyin yeterliliklerini hayat boyu geliştiren devamlı bir süreç olduğunu belirtmiştir. YB' nn amacı da yaşamın tümüne yayılması ile bireyin ekonomik ve sosyal hayatının tüm evrelerini kontrol edebileceği ve aktif katılımlarına imkn veren öğrenme ortamları sunmaktadır. YB, rgn ya da yaygın eğitimler ile alınan genel ve mesleki eğitim ve ğretim ile sınırlı kalmayıp, işte evde ya da herhangi bir yerde gerçekleşebilmektedir. Bu yönü ile YB bireyin sahip olduğu bilgi ve becerilerin gelişmesi ve belgelendirilmesinde geleneksel eğitimle sınırlı yaklaşıma güçlü bir yenilik getirmekte, öğrenmede yeni bir yapılandırma sunmaktadır (Demirel 2001, 81).

Yaşam boyu öğrenme sadece herkesin hayatı boyunca öğrenci olduğunu değil aynı zamanda herkesin hayatı boyunca eğitimine devam etme şansına sahip olduğunu da vurgular. Bu sebepten dolayı yaşam boyu öğrenme “öğretmen” ve “öğrenme” gibi kavramların tekrar tanımlanmasının ve anlamlarının “hepimiz öğrenenleriz ve hepimiz eğitmeni olabiliriz” anlamını taşıyacak şekilde geliştirilmesinin önemi üzerinde durmaktadır (Lynch, 1977, akt. Akkuş, 2008, 9). Yaşam boyu öğrenmenin anlamı politik ve felsefi bakış açılarına göre çeşitli şekillerde yorumlanmasına karşılık tanımlamaların belirgin ortak noktaları mevcuttur. Bunların başında, eğitim ve öğrenmenin dış güdülerden çok içgüdülere dayanması yani bireyin kontrollü bir öğrenme istediğinin olmasıdır. YBÖ diğer nokta, yaş, cinsiyet, meslek gibi statülerden arınmış olarak fırsat eşitliğinin olmasıdır. Yine YBÖ yaygın eğitimin önemine vurgu yaparak geleneksel öğrenme yöntemlerine çeşitlilik sunar. Tanımlamalardaki bir diğer ortak nokta ise öğrenenlerin kendi kendilerine yeten bağımsız öğrenenler olma yetilerinde ve kendi kendilerini güdüleme yetilerindeki gelişmedir (Akkuş, 2008, 9).

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

Yaşam boyu öğrenmenin başlıca üç ana işlevinin olduğu söylenebilir:

- ekonomik gelişme için yaşam boyu öğrenme;
 - kişisel gelişme ve kendini gerçekleştirme için yaşam boyu öğrenme;
 - sosyal içerme ve demokratik anlayış ve eylem için yaşam boyu öğrenme
- (Toprak ve Erdoğan, 2012, 70).

Bu noktada öz güdülenme, öz çaba ve özgüven gibi özelliklerin hâkim kılındığı, ekonomik ve sosyal yapı içerisinde meydana gelen süregelen değişimin farkında olarak, öğrencilerin beceri ve yeterliklerini yaşamı boyunca uyarlayarak yönlendirdiği bir süreç ifade edilmektedir. Bu noktada, nüfusun yaşlanması, bilgi toplumunun zorunlu gereklilikleri gibi durumlarla, eğitim ve öğretime ilişkin yaşam boyu öğrenme çerçevesinde yeni bir yaklaşım geliştirilmesini gerekli kılacak, yaşam boyu süren amaçlı öğrenme etkinlikleri de üç temel sınıf altında toplanacaktır.

- *Örgün Eğitimle Öğrenme* (Formal Learning), geçerli diploma ve nitelikler için eğitim ve öğretim kurumlarında gerçekleştirilen öğrenmedir.
- *Yaygın Eğitimle Öğrenme* (Non-Formal Learning): Öğrenme hedefleri, süresi ve öğrenme desteği açısından yapılandırılmış, örgün eğitim sistemlerini tamamlayan kurumlar ya da hizmetler yoluyla öğrenenin kendi isteği sonucu gerçekleşen öğrenmedir.
- *Algın Öğrenme* (Informal Learning), çalışma esnasında, aile içinde veya boş zamanlarda sürdürülen günlük yaşamın doğal bir parçası olarak, hedefleri, süresi ve öğrenme desteği açısından yapılandırılmamış, belgelendirilemeyen ve de isteğe bağlı ancak çoğu durumda istem-dışı ya da rastlantısal biçimde gerçekleşen öğrenmedir (COM, 2000, 8).

2.2. Yaşam Boyu Öğrenmeye İlişkin Farklı Yaklaşımlar

Öğrenme ve yaşam boyu öğrenmeye dair geliştirilmiş kuram ve yaklaşımlar literatürde genel olarak üç başlık altında toplanmaktadır. Bunlar, eğitim ve öğretimi modern toplumun işlevsel araçlarından biri olarak niteleyerek öğrenmeye liberal öneriler getiren “liberal modernleşmeci yaklaşımlar”, modern toplum anlayışını kapitalist toplumun bireyleri olma eleştirilerini gidermeye yönelik yaklaşım olan “sosyal sermaye yaklaşımları”dır. Üçüncü olarak, kapitalist sistemin eğitime ve yaşam boyu öğrenmeye yönelik görüşlerini sorgulayıcı bir çerçevede ele alan “eleştirel yaklaşımlar”dır (Kaya, 2010; Ayhan, 2005).

2.2.1. Liberal Modernleşmeci Yaklaşımlar

Bu yaklaşımlar modern toplum içinde insanı da etkin bir sermaye ögesi olarak görerek, liberal ekonominin yaşadığı sorunları bertaraf etmek için, değişen ekonomik koşullar karşısında, toplumsal sürekliliğinin sağlanması amacıyla yeni durumlara uyum sağlayacak bireyler yetiştirilmeli ancak yaşam boyu eğitim ile rekabet edebilirlik korunabilir ve küresel piyasalar rahatlayabilir görüşündedir.

Bu yaklaşımı ağırlıklı olarak Durkheim ve Parsons ifade etmekte, Durkheim, bireysel yeteneğin toplumun gereksinimleri doğrultusunda geliştirilmesinin ancak disiplin ve itaat ile mümkün olduğunu, eğitim yoluyla elde edilen bilgi ve becerileri bireyden hem kendi özel çevresinin hem de siyasal toplumun istediğini, toplumda süreklilik ve uyumun bu şekilde sağlandığını dile getirmektedir. Parsons ise bireyin değer ve normları

içselleştirerek, statükoya uyumlu hale gelmesinin eğitim sayesinde olduğuna dikkat çekmektedir. Bu yaklaşımla, eğitimin toplumun ihtiyaç duyduğu insan tipine göre şekillendirilmesi vurgusu, onun tamamen araçsal yönünün altını çizmektedir. Söz konusu yaklaşım, günümüzde liberal teorisyenler tarafından eğitimde bireyselleşme, piyasalaşma ve fırsat eşitliği gibi kavramlar temelinde yeniden şekillenmektedir (Kaya, 2010, 36-37).

2.2.2. Sosyal Sermaye Yaklaşımları

Sosyal Sermaye yaklaşımları, modernleşmeci liberal yaklaşımlardaki gibi piyasa merkeze alınmakta, ama devletin rolü ve eğitimde bireyin sorumluluğu konularında ayrışmakta ve bireyin kendine yatırımında eğitim bir araç olarak görülmektedir. Buna göre eğitim, bireylerin kendilerine yatırım yapmaları, hayatları boyunca refah içinde olup geleceklerini güvence altına almaları için gereklidir. İnsanı sosyal varlık olarak bir gruba ait olmasından yola çıkarak sosyal sermayeyi önemseyen bu yaklaşım, insanlar arasındaki iletişim ile öğrenmek ve bilgi becerileri kullanmak kolaylaşmaktadır. İnsan sermayesi ise, örgün ve örgün olmayan yollarla edinilen bilgi ve becerilere sahip bireyi ifade etmektedir. Yaşam boyu öğrenme ve yetişkin eğitimi de söz konusu sermayelerin artırılmasına katkı sağlayan bir süreçtir. Bu eğitim sisteminde amaç, ekonomik sistemin gerekleri doğrultusunda insan sermayesini geliştirmek ve sorumlu öğrenciyi oluşturmaktır (Ayhan, 2005).

Öte yandan sosyal sermaye bakış açısında eğitim, modernleşmenin önemli parçası olarak değerlendirilmekte, liberal modernleşmeci yaklaşımda da yer aldığı gibi yetişkin eğitimi her ne kadar toplumsal dönüşümü sağlasa bile, asıl ön plana çıkarılan, öğrenme ve bireyin dönüşümü ereği olmaktadır. 1980'li yılların ortasından itibaren yeni bir ivme kazanan söz konusu bakış açısı, örgün eğitimin yanı sıra yaparak ve yaşayarak öğrenme gibi çeşitli algin öğrenme biçimleriyle şekillenen insan sermayesini, bireylerin üretken yeterliliklerinin bir göstergesi olarak değerlendirmektedir. Dolayısıyla insan sermayesi, bir taraftan bireylerin sahip olduğu bilgiyi temsil ederken, öte yandan bireylerin, başkalarından öğrenmesini ve değişen koşullara uyum yeteneklerinin farklı bir göstergesini oluşturmaktadır (TÜSİAD, 2006).

2.2.3. Eleştirel Yaklaşımlar

Eleştirel yaklaşımın temeli kapitalist sistemin eğitim alanına müdahalesini sorgulayan "Frankfurt Okulu"na dayanmaktadır. Horkheimer ve Adorno gibi teorisyenler tarafından kurulan okul, Marksizm'i temel alarak kapitalizmi ve kapitalist sistemde

eğitimin işlevini eleştirmiş, moderniteyi, akli araçsallaştırma ve aklın kendisini dogmaya çevirmesi bağlamında ele almış ve kapitalizmin tüm bireyleri birbirine benzeterek, bireyi tek boyutlu kıldığının altını çizmişlerdir. Günümüzde ise eleştirel yaklaşımın Mayo, Apple, Crowther, Edwards ve Usher gibi öncüleri kapitalist sistemin, küreselleşen eğitim kurum ve politikaları tarafından toplumun denetlemesinin, bireyin baskı ve kontrol altına alınarak özgürleşmesinin önünde bir engel oluşturduğuna işaret etmektedirler (Kaya, 2010, 44). Tüm bu yaklaşımlar dahilinde YBÖ kavramının gelişiminin alt unsurlarını görebilmek için tarihsel gelişimini incelemekte fayda vardır.

2.3. Tarihsel Süreçte Yaşam Boyu Öğrenme

1920'lerde John Dewey ile birlikte Eduard Lindeman ve Basil Yeaxle, günlük yaşamın sürekli bir boyutu olarak ele aldıkları eğitimin yaşam boyu olduğuna ilişkin bir anlayışla, bu düşüncenin ilk kurucuları olmuşlardır (Ayhan, 2005, 2). Bireyin kendi yaşantısının en değerli öğrenme kaynağı olduğu vurgusu bu temelde şekillenmiş, gerçek eğitimin ise öğrenenler ile beraber düşünmeyi sürdürmek olduğu öne çıkmıştır. Bu idealist yaklaşım daha sonra yerini eğitimin yeterlilik kazandırma ve istihdam için var olduğu anlayışına terk etmiş, hatta mesleki eğitimle özdeş kılınmaya çalışılmıştır (Kaya, 2014, 85). 60'lara gelindiğinde, bilim ve teknolojinin yanı sıra siyasal ve ekonomik yapılarda söz konusu olan değişimin neden olduğu yeni eğitim ihtiyaçları için gerekli olan nitel gelişimi sağlayamayan örgün eğitim gerilemiş, nicel varlığı ise bir insan hakkı olarak fırsat eşitliği çerçevesinde toplumun öğrenme istemini karşılamada yeterli olamamıştır. Yaşanan bu nitel ve nicel uyumsuzluk nedeniyle ağır eleştirilere maruz kalan eğitimin, yaşam boyu devam eden bir süreç olması gereği yeniden keşfedilmiştir (Kaya, 2010, 17).

70'li yıllarda yaşam boyu öğrenme kavramı eğitim fırsatlarının herkes için eşit ve erişilebilir kılınmasını sağlayan bir içerikle ele alınmıştır. Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (UNESCO), Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü (OECD), Avrupa Birliği (AB) gibi uluslar arası kuruluşların tartışmalarında önemli bir başlık olarak ortaya çıkmıştır (Kaya, 2010, 18).

Yaşam boyu öğrenme ve beraberinde “öğrenen toplum” düşüncesi 1970'lerde bu uluslararası kuruluşların raporlarında gündeme taşınırken, zorunlu eğitim sonrasındaki sürecin bireyin tüm yaşamını kapsamaması gereği ile ekonomik başarının işgücünün nitelikleri ile ilişkili olduğu fikri üzerinde yoğun olarak durulmuştur. UNESCO bünyesindeki “*Eğitimin Geliştirilmesi Komisyonu*” 1972 yılı Faure Raporunda yaşam boyu eğitim, bir sistemden ziyade eğitim organizasyonuna yönelik felsefi bir kavram olarak yer

aldı (Faure, 197: 37'den, akt. Kaya, 2014, 86). Daha sonra R. H. Dave (1976)' da görüldüğü üzere kavramı daha geniş bir çerçevede “bireylerin yaşamları boyunca hem kendilerinin hem de ortak yaşam sürdürdüklerinin yaşam kalitesini yükseltmek için kişisel, toplumsal ve mesleki uzmanlık gelişiminin tamamlanması süreci” olarak tanımlamıştır (akt. Toprak ve Erdoğan, 2012, 72). 1973 yılında OECD tarafından yayınlanan *Yaşam Boyu Öğrenme için Bir Strateji* adlı raporda da küresel ekonomi ve rekabet ortamında mesleki hareketlilik ve kişisel öğrenmeyle ilgili olarak yaşam boyu öğrenmeyi gerekli görmektedir (OECD, 1973).

Yine 1973 yılında, Belçika Eski Eğitim Bakanı tarafından hazırlanan eğitim raporunun (Janne Raporu) ardından, 1991'de yayınlanan “Avrupa Topluluğunda Yüksek Eğitim Memorandumu” ve “Avrupa Topluluğunda Açık-Uzaktan Eğitim Memorandumu”nda sözü edilen yaşam boyu öğrenme giderek AB politikalarının temel ilkesi haline dönüşecektir (Turan, 2005, 91). Nitekim 1990'lı yıllardan itibaren yaşam boyu öğrenme, Avrupa Birliği İstihdam Stratejisi'nin de önemli bir parçası haline gelmiştir. 1996 yılı ise Avrupa Parlamentosu tarafından "Avrupa Yaşam Boyu Öğrenme Yılı" olarak ilan edilmiştir. Bununla birlikte AB ortak karar alma süreci başlatılmıştır.

1998 yılından itibaren de Avrupa istihdam rehberlerinde yaşam boyu öğrenmenin istihdam açısından önemi vurgulanmakta ve üye ülkelerin her yıl istihdam konusunda hazırladıkları ulusal eylem planlarında yaşam boyu öğrenme ile ilgili faaliyetlerine yer verilmektedir. Avrupa Birliği'nin en temel istihdam konularının planlandığı ve bununla ilgili önemli kararların alındığı Lizbon Zirvesi'nde de aktif istihdam politikaları içinde yaşam boyu öğrenmeye ağırlık verilmesi gerektiği belirtilmiştir (Yaman ve Yazar, 2015).

70'lerin ortalarından 90'lara kadar geçen dönemde ekonomik durgunluğa ve artan işsizlik oranlarına odaklanılması nedeniyle kavramın içerdiği hümanistik ideallerinin azaldığı dile getirilmiş, 90'lardan sonra üçüncü dönem ise kavramın uluslararası odak noktası haline geldiğini ve içerdiği anlamın hümanistik ideallerden faydacılık ve ekonomik objektifler doğrultusunda bir tanımlamaya kaydığının altı çizilmiştir. “Yaşam Boyu Eğitim, 1990'lara bir yanıt, değişen korkutucu ve bilinmeyen teknolojik, ekonomik, sosyal ve kültürel ortama karşı bir savunma olarak da düşünülmekteydi (Kaya, 2010, 19).

2000 yılında Yaşam Boyu Öğrenme Memorandumu yayınlanmış, memorandumda yaşam boyu öğrenme, “bilgi, beceri ve yeterliliği geliştirmek üzere, formal ya da informal, amaçlı öğrenme etkinliklerinin tümünü kapsamaktadır” şeklinde ifade edilmiş; bu tanımlamanın kısıtlayıcı olduğu görüşü ile daha sonra “yaşam boyu öğrenme, bireysel, vatandaşlık, sosyal veya işle ilgili alanda bilgi, beceri ve yeterliliği geliştirmek amacıyla

yaşam boyu süre gelen öğrenme etkinlikleridir” şeklinde yeniden bir tanımlama yapılmıştır (Turan, 2005).

2007 Londra Bildirgesi, esnek öğrenmenin bazı unsurlarının çoğu ülkede mevcut olduğuna; ancak, yaşam boyu öğrenmeyi destekleyecek esnek öğrenme yollarının daha sistematik olarak geliştirilmesinin henüz başlangıç aşamasında olduğuna işaret etmektedir. (Toprak ve Erdoğan, 2012, 73). Buna göre 2000–2006 eğitim yıllarının başarı değerlendirmelerinin ardından, hayat boyu öğrenme alanında yeni bir 2007–2013 Bütünleştirilmiş Eylem Planı üzerinde anlaşmaya varılmıştır. AB eğitim programlarının özet içerikleri Tablo 2.1 de yer almaktadır.

AB Antlaşması'nın (Amsterdam) 149 ve 150. Maddelerinde, eğitim ile ilgili olarak Topluluğun rolü “üye ülkeler arasında iş birliğini ve gerekirse eylemlerini destekleyerek kaliteli eğitimin geliştirilmesinin sağlanması olarak belirtilmiş. Buna dayalı olarak Birlik eğitim alanında ortak bir politika belirlemek yerine, öncelikle Topluluk eylem programları (Sokrates, Leonardo da Vinci, Gençlik) ve daha sonra yasal dokümanları (tavsiye, bilgi, çalışma raporları, pilot projeler vb.) ile politika alanında üye ülkeler arasında iş birliğini desteklemektedir (Turan, 2005, 91).

Hem Avrupa Komisyonu'nun hem de OECD'nin sürekli gündem maddeleri arasında yer almasından konunun, OECD'nin ekonomik kalkınma hedefleriyle uyumlu, piyasa ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik bir konu ve/veya kavram olduğunu söylemek pek mümkündür. Formel bir eğitim sisteminde elde edilecek genel kültür kadar önemli hatta daha önemli görülen temel beceri kazanma yönelimini piyasaların sahiplenmesi de çok olağandır (Kaya, 2010). Ünal (2007, 12) bu durumu, “Emeğini satarak yaşamını sürdürenlerin birbirleriyle ikame edilebilir özellik göstermeleri sermayenin çıkarıdır. İşleri ‘temel bilgi beceriye’ sahip herkesin yapabileceği bir mekanizma öngörülüyorsa, bu durum işverene, işe alma, maliyeti düşük tutacak çalışma koşullarını dayatma ve işten çıkarma konusunda bir serbestlik sağlayacaktır. Kapitalizm, bu mekanizmayı işletebilmenin koşullarını yaratmaktadır.” şeklinde yorumlamıştır.

Tablo 2.1: Avrupa Birliği eğitim programları

| Projenin Adı | Konusu |
|--|--|
| Comenius (Okul Eğitimi) | Okul işbirliği Projeleri, Okul personelinin eğitilmesi, Bireysel eğitim bursları, Networks (Bilgi ağı) |
| Erasmus (Yüksek Öğretim) | Avrupa'daki üniversiteler arası işbirliği Öğretim elemanı ve öğrenci hareketliliği Erasmus'a yönelik ađ sistemleri, Networks (Bilgi ağı) |
| Grunthvig (Yetişkin Eğitimi) | Avrupa işbirliği projeleri, Yetişkin eğitiminde yapısallaşma, Bireysel gelişim bursları, Networks (Bilgi ağı) |
| Lingua (Dillerin Öğretimi ve Öğrenimi) | Dil öğretimini geliştirme, Araç-gereç geliştirme |
| Minerva (Açık ve Uzaktan Eğitim) | Eğitim alanındaki bilgi ve iletişim teknolojileri |
| Socrates II | Eğitim kaynaklarına hızlı ulaşım, Birlik ülkelerindeki ortak kültürel değerlerin geliştirilmesi, Eğitimde yeni yaklaşım ve teknolojilere destek Yaşam boyu Eğitim, |
| Leonardo da Vinci II (Mesleki Eğitim) | Dil becerilerini geliştirme, Mesleki eğitimi geliştirme, personel hareketliliği, Bilgi ve becerilerin iş yaşamına uyumunu sağlama Orta ve batı Avrupa ülkeleri ile yükseköğretimde yeniden yapılanmada işbirliği |
| Tempus III (Yüksek Öğretim) | Öğrenci değişim projeleri Üniversite yönetimi, bilgi ağı vb.. konularında işbirliği |
| Youth | Farklı ülkelerdeki gençler arasındaki iletişim Yeteneklerinin geliştirilmesi, yaşam boyu öğrenme Bilgi Avrupa'sının oluşturulması |

Kaynak: Tuncer ve Taşpınar, 2007.

Murphy'e (1997) göre de yaşam boyu öğrenme en çok da Avrupalı iş adamlarının yoğun ilgisine mazhar olan bir kavram haline gelmiştir. Eğitim, sermaye ve hükümetler arasındaki bağlantının en net kurulduğu alan da yaşam boyu öğrenme politikalarıdır. Çok uluslu şirketler, piyasa ekonomisinin esnek ve uyum sağlayabilir işgücüne duyduğu ihtiyacı karşılayabilmek için yaşam boyu öğrenme kavramına sıkı sıkıya sarılmıştır. Yeni

teknolojilerin geliştirilmesi, sanayideki gelişmeleri yakalayabilmek için, becerilerini yeni koşullara hızlıca adapte edebilen işgücünü gündeme getirmiştir. Yaşam boyu öğrenme politikasına ağırlık vermenin arkasında yatan temel politik etmen, Avrupa'daki büyük iş çevrelerinin kazanç seviyelerini düşürmemek için gerekli eğitim altyapısını kurmaya çalışmalarıdır. Bu yöndeki geniş görüşlere karşılık iş yaşamında yaşam boyu öğrenme modeli ile yoğun eğitim programları uygulanmaktadır (Murphy, 1997). Çalışmanın konusu gereği “yetişkin öğrenme”nin iş yaşamındaki devinimi uygulamaları detaylı olarak sonraki başlıkta yer almaktadır

2.4. Yetişkinlerde Yaşam Boyu Öğrenme

Yetişkin eğitimi kavramı, sürekli eğitim, halk eğitimi, yaşam boyu öğrenme, yeniden eğitim, vatandaşlık eğitimi gibi terimlerin karşılığı olarak da kullanılabilen bir kavramdır. Temel özelliği okulun dışında ve bir ölçüde okul yaşından sonra ve genel olarak beceri kazandırmaya yöneliktir (Akkuş, 2008). Çalışmanın bu başlığı altında yetişkin eğitimi alt başlık olarak da çalışma konusu gereği çalışanlarda yetişkin eğitimi detaylandırılacaktır.

Yetişkin eğitimi, okul dışında girilen dizgeli, tasarlı, düzenli, örgütlü bir eğitim izlencesi niteliğindedir. Böylece örgütlenmiş öğrenimin tümleştirici bir ögesi olmaktadır. “Yetişkin Eğitiminin Geliştirilmesiyle ilgili UNESCO Tavsiyesi” adlı eserde (1976-3) bu terim, “içeriği, düzeyi, yeri ve yöntemi ne olursa olsun yetişkin olarak addedilen kişilerin yeteneklerini geliştirmelerine veya bu yeteneklerine yeni bir yön vermelerine, bilgilerini çoğaltmalarına, teknik veya mesleki yeterliliklerini arttırmalarına tutum ve davranışlarını hem kişisel gelişim bakımından hem de dengeli, bağımsız bir toplumsal, ekonomik ve kültürel gelişmeye katılma bakımından değiştirmelerine olanak tanıyan düzenli eğitim süreçlerinin tümünü” ifade edecek biçimde kullanılmıştır (Kaya, 2010, 53).

OECD'nin bir tanımına göre yetişkin eğitimi, zorunlu öğrenim çağının dışına çıkmış ve asıl uğraşısı artık okula gitmek olmayan kimselerin, hayatlarının herhangi bir aşamasında duyacakları öğrenme ihtiyacını kapsar. Ayrıca ilgiyi tatmin etmek üzere özellikle düzenlenen faaliyetleri ya da programları da kapsar.

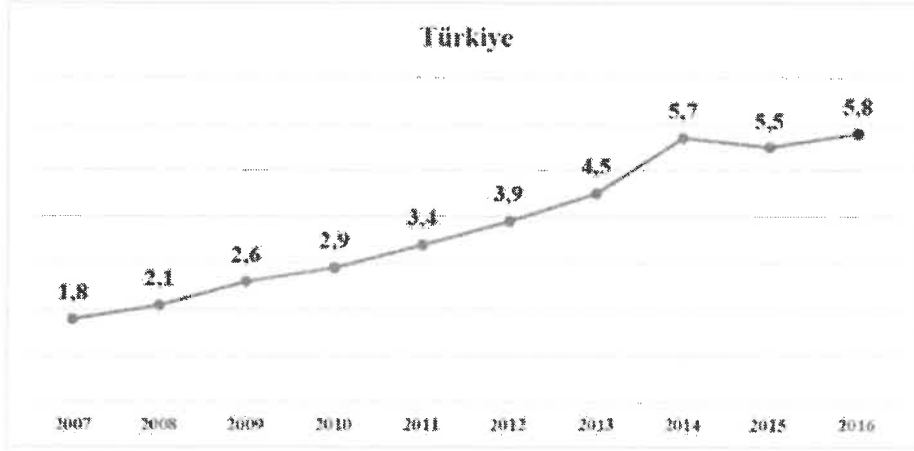
Yetişkinlerin öğrenmelerinde hafızalarına, eğitimlerine ve yaşam tarzlarına göre farklılık göstermekte dolayısıyla öğrenme yaşamları da deneyimlerine bağlı olarak şekillenmektedir. Benzer şekilde öğrenme tarzları da bireysel özelliklerine göre farklılaşabilmektedir (Akkuş, 2008).

Yetişkin özelliklerine ve yetişkin öğrenme sürecine bağlı olarak Lawler ve King (2000) tarafından dört temel yetişkin öğrenme ilkesi belirlenmiştir. Bu ilkeler; uygun öğrenme ortamı oluşturmak, etkin katılımı sağlamak, iş birliğine dayalı araştırmalar yapmak, uygulamaya dönük öğrenme gerçekleştirmektir (Kabakçı, 2006, 11).

Ülkemizde yetişkin eğitimi özel ve devlet kurumları tarafından gerçekleştirilmektedir. Dernekler, vakıflar, sendikalar, çeşitli bakanlıklar, sivil toplum örgütleri, dersaneler, özel amaçlı kurslar ve üniversitelerin sürekli eğitim merkezleri yetişkinlere yönelik eğitimler vermektedir. Türkiye'de yetişkinlere yönelik eğitim/yetiştirme hizmetleri aşağıdaki gibi gruplandırılabilir (Coşkun, 2009, 32):

- Halk Eğitim Merkezleri (HEM): Okuma-yazma kursları, meslek kursları, sosyal kültürel kurslar.
- Mesleki Eğitim Merkezleri (MEM): Çıraklık, kalfalık ve ustalık eğitimi, kısa süreli meslek kursları.
- Pratik Kız Sanat Okulu: Kızlara yönelik kısa süreli meslek kursları.
- Özel Eğitim Kurumları (Eğitim ve uygulama okulu, iş eğitim merkezi, bilim ve sanat merkezi)
- Özel öğretim kurumları: Kısa süreli mesleki kurslar
- Diğer kurumlar: Olgunlaşma Enstitüsü ve Yetişkinler Teknik Eğitim Merkezi.
- Uzaktan eğitim hizmetleri: Açık İlköğretim Okulu, Açık Öğretim Lisesi ve Mesleki ve Teknik Açık Öğretim Lisesi.

Aşağıda Türkiye'de hayat boyu öğrenmeye katılım oranları yer almaktadır (Şekil 2.1). Hayat Boyu Öğrenmeye Katılım Oranları Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK, 2017, <http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=24695>) tarafından uygulanmakta olan Hane Halkı İş Gücü Anketi aracılığıyla mikro veriler kullanılarak her yıl EUROSTAT resmi sayfasından yayımlanmaktadır. Türkiye hesaplamaya dâhil edildiği 2007 yılından bu yana en yüksek değerine ulaşmış olup 2016 yılında 5,8 puana çıkarak %222'lik bir artış gerçekleştirmiştir.



Şekil 2.1: 2016 hayat boyu öğrenme katılım oranları.

Türkiye’de yaşam boyu öğrenme kapsamında yetişkin eğitiminde önemli adımlar atılmış ve atılmaya devam edilmesine karşın diğer OECD ülkelerine kıyasla pek çok alanda ortalamanın altındadır. Nitekim Ekonomik İş Birliği ve Kalkınma Örgütü (OECD) tarafından 33 ülkenin katılımı ile organize edilen Türkiye adına da Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığınca gerçekleştirilen Uluslar arası Yetişkin Becerilerinin Ölçülmesi Programı (PIAAC)¹’nin 2012-2016 karşılaştırma raporuna göre özetle (ÇSGB, 2017 <http://www.ikg.gov.tr/piaac/>);

- Yetişkin Becerileri Araştırmasına katılan diğer OECD ülkeleri ile kıyaslandığında Türkiye’deki yetişkinler değerlendirme yapılan her üç alanda da (sözel beceriler, sayısal beceriler ve teknoloji zengin ortamda problem çözme becerileri) ortalamanın altında performans göstermişlerdir.
- Yetişkinlerin çoğunluğu teknoloji zengin ortamda problem çözme becerilerinde yeterlilik gösterememişler veya sadece temel yeterlilikleri gösterebilmişlerdir. Türkiye’deki yetişkinlerin sadece %8 ‘i bu alanda en yüksek 2 düzeyde yeterlilik göstermiştir.

Yetişkinlerin önemli bir kısmı çalışan yetişkinlerdir. Bu sebeple araştırmada çalışanların yaşam boyu öğrenmesi üzerinde durulmuştur.

¹ (PIAAC) bir ürünü olan Yetişkin Becerileri Araştırması, 3 temel bilgi işleme becerileri alanında yetişkinliklerin yeterliliklerine dair bir resim sunmaktadır. Sözel beceriler: yazılı metinleri anlama ve bu metinlere gereğine uygun bir şekilde cevap verme yeteneği Sayısal Beceriler: Sayısal ve matematiksel kavramları kullanma yeteneği Teknoloji Zengin Ortamda Problem Çözme Becerileri: Dijital ortamlarda bulunan, dönüştürülmüş ve iletilmiş bilgiye erişim, bilgiyi yorumlama ve analiz etme kapasitesidir

2.4.1. Çalışanlarda Yaşam Boyu Öğrenme

İşletmelerde yeni rekabet stratejileri içinde tüm çalışanlarının gelişimini teşvik etmek durumundadırlar. “Yaşam boyu öğrenme” terimi, bu zorunluluğa ve bu gerçeğe dikkat çekmektedir. Ancak bu ihtiyaçlara cevap verecek olan çalışanın, sadece bir diplomasının olması yeterli değildir. İşletmeler bu yönlü olarak insan kaynaklarını sürekli olarak geliştirmek zorunda kalmaktadır.

Yaşam boyu öğrenme çalışanların, rekabetçi piyasada, yaşam boyu üretken olmalarını dolayısıyla eşitlikçi gelir düzeyleri ile yaşam boyu istihdam edilebilirliği arttırmada kilit rol oynamaktadır. Yaşam boyu istihdam edilebilirlik de çocukluk ya da gençlik dönemi alınan formel eğitimler ile garanti edilememektedir. İş yaşamında sürekli yapısal değişimler ancak yenilenen beceri ve yetkinlikler ile takip edilebilmekte bu da çalışanların yaşama boyu öğrenme faaliyetlerini sürdürmelerini gerekli kılmaktadır (Kaya, 2010, 18).

İş dünyası da bu yaşam boyu öğrenme sarmalında bilgiyi yönetmekle mükellef olmaktadır. İşletmeler için iki tür bilgi yönetimi tanımlanır bunlardan birincisi, kodlanmış/yazılı (belgeli) bilgi, ikincisi, kodlanmamış yazılı olmayan, kişisel deneyim temelli bilgidir. İşletmeler için rekabet avantajı/üstünlüğü sağlamada bilgi en fazla aranan emtia durumundadır. İlk olarak Nonaka ve Konno (1998) tarafından ortaya atılan öğrenen organizasyonlar, bilgi yönetimi ile birleştirilmiş bir teoridir. Bir "öğrenen organizasyon" fikri, iş dünyasında ortaya çıkmış ve oradan eğitim ve öğretim kurumlarına kamu ve özel sektörlere kadar yayılmıştır. Yaşam boyu öğrenme fikri ile yakından ilişkili olmakla birlikte, örgütsel öğrenme ve öğrenen organizasyonlar, potansiyel olarak hayat boyu öğrenme için en destekleyici bir sistemdir. Yaşam boyu öğrenme, bireyin refahı için bir koşul olduğu gibi, örgütsel öğrenme, açık uçlu öğrenmeyi teşvik eden, organizasyonun devamlılığı için zorunluluktur (Nonaka ve Konno, 1998).

Botha ve ark (2008), örtülü ve açık bilginin, kesin noktalardan ziyade bir spektrum olarak görülmesi gerektiğine dikkat çekmektedir. Dolayısıyla, pratikte, tüm bilgiler, örtülü ve açık öğelerin bir karışımıdır. Bununla birlikte, bazı araştırmacılar gömülü bilgiler hakkında daha fazla ayırım yapmaktadır. Gömülü bilgi, süreçler, ürünler, kültür, rutinler, eserler veya yapılarda saklı tutulan bilgiyi ifade eder. Buna göre bilgi, formel olarak, örneğin, belirli faydalı bir rutini resmileştirmek için bir yönetim inisiyatifi ya da organizasyonun diğer iki bilgi türünü kullandığı ve uyguladığı biçimsiz olarak görülür.

Frost'a (2013) göre, gömülü bilgiyi yönetmeyle ilgili zorluklar önemli ölçüde değişmekte ve saklı bilgi ile farklılık göstermektedir. Organizasyon kültürü ve rutinleri bazen anlaşılması güç ve değişmesi zor olabilmektedir. Öte yandan normalleştirilmiş rutinler uygulanması daha kolay olabilir ve yönetim, öğrendiği derslerin meyvelerini doğrudan prosedürlere, rutinelere ve ürünlere uygulamada aktif olarak çalışabilmektedir. Bu bağlamda bilgi teknolojilerinin (BT) rolleri sınırları olmakla birlikte, örgütsel bilgi alanlarının haritasına yardımcı olmak için kullanılabilir; ürünlerin ters mühendisliğinde bir araç olarak (dolayısıyla gizli gömülü bilgileri açığa çıkarmaya çalışırken); ya da süreçler ve kültürler için bir destek mekanizması olmaktadır. Bununla birlikte, bilhassa yanlış uygulandığında BT'nin kültür ve süreçler üzerinde yıkıcı bir etkisi olabileceğini de ifade etmektedir. Gömülü bilgiyi etkin bir şekilde yönetmenin zorluğu nedeniyle, bu alanda başarılı olan şirketler önemli bir rekabet avantajı sağlamış olmaktadır.

Bahtijarevic - Siber ve ark. (2008, 596) bilgiyi bir şirketin kuruluşunda, rekabetçi piyasada hayatta kalabilmesi için en önemli kaynağı olarak tanımlamaktadırlar. Ayrıca rekabet gücü karşısında bilginin değerli, nadir, eşsiz önemli bir stratejik araç olduğuna vurgu yapmaktadır. Bu bilgide örgüt içinde yaygınlaştırılmadığıdır. Bratic (2009: 46) öğrenen organizasyonu yönetim türü olarak tanımlayarak, modern organizasyonların büyüebilmesi ve hayatta kalabilmesi için, örgütsel bilgi oluşturmak ve bu bilgiyi başarıyla yönetme zorunda olduklarını savunmaktadır. Öğrenen organizasyonlar, şirketin sahip olduğu ve dış kaynaklardan edinilen bilgileri tanımlar, toplar, oluşturur, uyarlar ve yeni beceri ve deneyim olarak kullanır. Rucic (2002, 909) şunu vurgulamaktadır “öğrenme organizasyonu”, bir organizasyon kültürü türüdür. Bu organizasyonlarda çalışanların bireysel gelişim ve öğrenim için teşvik edilmesi amaçlanmaktadır. Her çalışanın başarısına katkıda bulunmak ve bunu maksimize etmek örgütsel hedefler arasındadır. Bu şirketlerde öğrenme fikri vardır ve bu bilgi paylaşılıyordur.

Tüm bu açıklamalarla birlikte şirketlerdeki bilgi yönetiminde “ne tür bilginin önemli olduğu”, “şirkette hangi organizasyonel bilginin gelecekte kullanılacağı” ve “örgütsel bilginin nasıl kullanılacağı” soruları ortaya çıkmaktadır. Klaus (2008), bilginin yönetimi bağlamında ele alınması gereken konuları (1) bilgi edinme, (2) bilgi gelişimi, (3) bilgi aktarımı ve (4) öğrenme olarak tanımlamış ve analiz etmiştir (Tablo 2.2).

Rekabetçi piyasanın ihtiyacı olan yaşam boyu öğrenme modeli istihdam üzerinde olumlu etkileri bulunmaktadır. Hem özel hem kamu da organizasyonların bu yönlü yatırımları, eğilimleri yükselmiştir. Verilere baktığımızda sürekli eğitim veren işletmelerin en fazla payı olan ülkeler Danimarka (%85), Avusturya (%81), İsveç (%78), Finlandiya

(%77), Hollanda (%75) ve Fransa (%74), Yunanistan (%21), Bulgaristan (%29), İtalya (%32), Polonya (%35), Letonya (%36), Romanya (%40) ve Portekiz (%44) performans rakamları çıkmaktadır (Cedefop, 2010).

Tablo 2.2: Bilgi yönetimi amaç ve görevleri.

| Amaç | Görev |
|---------------------------|--|
| Bilgi Edinme | İş Geliştirme ve Süreçler İçin Gerekli Bilgiyi Sağlamak |
| Bilgi Gelişimi | Şirket İçinde ve Dışında En Uygun Yerde Bilgi Yönetimini Güvence Altına Almak |
| Bilgi Aktarımı | Bilginin Optimal Kullanımından Emin Olmak |
| Öğrenme | Şirket ve Çalışanlar İçin Öğrenme Olanakları Sağlamak |
| Daha Fazla Bilgi Gelişimi | Güncelliğini Yitirmiş Bilgilerden Vazgeçip Uygulama İle Uyumlu Yeni Bilgiler Üretmek |

Kaynak: Klaus, 2008.

Sadece büyük ölçekli işletmeler için değil orta ölçekli KOBİ'ler içinde yaşam boyu öğrenme istihdam ekseninde önemlidir. Nitekim KOBİ'ler evrensel "büyüme motorları" olarak kabul edilmekte ve en düşük maliyetli istihdam olanağı yaratabilmektedirler. Ancak küreselleşme sürecinde gerekli yeteneklere sahip olmadaki yetersizlikleri KOBİ'leri baskı altında bırakmaktadır. Küresel ekonomide fırsatları yakalayabilmek ve ulusal/uluslararası rekabet gücü kazanabilmeleri içinde özellikli ihtiyaçları vardır. Çoğunlukla sahipleri ve yöneticileri aynı olan KOBİ'ler iş becerilerini sürekli kazanamaz, sürdürmez veya geliştirmezlerse fırsatları rakiplerine kaptıracaklardır. AB'de yüzde 99'tan fazlasının KOBİ tanımında yer aldığı 18 milyondan fazla bireysel işletme bulunduğu göz önüne alındığında bu işletmelerin yaşam boyu öğrenme süreçleri ile yaratacakları istihdam önemlidir (Cedefop, 2010).

Tüm bu büyük ve orta ölçekli işletmelerde beceriler ve ihtiyaca cevap veren yeterliliklerin belirlenmesi hem işletme düzeyinde hem de ulusal / sektörel düzeyde önemlidir. İnsan kaynağının beceri ihtiyaçlarının analizi mesleki niteliklerin belirlenmesi, gençlerin kariyer yönetiminde istihdamda kalma/istihdam edilmelerinde ve işletmelerin rekabet gücü elde etmelerinde önemli arz etmektedir. İşletmeler tüm çalışanlarını kapsayan

insan kaynağını yaşam boyu eğitim ekseninde tutma konusu sosyal bir diyalog konusu olmalıdır (Cedefop, 2010).

Ileana ve Christiane (2005), E-Öğrenme ile iş becerilerinin kazandırılması, geleneksel eğitim sunma tekniklerine kıyasla işletmeler için birçok avantaja sağladığını. Bu yolla eğitim masraflarının oldukça düşük olacağına ve eğitim süresince çalışanların görevden alınmasına gerek kalmayacağını belirtmektedir. Bu yöntemle eğitim, herhangi bir zamanda, iş gününün boş olduğu dönemlerde gerçekleşmesi planlanabilir. Oluşturulacak eğitim amaçlı kurslarda hem birebir bir eğitim verilirken hem de gerekli sayıda katılımcının toplanmasını beklemeden saha dışında eğitimler tamamlanabilir.

Yaşam boyu öğrenme çalışanların, rekabetçi piyasada, yaşam boyu üretken olmalarını dolayısıyla eşitlikçi gelir düzeyleri ile yaşam boyu istihdam edilebilirliği arttırmada kilit rol oynamaktadır. Yaşam boyu istihdam edilebilirlik de çocukluk ya da gençlik dönemi alınan formel eğitimler ile garanti edilememektedir. İş yaşamında sürekli yapısal değişimler ancak yenilenen beceri ve yetkinlikler ile takip edilebilmekte bu da çalışanların yaşama boyu öğrenme faaliyetlerini sürdürmelerini gerekli kılmaktadır (Coşkun, 2009, 32).

Tüm rekabetçi piyasaların ihtiyacı olan bu öğrenme modeli Türkiye’de de kalkınma planlarında önemli yer tutmaktadır. Nitekim Türkiye’de nitelikli insan ve güçlü toplum hedefi ile oluşturulan 10. Kalkınma Planı’nda yaşam boyu öğrenmenin önemi üzerinde durulmuş, eğitim sistemi ile işgücü piyasası arasındaki uyum; yaşam boyu öğrenme olgusundan hareketle iş yaşamının gerektirdiği beceri ve yetkinliklerin kazandırılması, girişimcilik kültürünün benimsenmesi, mesleki ve teknik eğitimde okul-işletme ilişkisinin sektör beklentilerine önem verecek şekilde güçlendirilmesi ile mümkün olacağı vurgulanmıştır. Yine aynı programda kişilerin iş hayatında uzun süre kalabilmeleri için mesleki becerilerin dışında temel becerilerin geliştirilmesinin de yetişmiş insan kaynağı için gerekli olduğu belirtilmiştir. Yaşam boyu öğrenmeye katılımı sağlayan etkin unsurlardan birisi çalışanlara mesleki eğitim olanaklarının sağlanmasıdır. Tablo 2.3’te çalışanlarına mesleki eğitim sağlayan kuruluşların (işletmelerin) sayısal oranı verilmektedir. İşbaşında rehberlik eğitimi, rotasyon ve yer değiştirmeler, çalışma ziyaretleri, kalite öğrenme çemberleri, öz yönelimli öğrenme, konferans, çalıştay, ticari fuarlar ve seminerlere katılım da TÜİK tarafından mesleki eğitim kapsamında değerlendirilmektedir (Kaya, 2010, 53).

Tablo 2.3: Girişimlerde mesleki eğitim araştırması.

| Girişim büyüklük grubu | Mesleki eğitim sağlayan girişim oranı (%10) | | Katılımcı başına mesleki eğitim kursları maliyet (katılımcı/TL) | |
|------------------------------|--|------|---|------|
| | 2010 | 2015 | 2010 | 2015 |
| 10-19 | 29,1 | 32,4 | 343 | 383 |
| 20-49 | 35,1 | 40,7 | 430 | 421 |
| 50-249 | 39,5 | 55,9 | 347 | 372 |
| 250-499 | 53,9 | 71,1 | 323 | 346 |
| 500-999 | 57,3 | 73,4 | 315 | 337 |
| 1000+ | 73,7 | 76,3 | 234 | 266 |
| Toplam | 33,9 | 39,8 | 296 | 315 |

Kaynak: TUİK, 2017

Girişimlerde Mesleki Eğitim Araştırması'nın (GMEA) temel amacı, hayat boyu öğrenme kapsamında girişimlerin çalışanlarına yönelik verdiği mesleki eğitim hakkında bilgileri derlemektir. Ülkemizde ilk defa 2007 referans yılında 20 ekonomik faaliyet grubu (EFİS Rev. 1.1) ve 3 girişim büyüklük grubu (10-49, 50-249, 250+) için yapılan GMEA, 2010 yılında ekonomik faaliyet sınıflaması EFİS REV.2'ye ve girişim büyüklük grubu 3'den 6'ya çıkarılarak ikinci kez uygulanmıştır. Üçüncüsü 2015 referans yılı olarak 2016'da yapılan araştırmada, seçilmiş 20 ekonomik faaliyet grubu (EFİS Rev. 2) ve 6 girişim büyüklük grubunda (10-19, 20-49, 50-249, 250-499, 500-999, 1000+) yer alan girişimlerle anket gerçekleştirilmiştir. Araştırmadan; girişimlerde sağlanan mesleki eğitimin maliyeti, türü ve içeriği hakkında detaylı istatistiklerin yanı sıra, mesleğe hazırlık eğitimi ile girişimin eğitim politikasına ilişkin bilgiler de elde edilmektedir.

Buna göre (TUİK, 2017), girişimlerin büyüklük grubuna göre değerlendirildiğinde; en yüksek mesleki eğitim sağlama oranı %76,3 ile binden fazla personel çalıştıran girişimlerde gerçekleşirken, en düşük mesleki eğitim sağlama oranı %32,4 ile 10-19 personel çalıştıran girişimlerde olmuştur. Ekonomik faaliyete göre bakıldığında ise; en yüksek mesleki eğitim sağlama oranı %72,1 ile "Motorlu kara taşıtı, treyler (römork) ve yarı treyler (yarı römork) ve diğer ulaşım araçlarının imalatı" sektöründe gerçekleşmiştir.

Girişimlerin %31,9'u mesleki eğitim kursu sağlarken, %29,1'i mesleki eğitimin diğer şekillerini sağlamıştır. Girişimlerin %21,3'ü mesleki eğitim kurslarının yanı sıra

mesleki eğitimin diğer şekillerini de sağlamıştır. Girişimlerin %22'si iş başında rehberli eğitim, %13,3'ü öğrenme kalite çemberleri, %12,1'i rotasyon, yer değiştirme, çalışma ziyaretleri, %12'si konferans, ticaret fuarları ve atölye çalışmaları ve %9,9'u ise öz yönelimli öğrenme şeklinde diğer mesleki eğitim sağlamıştır. Binden fazla personel çalıştıran girişimlerin %56,8'i ve 10-19 personel çalıştıran girişimlerin %17,3'ü iş başında rehberli eğitim sağlamayı tercih etmiştir (TUİK, 2017).

Mesleki eğitim kurslarında eğitim sağlayan girişimlerdeki ücretli çalışan başına harcanan süre 2010 yılında 13 saat iken, 2015 yılında 22 saate yükselmiştir. Sürenin en yüksek olduğu girişim büyüklük grupları, 25 saat ile 500-999 arası sayıda ve binden fazla sayıda personel çalıştıran girişimler olmuştur. Ekonomik faaliyet alanına göre bakıldığında ise; mesleki eğitim kurslarına en fazla süre, 49 saat ile “Konaklama ve yiyecek hizmeti faaliyetleri” sektöründe harcanmıştır. Mesleki eğitim planı olan girişimlerinin oranının en yüksek olduğu girişim büyüklüğü grubu %67,4 ile bin ve üstü sayıda personel çalıştıran girişimler olurken, en düşük oran %25,2 ile 10-19 personel çalıştıran girişimlerde gerçekleşmiştir. Ekonomik faaliyete göre bakıldığında; en yüksek oran %55,1 ile “motorlu kara taşıtı, treyler, yarı treyler ve diğer ulaşım araçlarının imalatı” sektöründe ve en düşük oran %21,9 ile “konaklama ve yiyecek hizmeti faaliyetleri” sektöründe gerçekleşmiştir (TUİK, 2017).

Mesleki eğitim için yıllık bütçe ayıran girişim oranının en yüksek olduğu girişim büyüklüğü grubu %60,2 ile binden fazla personel çalıştıran girişimler olurken, bu oranın en düşük olduğu grup %12,3 ile 10-19 personel çalıştıran girişimler olmuştur. Ekonomik faaliyete göre ise en yüksek oran %54,6 ile “finansal hizmet faaliyetleri, zorunlu sosyal güvenlik hariç sigorta, reasürans ve emeklilik fonları” sektöründe ve en düşük oran %9 ile “tekstil ürünleri, giyim eşyaları ve deri ve ilgili ürünlerin imalatı” sektöründe gerçekleşmiştir. Mesleki eğitim sağlanan girişimler büyüklük grubuna göre değerlendirildiğinde; en önemli mesleki eğitim sağlayıcıları %42,5 ile “özel eğitim kurumları” olmuştur. Bunu %25,9 ile (İŞKUR ve Milli Prodüktivite Merkezi'nin de dahil olduğu) “diğer eğitim sağlayıcıları” takip ederken, üçüncü sırada %24,4 ile “asıl faaliyeti eğitim olmayan özel şirketler” yer almıştır (TUİK, 2017).

Mesleki eğitim kursu sağlayan girişimlerde mesleki eğitim kurslarına katılanların girişimde toplam çalışan oranının en yüksek olduğu girişim büyüklük grubu %65 ile 250-499 personel çalıştıran girişimler olmuş; en düşük oran ise %55,6 ile 10-19 personel çalıştıran girişimlerde gerçekleşmiştir. Ekonomik faaliyete göre değerlendirildiğinde ise en

yüksek oran %72,7 ile “kâğıt ve kâğıt ürünlerinin imalatı, kayıtlı medyanın basılması ve çoğaltılması” sektöründe gerçekleşmiştir (TUİK, 2017).

2.5. Dünyadaki Alan Yazını Çalışmaları

Yaşam boyu öğrenme ile ilgili uluslararası literatür incelendiğinde farklı ülkelerde çeşitli çalışmaların yapılmış olduğu görülmektedir. Bunlar arasında yer alan çalışmalardan birisi 1996 yılında Ross’un yapmış olduğu çalışmadır. Ross, 1996 yılında Kuzey İllinois Üniversitesi’nde hazırlamış olduğu eğitim doktorası çalışmasında “DuPage Koleji’nde Hayat Boyu Öğrenme Üzerine Bir Çalışma” adlı bir araştırma yürütmüştür. Bu çalışmada üniversite bünyesindeki öğrenciler üzerinde 12, yöneticiler üzerinde ise 10 derinlikli mülakat yapılmış ve hayat boyu öğrenmenin mevcut durumu hakkında tespitler yapılmaya çalışılmıştır. Yapılan bu çalışmada öğrencilerin ve yöneticilerin kişisel geçmişleri, mevcut motivasyonları, eğitimden beklentileri öğrenmeye istekli olma nedenleri, öğrenme stilleri ve hayat boyu öğrenmeye verdikleri önem gibi çeşitli konular derin bir biçimde araştırılmıştır. Sonuç olarak, kolej genelinde yaşam boyu öğrenme ile ilgili çok olumlu bir tablo olduğu tespit edilmiştir.

Ross’tan iki yıl sonra Tight, 1998 yılında yapmış olduğu “Eğitim, Eğitim, Eğitim! Kennedy, Dearing ve Fryer Raporlarında Hayat Boyu Öğrenme Vizyonu” adlı çalışmasında İngiltere’de yayınlanan üç farklı raporu irdelemiştir. Bu raporlarda yaşam boyu öğrenmenin nasıl kavramsallaştırıldığı üzerinde durulmuştur. Sonuç olarak bu raporların önemli bir gelişme olmalarına rağmen üç önemli yanlışa girdiği sonucuna varılmıştır. Bu yanlışlar ise mesleki eğitime gereğinden fazla öncelik tanınması, yaşam boyu öğrenmeye katılmayanları suçlama eğilimi ve yine onları ekonomik ve sosyal açıdan tehdit etmeleri olarak belirtilmiştir.

2000 yılında Uluslararası Yaşam Boyu Öğrenme Dergisi’nde Aspin ve Chapman tarafından yayınlanan makale ise yaşam boyu öğrenme ile ilgili önemli bir gelişme olmuştur. “Yaşam Boyu Öğrenme: Kavram ve Anlayışlar” adlı makalede yaşam boyu öğrenmenin temel kavramları üzerinde durulmuştur. Ayrıca, bazı kavramları için problem çözme yaklaşımına ve faydacı yaklaşıma uygun alternatif önerilerinde bulunulmuştur.

Ayrıca, Edwards ve Usher 2001 yılında yayınladıkları “Yaşam Boyu Öğrenme: Eğitimin Post modern bir Hâli mi?” adlı çalışmalarında yaşam boyu öğrenmenin post modern yaklaşımda önemli bir gelişme olduğunu vurgulamışlar ve yaşam boyu öğrenmeyi bu kapsamda ele alarak incelemişlerdir. Sonuç olarak yapılan çalışmada yaşam boyu

öğrenmenin post modern eğitim ile ilişkili olarak kabul edilmesi ve buna göre yapılandırılması gerektiği üzerinde tartışmalar yürütülmüştür.

Ranson ve Strain tarafından 2002 yılında yayınlanan bir araştırmada ise yaşam boyu öğrenmeye bir teori perspektifinden yaklaşılmıştır. “Yansımacılık: Yaşam Boyu Öğrenme Teorisine Doğru” adlı makalede bu konuda bir tartışma başlatmak istendiği açıkça belirtilmiş ve yaşa boyu öğrenmenin refleksif bir anlayışa ele alınması gerektiği üzerinde durulmuştur.

2002 yılında Leeuwen ve Praag tarafından yapılan bir çalışma ise “Yaşam Boyu Öğrenmenin Maliyet ve Faydaları: Hollanda Örneği” adını taşımaktadır. Adından da belli olduğu üzere çalışmada yaşam boyu öğrenmenin maliyet ve faydaları üzerinde durulmuştur. Bunun için bir model kurularak hesaplamalar yapılmıştır. Sonuç olarak, maliyet etkinliğinde büyük farklılıklar olabileceği gösterilmiştir. Bir diğer önemli sonuç ise sonuçların işverenler, çalışanlar ve hükümet arasında kuvvetli bir şekilde farklılık gösterebileceği olmuştur.

Rankema, 2006 yılında yayınlamış olduğu “Bireysel Öğrenme Hesapları: Yaşam Boyu Öğrenme İçin Bir Strateji mi?” adlı kitabında Hollanda’da yaşam boyu öğrenmeyi detaylı bir biçimde ele almıştır. Kitapta; değişen toplumda yaşam boyu öğrenme, politika gündemlerinde yaşam boyu öğrenme, iş örgütlerinde bireysel öğrenme hesapları, bireysel öğrenme hesapları ve eğitim niyeti gibi alt bölümler yer almıştır. Sonuç olarak yaşam boyu öğrenmenin Hollanda’da İngiltere’deki gelişimini takiben önemli bir seviyeye ulaştığı sonucuna varılmıştır.

Cedefop (2016)’ ya göre düşük becerili yetişkinlerin bir üst düzeydeki gelişme fırsatlarına ulaştırılabilmeleri ve etkililiklerinin geliştirilmesi için, bireyin kariyer rehberliği, danışmanlığı ve hatta devam eden eğitimi ile ilgili özel bir eğitimin olması ve buna önem verilmesi gerektiği savunulmaktadır.

2.6. Türkiye’deki Alan Yazını Çalışmaları

Türkiye’de yaşam boyu öğrenme alanında çeşitli akademik makale, yüksek lisans ve doktora tezleri hazırlanmıştır. Tüm çalışmalar alan yazınına katkı sağlayan çalışmalar olup bazılarında kavramsal ve kuramsal çerçeve, tarihsel gelişim ve AB’deki önemi üzerine literatür taramalarına yer verilmiş bazı çalışmalarda Life Long Learning Scale (Yaşam boyu öğrenme ölçeği) doğrudan ya da geliştirilerek kullanılmış bazı çalışmalarda ise ölçeğin Türkçeye uyarlaması yolu ile uygunluk araştırılmıştır. Buna göre yaşam boyu öğrenme alanında Türkiye’deki çalışmalardan bazılarında aşağıda yer verilmiştir.

Kara ve Kurum'un (2007), "Sınıf Öğretmeni Adaylarının 'Yaşamboyu Öğrenme' Kavramına Yükledikleri Anlam (Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Örneği)" isimli çalışmalarında ilgili öğrencilerin yaşam boyu öğrenme kavramına dair görüşlerine başvurulmuştur. Betimsel yöntem ile nitel bir araştırma metoduyla çalışma yapılmış, biri kapalı ikisi açık uçlu olma üzere öğretmen adaylarına konu ile ilgili üç soru yöneltilmiş, çalışmanın neticesinde öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme kavramı ile ilişkili kavramlardan uzak açıklamalarda buldukları dolayısıyla YBÖ ile ilgili yeterli bilgiye sahip olmadıkları görülmüştür.

Bağcı (2007), "Avrupa Birliği Ülkelerinde Yaşam Boyu Eğitim Politikaları: Almanya, Danimarka ve Türkiye Üzerine Karşılaştırmalı Bir Çalışma" adlı yüksek lisans tezinde belgesel araştırma yöntemi ile bir çalışma yürütmüştür. Çalışmada AB ülkeleri ile Türkiye'nin yaşam boyu öğrenmeye ilişkin resmî belgeleri karşılaştırılarak Türkiye'deki YBÖ politikalarının mevcut durumu ortaya konmuştur. AB üye ülkeleri ile aday ülkeleri açısından dikkate değer farklılarla beraber birliğin koyduğu hedeflerle verilerin çok da bağdaşmadığı sonucuna varılmıştır.

Kıran (2008) "Yaşam Boyu Eğitimin Sağlanmasında Halk Eğitimi Merkezlerinin Değerlendirilmesi" adlı yüksek lisans tezinde; halk eğitimi merkezlerinde açılan kurslarda yaşam boyu eğitime yönelik sorunlar ele almıştır. Araştırmanın sonunda elde edilen bulgulara göre, Yüreğir Halk Eğitimi Merkezi'nde kursa katılım ve kurs tercihleri cinsiyete, eğitim durumuna ve gelir durumuna göre farklılık göstermektedir. Kurs tercihleri eğitim durumu değişkenine göre farklılık göstermektedir. Kursiyerler yetişkin eğitiminin, merkezdeki eğitim öğretim sürecinin, merkezin fiziksel imkânlarının genel olarak iyi olduğunu düşünmektedir. Kursiyerler katıldıkları kursu en faydalı kurs olarak görmekte ve kursiyerler arasındaki yaş farkının eğitim öğretimi olumsuz yönde etkilemediğini düşünmektedirler. Kursiyerlerin yaşı ilerledikçe kurs etkinliklerinden beklentilerini karşılama oranları artmaktadır.

Ayrıca, yaşam boyu öğrenme kavramının istihdam edilebilirlikle olan ilişkisini irdeleyen çalışma olarak Kıvrak (2007)'ın yaşam boyu öğrenme ve istihdam ilişkisi ve yaşam boyu öğrenmenin eğitim alanındaki amaçları ile AB 'nin bu konudaki uygulamaları arasında ilişkinin olup olmadığını incelediği çalışma mevcuttur.

İstihdam Edilebilirliğe ilişkin bir diğer çalışma da Aksoy'un (2008) "Yaşam Boyu Öğrenme ve Kariyer Rehberliği İlkelerinin İstihdam Edilebilirliğe Etkileri: Otel İşletmeleri Üzerine Bir Uygulama" adlı doktora tezidir. Kavramın istihdama olan etkisi turizm işletmelerindeki çalışanlara yönelik bir ölçek geliştirilerek ölçümlenmesine çalışılmıştır.

Yapılan analiz neticesinde çalışanların, hizmet öncesi aldıkları YBÖ faaliyetlerinin istihdam edilebilirlikte etkili olduğu görülmüştür.

YBÖ kavramına ilişkin daha önce yapılan ölçek çalışmaları olarak ise Coşkun (2009) yaşam boyu öğrenme üzerine doktora tez çalışmasını yapmıştır. Bu çalışmada, üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin çeşitli değişkenler açısından belirlenmesi amaçlanmıştır. Betimsel tarama yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada veri toplama aracını araştırmacı tarafından hazırlanan “Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği” oluşturmuştur.

Demirel ve Akkoyunlu (2010) çalışmalarında, “Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleriyle Bilgi Okuryazarlığı Öz-Yeterlik Algıları” adlı çalışmalarında ilişkisel tarama yöntemi kullanmıştır. Araştırmanın veri toplama aracını “Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği” ve “Bilgi Okuryazarlığı Öz-yeterlik Ölçeği” oluşturmaktadır.

Diğer ölçek kullanılan çalışmalar; Uzunboylu ve Hürsen’in (2011) ortaokul öğretmenlerinin algılarına göre geliştirdiği 51 maddeden ve 6 boyuttan oluşan “Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri Ölçeği”dir. Bu ölçeği Arcagök ve Şahin (2014) çalışmasında kullanmıştır. Coşkun ve Demirel’in (2012) üniversite öğrencilerinin algılarına göre geliştirdiği 27 maddeden ve 4 boyuttan oluşan “Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerini Belirleme Ölçeği” bulunmaktadır. Ayrıca, Konokman ve Yelken’in (2014) öğretim elemanlarının algılarına göre geliştirdiği 39 maddeden ve 8 boyuttan oluşan “Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlik Algısı Ölçeği” mevcuttur.

Konokman ve Yelken (2014) öğretim elemanlarında, Oral ve Yazar (2015) ve Gencel (2013) öğretmen adaylarında, Ayra ve Kösterelioğlu (2015) öğretmenlerin, yaşam boyu öğrenmeye ilişkin algılarının yüksek olduğunu belirlemişlerdir. Buna karşın Diker ve Demirel (2012) üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenmeye eğilimlerinin düşük olduğunu belirtmişlerdir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın yürütülmesi sırasında izlenen yönteme ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Tipi

Bu araştırma, Çalışanların Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği'nin (Employee Lifelong Learning Scale) Türkçe'ye uyarlanması ve geçerlik ile güvenilirlik çalışmasının yapılması amacıyla gerçekleştirilmiştir.

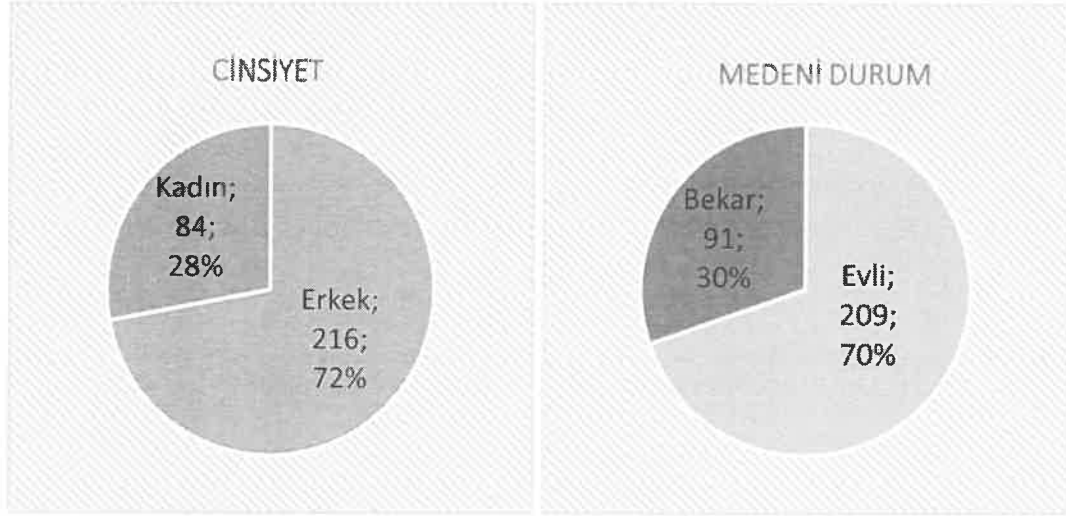
3.2. Araştırmanın Yeri ve Zamanı

Araştırma, Bartın ilinde 1 Nisan - 15 Ağustos 2017 tarihleri arasında yürütülmüştür.

3.3. Evren ve Örneklem

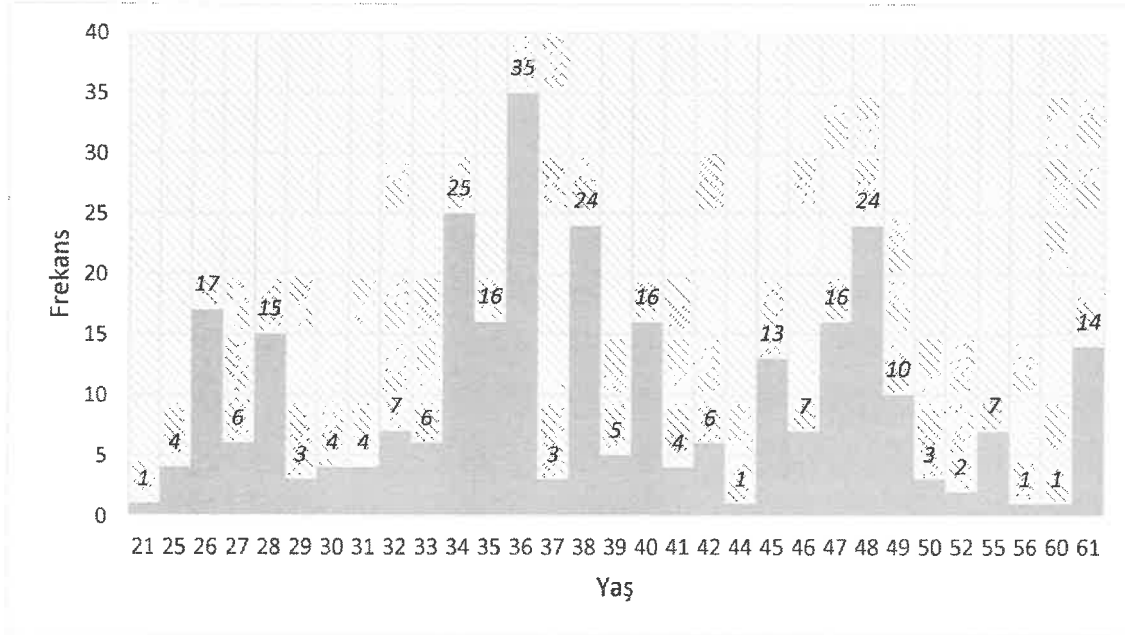
Araştırmanın evrenini 2017 yılında Bartın ilinde çalışmakta olan işçi, memur, teknik personel, yönetici ve akademisyenler oluşturmaktadır. Ölçek geçerlilik ve güvenilirlik çalışmalarında faktör analizi uygulayabilmek için yeterli örneklem alınması gerekliliği vurgulanmakta ve küçük örneklemelerden hesaplanan korelasyon katsayılarının daha az güvenilir olduğu ifade edilmektedir. Bu yüzden örneklem büyüklüğünün değişken sayısının en az beş katı hatta on katı olması gerektiği belirtilmektedir (Tavşancıl, 2014). Bir diğer öneri de faktör analizi için 200 denek sayısı "orta", 300 denek sayısı "iyi", 500 denek sayısı "çok iyi", 1000 ise "mükemmel" olarak değerlendirilmektedir (Streiner ve Kottner, 2014). Dolayısıyla, bu çalışmada 17 maddeden oluşan bir ölçek kullanıldığı için örneklemin en az 170 kişi olması gerektiği ancak "iyi" düzeyde değerlendirilebilecek örneklem için 300 kişi üzerinde çalışılacağı kararına varılmıştır.

Çalışmanın örneklemini ise 300 çalışan oluşturmuştur. Çalışma grubuna ait betimsel istatistikler şöyledir; 84'ü (%28) kadın ve 216'sı (%72) erkektir. Ayrıca, çalışanların 209'u (%69,7) evli ve 91'i (%30,3) bekarıdır (Şekil 3.1).



Şekil 3.1: Katılımcıların cinsiyet ve medeni duruma göre dağılımı.

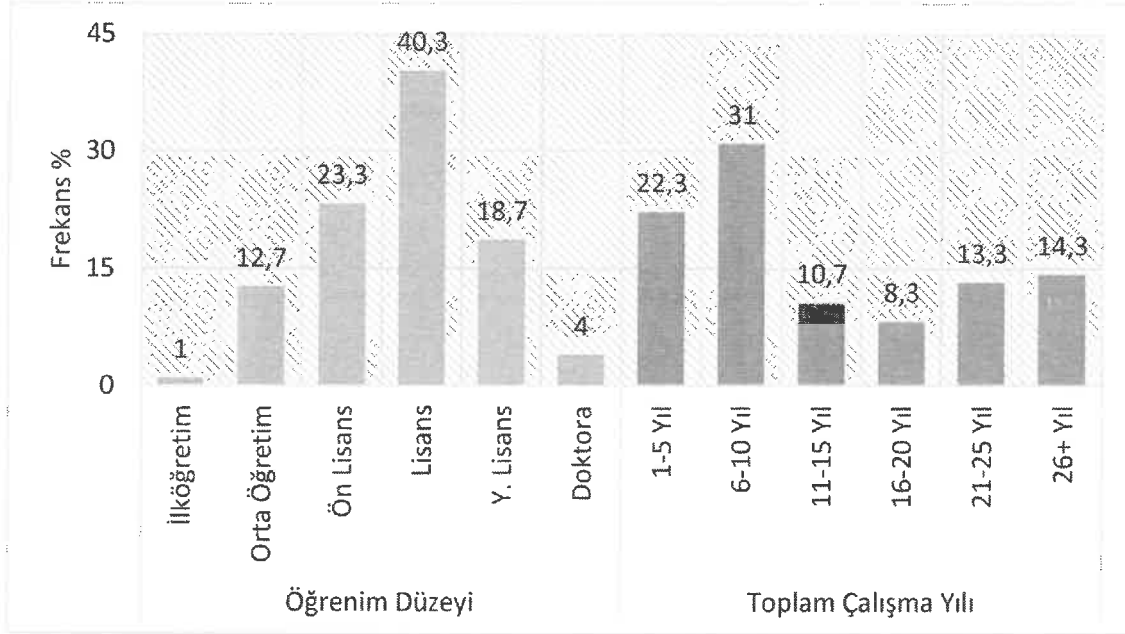
Katılımcıların yaş ortalaması $39,32 \pm 8,99$ 'dur. Medyan (ortanca) yaş 38, mod (en sık tekrarlanan) yaş 36, minimum yaş 21, maksimum yaş 61 ve ranj 40'tır. Bunun yanında %25'lik değer 34, %75'lik değer 47 ve çeyrekler arası açıklık 13'tür. Katılımcıların yaşlarına göre dağılımını gösteren histogram Şekil 3.2'de verilmiştir.



Şekil 3.2: Katılımcıların yaşlarına göre dağılımı.

Öğrenim düzeylerine göre ise katılımcıların 3'ü (%1) ilköğretim, 38'i (%12,7) ortaöğretim, 70'i (%23,3) ön lisans, 121'i (%40,3) lisans, 56'sı (%18,7) yüksek lisans ve 12'si (%4) doktora mezundur. Toplam çalışma yıllarına göre ise katılımcıların 67'si

(%22,3) 1-5 yıl, 93'ü (%31) 6-10 yıl, 32'si (%10,7) 11-15 yıl, 25'i (%8,3) 16-20 yıl, 40'ı (%13,3) 21-25 yıl ve 43'ü (%14,3) 25 yıldan fazla çalışma süresine sahiptir. Ayrıca, minimum çalışma yılı 1, maksimum çalışma yılı 41, ortalama çalışma yılı $14,48 \pm 10,61$ yıldır (Şekil 3.3).



Şekil 3.3: Katılımcıların öğrenim düzeyleri ve toplam çalışma yılları.

Ayrıca, çalıştıkları kurumdaki pozisyonlarına göre katılımcıların; 79'u (%26,3) işçi, 57'si (%19) memur, 66'sı (%22) teknik personel, 41'i (%13,7) üst düzey yönetici ve 57'si (%19) akademisyendir (Tablo 3.1).

Tablo 3.1: Katılımcıların çalıştıkları kurumdaki pozisyonlarına yönelik bulgular.

| Kurumdaki Pozisyon | n | n% |
|-----------------------------|------------|------------|
| İşçi | 79 | 26,3 |
| Memur | 57 | 19,0 |
| Memur ve teknik personel | 66 | 22,0 |
| Memur ve üst düzey yönetici | 41 | 13,7 |
| Akademisyen | 57 | 19,0 |
| Toplam | 300 | 100 |

Bunun yanında katılımcıların 41'i (%13,7) 1400-1999 TL, 102'si (%34) 2000-3999 TL, 145'i (%48,3) 4000-5999 TL, 11'i (%3,7) 6000-7999 TL ve 1'i (%0,3) 8000 TL ve daha fazla aylık gelire sahiptir. Buna göre, aylık gelir ortalamaları $3.917,16 \pm 1277,12$ TL'dir (Tablo 3.2).

Tablo 3.2: Katılımcıların aylık gelirlerine yönelik bulgular.

| Aylık Gelir | n | n% |
|--------------------|------------|------------|
| 1400-1999 TL | 41 | 13,7 |
| 2000-3999 TL | 102 | 34,0 |
| 4000-5999 TL | 145 | 48,3 |
| 6000-7999 TL | 11 | 3,7 |
| 8000+ TL | 1 | 0,3 |
| Toplam | 300 | 100 |

3.4. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın temel veri toplama aracını “Kişisel Bilgi Formu” ve “Çalışanların Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği”nin Türkçe’ye çevrilmiş formunu içinde barındıran ve yapılandırılmış özellik gösteren ölçek oluşturmuştur (EK-2).

3.4.1. Kişisel Bilgi Formu

Kişisel Bilgi Formu, araştırmacı tarafından hazırlanmıştır ve toplam 9 sorudan oluşmaktadır. Bu sorularda katılımcılara; cinsiyet, yaş, medeni durum, öğrenim durumu, çalışılan kurumdaki pozisyon, toplam çalışma yılı ve son beş yıl içinde katıldıkları herhangi bir kurs ve aldıkları herhangi bir sertifika bulunup bulunmadığı sorulmaktadır.

3.4.2. Çalışanların Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği

Çalışanların Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği (Employee Lifelong Learning Scale), Gardiner ve Kline tarafından 2007 yılında çalışanların öğrenme motivasyonu üzerinde bir çalışma yapabilmek için geliştirilmiştir. Farklı sektörlerdeki üç farklı kurumda çalışan ve

36-55 yaş arasında bulunan toplam 267 kişinin katıldığı araştırma sonucunda üç alt boyut (faktör) altında toplam 17 maddeden oluşan ölçek geliştirilmiştir.

Gardiner ve Kline tarafından hazırlanan Çalışanların Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği'nin 3 alt boyutu tutku, korku ve hırs olarak isimlendirilmiştir. Alt boyutlarda sırasıyla 9, 6 ve 2 madde yer almaktadır ve bunların güvenilirlikleri sırasıyla 0,68; 0,71 ve 0,77 olarak bulunmuştur. Maddelere 1=Hiç Katılmıyorum ile 5-Tamamen Katılıyorum arasında değişen 5'li likert tipi ölçek aracılığıyla cevap verilmektedir. Ölçekten ve alt boyutlardan alınan toplam puanın fazla olması çalışanların yaşam boyu öğrenme motivasyonunun fazla olduğu anlamına gelmektedir (Gardiner ve Kline, 2007). Çalışanların Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği Orijinal Formu'nun madde yapısı Tablo 3.4'te verilmiştir.

Tablo 3.4: Çalışanların Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği Orijinal Formu'nun madde yapısı.

| Alt Boyut | Maddeler | Madde Sayısı | Minimum Puan | Orta (Nötr) Puan | Maksimum Puan |
|---------------|-------------|--------------|--------------|------------------|---------------|
| Tutku | 1-9 | 9 | 9 | 27 | 45 |
| Korku | 10-15 | 6 | 6 | 18 | 30 |
| Hırs | 16-17 | 2 | 2 | 6 | 10 |
| Toplam | 1-17 | 17 | 17 | 51 | 85 |

3.5. Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi

Araştırmada öncelikle Türkçe'ye çevrilen Çalışanların Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği (Employee Lifelong Learning Scale), üç farklı dil uzmanına sunularak her bir maddenin çevirisi hakkında görüş ve önerileri alınmıştır. Ardından, 18 İngilizce öğretmenine Orijinal ve Türkçe Ölçek 3 hafta arayla uygulanarak dilsel eşdeğerliği (dil geçerliği) tespiti yönelik korelasyon analizleri yapılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliliği ve madde analizlerine ilişkin analizleri yapmak üzere ise Türkçe Form araştırmacı tarafından yüz yüze görüşme yapılarak 300 çalışanın katılımıyla uygulanmıştır. Bu aşamada, çalışmaya katılan tüm katılımcılara çalışmanın amacı hakkında bilgi verilmiş, araştırmaya katılmaya bulunmaya isteklilik ve gönüllü olma durumlarına özen gösterilmiştir.

Verilerinin çözümlemesinde SPSS 24.0 ve AMOS programları kullanılarak tanımlayıcı ve anlam çıkarıcı istatistik yöntemlerinden faydalanılmıştır. Tablo 3.5'te yapılan analizler ve bunlar için kullanılan analiz yöntemleri verilmiştir.

Tablo 3.5: Verilerin çözümlenmesinde kullanılan yöntemler.

| Ölçümler | İstatistiksel Analiz |
|--------------------------------------|---|
| Kişisel Bilgilerin Değerlendirilmesi | Tanımlayıcı Analizler |
| Dil Geçerliği Analizi | Pearson Korelasyon Testi |
| Yapı Geçerliği Analizi | Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) |
| İç Tutarlılık Analizi | Cronbach Alpha Yöntemi |
| Madde-Toplam Puan Korelasyonu | Pearson Korelasyon Testi |
| Ayırt Edicilik Testi | İlişkisiz Örneklem (Bağımsız Gruplar) t-testi |

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde, Çalışanların Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlanmasına yönelik olarak elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

4.1. Geçerlik Analizlerine Dayalı Bulgular

4.1.2. Kapsam (İçerik) Geçerliği

Çalışanların Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği'nin kapsam geçerliğini incelemek amacıyla ölçeğin orijinal formu ve Türkçe'ye çevrilen formu alanlarında uzman 3 farklı İngilizce dil bilimcisine gönderilmiş ve kendilerinden uzman görüşü alınmıştır. Uzmanlar, her bir maddenin çevirisini inceleyerek kontrol formu üzerinde “uygun” veya “.... olarak düzeltilmeli” şeklinde görüş ve önerilerini belirtmişlerdir.

Yapılan inceleme sonucunda 8 madde aynı şekliyle kabul görmüştür. Ancak, toplam 9 maddede çeşitli ifade değişikliklerine gidilmiştir. Uzman görüşleri doğrultusunda anlam bütünlüğünün, dilde sadeliğin veya kültürel uygunluğun sağlanması için ekleme, çıkarma veya düzeltmelere gidilmiştir. Örneğin, “*I learn things that I can apply to work just because I like to learn them*” orijinal ifadesi “işime uygulayabileceğim şeyleri sadece onları öğrenmeyi sevdiğim için öğrenirim” şeklinde çevrilmişken, uzman görüşleri doğrultusunda “işime uygulayabileceğim şeyleri, sadece öğrenmeyi sevdiğim için öğreniyorum” şeklinde düzeltilmiştir. Diğer bir örnek de “*I learn new skills in order to keep my job*” maddesidir. “İşimde kalmak için yeni beceriler öğrenirim” olarak çevrilen madde, “işimi kaybetmemek için yeni beceriler öğrenirim” olarak düzeltilmiştir.

4.1.3. Dil Geçerliği (Dilsel Eşdeğerlik)

Çalışanların Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği'nin dil geçerliği yani dilsel eşdeğerliğini tespit etmek amacıyla; aynı 18 kişi tarafından 3 hafta ara ile cevaplandırılan ölçeğin orijinal (İngilizce) ve Türkçe formları arasında korelasyon analizi yapılmıştır. Sonuç olarak, orijinal ve Türkçe form puanları arasındaki korelasyonların tutku alt boyutu için 0,73; korku alt boyutu için 0,92; hırs alt boyutu için 1,00 ve ölçeğin geneli için 0,91 olduğu tespit edilmiştir. Buna göre, korelasyon değerlerinin tamamı $r=0,70$ 'ten büyük olduğu için cevaplar arasında yüksek düzeyde bir ilişki bulunmaktadır. Dolayısıyla, Çalışanların

Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği'nin Türkçe formu dil geçerliği şartını sağlamaktadır. Tablo 4.1'de dil geçerliği ile ilgili bilgiler detaylı olarak verilmiştir.

Tablo 4.1: Çalışanların yaşam boyu öğrenme ölçeği dilsel eşdeğerlik bulguları.

| Alt Boyut | Uygulama | \bar{x} | Ss | r |
|-----------|---------------|-----------|------|---------|
| Tutku | Orijinal Form | 4,34 | 0,28 | 0,735* |
| | Türkçe Form | 4,37 | 0,24 | |
| Korku | Orijinal Form | 3,74 | 0,99 | 0,923** |
| | Türkçe Form | 3,43 | 1,07 | |
| Hırs | Orijinal Form | 4,22 | 0,16 | 1,000** |
| | Türkçe Form | 4,39 | 0,31 | |
| Genel | Orijinal Form | 4,11 | 0,66 | 0,910** |
| | Türkçe Form | 4,04 | 0,78 | |

* p<0,05 **p<0,01

4.1.4. Yapı (Kavram) Geçerliği

4.1.4.1. Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA)

Çalışanların Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği'nin yapı geçerliğini incelemek için yapılan açımlayıcı faktör analizinde (AFA) öncelikle bütün maddeler arasındaki korelasyon matrisi incelenerek önemli oranda manidar korelasyonların olup olmadığına bakılmış ve faktör analizinin yapılabilesine uygunluk gösterir nitelikte manidar ilişkilerin olduğu görülmüştür.

Daha sonra Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) Örneklem Uygunluğu ve Barlett testleri yapılmıştır. Verilerin faktör analizine uygunluğu için KMO'nun 0,60'tan yüksek ve Barlett Küresellik Testi'nin anlamlı çıkması gerekmektedir (Büyüköztürk, 2011, 126). Bu çalışmada KMO örneklem uygunluk katsayısı 0,672; Barlett testi x^2 değeri 2451,560 ve p=0,000 yani anlamlı bulunmuştur. Dolayısıyla, verinin faktör analizine uygun olduğu görülmüştür.

Faktör analizi, temel bileşenler (principal components) yöntemi kullanılarak yapılmış ve Çalışanların Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği'nin orijinali 3 boyuttan (tutku, korku ve hırs) oluştuğu için oluşturulacak faktör sayısı 3 olarak sabitlenmiştir. Eksen döndürmesi (rotation) yöntemi olarak ise eğik döndürme (direct oblimin) kullanılmıştır.

Bunun nedeni, orijinal ölçeğin de bu yöntem ile oluşturulmuş olması ve faktörlerin birbiri ile ilişkili olduğu düşüncesi üzerine kurulu analizlerde bu yöntemin kullanılmasıdır (Büyüköztürk, 2011, 126).

Sonuç olarak, yapılan faktör analizi sonucunda ölçek maddelerinin toplam varyansın %53,33'ünü açıkladığı ve 3 faktör altında toplandığı görülmüştür. Buna göre, açıklanan varyans görece yüksek değildir. Ancak, 3 faktör birlikte ölçeğe ilişkin varyansın %50'den fazlasını açıklamaktadır. Dolayısıyla, ölçeğin geçerlik şartını sağladığını söylemek mümkündür. Faktörler ve açıkladıkları varyans Tablo 4.2'de verilmiştir.

Tablo 4.2: Faktör yapısı ve açıklanan varyans (17 maddelik ölçek).

| Faktör | Başlangıç Öz Değerleri | | | Çıkarım Toplamları* | | |
|--------|------------------------|-------------|---------------|---------------------|-------------|---------------|
| | Toplam | Varyans (%) | Kümülatif (%) | Toplam | Varyans (%) | Kümülatif (%) |
| 1 | 4,449 | 26,169 | 26,169 | 4,449 | 26,169 | 26,169 |
| 2 | 2,589 | 15,229 | 41,398 | 2,589 | 15,229 | 41,398 |
| 3 | 2,029 | 11,935 | 53,333 | 2,029 | 11,935 | 53,333 |
| 4 | 1,556 | 9,152 | 62,485 | | | |
| 5 | 1,281 | 7,537 | 70,021 | | | |
| 8 | 0,683 | 4,019 | 83,903 | | | |
| 9 | 0,502 | 2,955 | 86,858 | | | |
| 10 | 0,437 | 2,569 | 89,427 | | | |
| 11 | 0,381 | 2,243 | 91,670 | | | |
| 12 | 0,338 | 1,987 | 93,657 | | | |
| 13 | 0,294 | 1,728 | 95,385 | | | |
| 14 | 0,280 | 1,647 | 97,033 | | | |
| 15 | 0,199 | 1,171 | 98,204 | | | |
| 16 | 0,186 | 1,096 | 99,300 | | | |
| 17 | 0,119 | 0,700 | 100,000 | | | |

* Çıkarım metodu: Birincil içerik analizi.

Sonraki aşamada, ölçek maddelerinin faktör yükleri ve hangi faktörler altında yer aldıklarının incelenmesi aşamasına geçilmiştir. Faktörün tanımladığı maddeyi ölçmesi için o faktörle olan ilişkisini gösteren faktör yük değerinin .45 ve daha yüksek olması tercih edilmektedir. Ancak uygulamada az sayıda madde olması halinde bu sınır değer 0,30'a kadar indirilebilmektedir. Ayrıca, yüksek iki yük değeri arasındaki farkın en az 0,10 olması

önerilmektedir (Büyüköztürk, 2011, 126). Bu çalışmada, faktör yük değeri sınırı 0,30 olarak kabul edilmiştir. Buna göre, elde edilen faktör yükleri Tablo 4.3'te verilmiştir.

Tablo 4.3'te yer alan maddeler incelendiğinde 1. faktörün ölçeğin orijinal formundaki tutku alt boyutuna, 2. faktörün korku alt boyutuna ve 3. faktörün ise hırs alt boyutuna karşılık geldiği anlaşılmaktadır. Kendini kariyerine adanma, işinde uzun yıllar çalışma, öğrenmeye karşı tutkulu olma, öğrenmeyi sevmeden dolayı öğrenme, mümkün olduğu takdirde uzun süre çalışma, kendini motive olmuş hissetme, olabileceğinin en iyisi olmak için öğrenmeyi isteme ve kariyer hedeflerini gerçekleştirmeye ihtiyaç duyduğu için öğrenmeyi ifade eden maddeler (ilk 7 madde ve 12. madde) tutku ile ilgili maddelerdir.

İstihdamın devam etmesi için öğrenme, işini kaybetmemek için yeni beceriler öğrenme ve işini kaybetmekten korktuğu için öğrenme maddeleri (10, 11 ve 13. maddeler) ifadelerin anlamlarına paralel bir şekilde korku ile ilgili olan aynı faktör altında (2. faktör) toplanmıştır. Dolayısıyla, bu faktör korku faktörüne karşılık gelmektedir. Geriye kalan maddeler (8, 9, 14, 15 ve 16. maddeler) ise 3. faktör olan hırs faktörünü oluşturmuştur.

Tablo 4.3: Ölçek maddelerinin faktör yükleri (17 maddelik ölçek).

| Maddeler | Faktörler | | |
|--|-----------|------|-------|
| | 1 | 2 | 3 |
| 1. Kendimi kariyerime adadığım için öğreniyorum. | ,339 | | -,314 |
| 2. İşimde uzun yıllar aktif olarak çalışmak istiyorum. | ,863 | | |
| 3. Öğrenmeye karşı tutkuluyum. | ,727 | | |
| 4. İşime uygulayabileceğim şeyleri, sadece öğrenmeyi sevdiğim için öğreniyorum. | ,607 | | |
| 5. Mümkün olduğu takdirde uzun süre çalışmak istiyorum. | ,790 | | |
| 6. İşimde kendimi fazlasıyla motive olmuş hissediyorum. | ,513 | | |
| 7. Seçtiğim alanda olabileceğimin en iyisi olmak için öğrenmek istiyorum. | ,468 | | -,426 |
| 8. İşimde yaptıklarımla hatırlanmak istiyorum. | | | -,728 |
| 9. Nasıl gerçekleştireceğimden emin olmasam da önümüzdeki on yıl içerisinde işimde olmak istediğim yerle ilgili öngörüm var. | | | -,707 |
| 10. Şu anki kurumumda istihdamımın devam etmesi için öğreniyorum. | | ,833 | |
| 11. İşimi kaybetmemek için yeni beceriler öğreniyorum. | | ,794 | |
| 12. Kariyer hedeflerimi gerçekleştirmeye ihtiyaç duyduğum için öğreniyorum. | ,609 | | |
| 13. İşimi kaybetmekten korktuğum için öğreniyorum. | | ,867 | |
| 14. İstihdamın düzenli ve güvenli olduğu yerde çalışmak istiyorum. | | | -,702 |
| 15. Belirli hedeflerim olduğu zaman daha iyi öğreniyorum. | | | -,772 |
| 16. Terfi almak isterim. | | ,312 | -,584 |
| 17. İşimde ilerlemek istiyorum. | | | |

Ancak, Tablo 4.3'te görüleceği üzere 1, 7 ve 16. maddeler farklı iki faktör altında yer almışlardır. Bunlardan 16. maddede (terfi almak isterim) faktör yükleri arasındaki fark 0,10'dan fazla olduğundan dolayı bu madde 3. faktör (hırs) altında kabul edilmiştir. Ayrıca, anlam olarak da bu madde korku ile değil hırs ile daha çok ilişkilidir. 1. (kendimi kariyerime adadığım için öğreniyorum) ve 7. (seçtiğim alanda olabileceğimin en iyisi olmak için öğrenmek istiyorum) maddelerde ise faktör yükleri arasındaki fark 0,10'dan daha azdır. Dolayısıyla, bu maddeler istenilmesi halinde ölçekten çıkarılmalıdır (Büyüköztürk, 2011, 126). Ancak, bu çalışmada orijinal formundan Türkçe'ye uyarlama

yapıldığı için yani araştırmacı tarafından bir ölçek geliştirilmediği için bu soruların çıkarılması uygun görülmemiş, maddelerin daha yüksek yüke sahip olunan 1. faktör (tutku) altında yer alması kabul edilmiştir. Bu konu ile ilgili ölçek sahipleri Gardiner ve Kline ‘dan gerekli izin alınmıştır.

Son olarak, Tablo 4.3’te 17. maddenin (işimde ilerlemek istiyorum) faktör yük değeri sınırı 0,30 olarak alındığı için hiçbir faktör altında yer almadığı görülmüştür. Dolayısıyla, maddenin çıkarılıp çıkarılmaması ile ilgili karar vermek amacıyla güvenilirlik analizi yapılmıştır. Güvenirlik başlığı altında detaylı olarak anlatılacağı üzere bu madde silindiğinde ölçeğin güvenilirlik oranınının 0,45’ten 0,78’e çıktığı yani 0,33 (%33) arttığı tespit edilmiştir. Ayrıca, bu madde silinerek tekrarlanan faktör analizi sonucunda ölçek maddelerinin açıkladığı toplam varyansın %3,13 artarak %56,465’e çıktığı görülmüştür. Ayrıca, bu madde (işimde ilerlemek istiyorum) anlam olarak da 16. maddeye (terfi almak isterim) çok yakındır. Dolayısıyla, belirtilen nedenlerden dolayı 17. maddenin silinmesine karar verilmiştir. 17. maddenin silinmesinden sonra yapılan faktör analizi sonucunda kalan 16 maddenin toplam varyansın %56,465’ini açıkladığı ve 3 faktör altında toplandığı görülmüştür. 16 maddelik ölçeğin faktör yapısı ve açıkladıkları varyans Tablo 4.4’te verilmiştir.

Tablo 4.4: Faktör yapısı ve açıklanan varyans (16 maddelik ölçek).

| Faktör | Başlangıç Öz Değerleri | | | Çıkarım Toplamları* | | |
|--------|------------------------|-------------|---------------|---------------------|-------------|---------------|
| | Toplam | Varyans (%) | Kümülatif (%) | Toplam | Varyans (%) | Kümülatif (%) |
| 1 | 4,426 | 27,661 | 27,661 | 4,426 | 27,661 | 27,661 |
| 2 | 2,586 | 16,160 | 43,822 | 2,586 | 16,160 | 43,822 |
| 3 | 2,023 | 12,643 | 56,465 | 2,023 | 12,643 | 56,465 |
| 4 | 1,507 | 9,418 | 65,882 | | | |
| 5 | 1,014 | 6,336 | 72,218 | | | |
| 6 | 0,811 | 5,071 | 77,290 | | | |
| 7 | 0,726 | 4,535 | 81,824 | | | |
| 8 | 0,530 | 3,315 | 85,139 | | | |
| 9 | 0,497 | 3,107 | 88,246 | | | |
| 10 | 0,381 | 2,384 | 90,630 | | | |
| 11 | 0,364 | 2,276 | 92,906 | | | |
| 12 | 0,306 | 1,915 | 94,821 | | | |
| 13 | 0,286 | 1,788 | 96,609 | | | |
| 14 | 0,236 | 1,476 | 98,085 | | | |
| 15 | 0,187 | 1,166 | 99,251 | | | |
| 16 | 0,120 | 0,749 | 100,000 | | | |

* Çıkarım metodu: Birincil içerik analizi.

Sonraki aşamada, 16 maddeden oluşan ölçek maddelerinin faktör yükleri ve hangi faktörler altında yer aldıkları incelenmiştir. Buna göre, elde edilen faktör yükleri Tablo 4.5'te verilmiştir.

Tablo 4.5: Ölçek maddelerinin faktör yükleri (16 maddelik ölçek).

| Maddeler | Faktörler | | |
|--|-----------|------|-------|
| | 1 | 2 | 3 |
| 1. Kendimi kariyerime adadığım için öğreniyorum. | ,367 | | |
| 2. İşimde uzun yıllar aktif olarak çalışmak istiyorum. | ,848 | | |
| 3. Öğrenmeye karşı tutkuluyum. | ,736 | | |
| 4. İşime uygulayabileceğim şeyleri, sadece öğrenmeyi sevdiğim için öğreniyorum. | ,617 | | |
| 5. Mümkün olduğu takdirde uzun süre çalışmak istiyorum. | ,776 | | |
| 6. İşimde kendimi fazlasıyla motive olmuş hissediyorum. | ,536 | | |
| 7. Seçtiğim alanda olabileceğimin en iyisi olmak için öğrenmek istiyorum. | ,472 | | -,420 |
| 8. İşimde yaptıklarımla hatırlanmak istiyorum. | | | -,726 |
| 9. Nasıl gerçekleştireceğimden emin olmasam da önümüzdeki on yıl içerisinde işimde olmak istediğim yerle ilgili öngörüm var. | | | -,698 |
| 10. Şu anki kurumumda istihdamımın devam etmesi için öğreniyorum. | | ,833 | |
| 11. İşimi kaybetmemek için yeni beceriler öğreniyorum. | | ,801 | |
| 12. Kariyer hedeflerimi gerçekleştirmeye ihtiyaç duyduğum için öğreniyorum. | ,614 | | |
| 13. İşimi kaybetmekten korktuğum için öğreniyorum. | | ,872 | |
| 14. İstihdamın düzenli ve güvenli olduğu yerde çalışmak istiyorum. | | | -,708 |
| 15. Belirli hedeflerim olduğu zaman daha iyi öğreniyorum. | | | -,773 |
| 16. Terfi almak isterim. | ,300 | ,327 | -,584 |

Tablo 4.5'teki maddeler incelendiğinde öncelikle maddelerin tamamının 17 madde üzerinden yapılan analizde hangi faktör altında bulunuyorlarsa yine bunlar altında yer aldıkları görülmüştür. Yani hiçbir maddenin ait olduğu faktör değişmemiştir. Bundan başka, önceki analizde 1 ve 3. faktörler altında yüklenen 1. maddenin (kendimi kariyerime adadığım için öğreniyorum) kararı destekler biçimde bu defa sadece 1. faktör (tutku) altında yer aldığı tespit edilmiştir. Ayrıca, önceki analizde yine 1 ve 3. faktörler altında yüklenen 7. maddede (seçtiğim alanda olabileceğimin en iyisi olmak için öğrenmek istiyorum) yine benzer bir sonuç çıkmıştır. Ancak, faktör kararı destekler biçimde 1. faktör

altındaki yük değeri yine daha fazladır ve faktör yükleri arasındaki fark 1. faktör lehine artış göstermiştir (0,010 artmıştır). Son olarak, 16. madde (terfi almak isterim) 3 faktör altında yüklenmiştir. Ancak, burada faktör yükleri arasındaki fark 0,10'dan fazla olduğundan dolayı bu madde 3. faktör (hırs) altında kabul edilmiştir.

Yapılan analizler sonucunda, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 12. maddeler olmak üzere toplam 8 madde 1 faktör olan tutku alt boyutu altında; 10, 11 ve 13. maddeler olmak üzere toplam 3 madde 2. faktör olan korku alt boyutu altında ve 8, 9, 14, 15 ve 16. maddeler olmak üzere toplam 5 madde 3. faktör olan hırs alt boyutu altında yer almıştır. Buna göre, ölçeğin orijinal hali ile karşılaştırıldığında maddelerin ait oldukları alt boyutlarda ve alt boyutlar altındaki madde sayılarında bazı değişiklikler olmuştur. Bunun, kültürel farklılıklar vb. nedenlerden dolayı normal bir durum olduğu düşünülmektedir. Gardiner ve Kline da bunu uygun görmüştür. Ayrıca, Türkçe formda soruların ait oldukları faktörler incelendiğinde mevcut halinin daha uygun olduğu görülmüştür. Örneğin, 12. madde olan “kariyer hedeflerimi gerçekleştirmeye ihtiyaç duyduğum için öğreniyorum” korkudan çok tutku ile ilgili bir ifade özelliği göstermektedir. Orijinal ve Türkçe formun alt boyutlarının madde yapıları karşılaştırmalı bir halde Tablo 4.6’da sunulmuştur.

Tablo 4.6: Orijinal ve Türkçe Form alt boyut madde yapılarının karşılaştırılması.

| Alt Boyut | Orijinal Ölçek | | Türkçe Form | |
|-----------|----------------|--------------|-------------|--------------|
| | Maddeler | Madde Sayısı | Maddeler | Madde Sayısı |
| Tutku | 1-9 | 9 | 1-7, 12 | 8 |
| Korku | 10-15 | 6 | 10, 11, 13 | 3 |
| Hırs | 16-17 | 2 | 8, 9, 14-16 | 5 |
| Genel | 1-17 | 17 | 1-16 | 16 |

Sonuç olarak, AFA sonucunda elde edilen sonuçlara göre maddelerin sıralamaları ait oldukları faktörler ve faktör yüklerine göre yeniden düzenlenmiş ve ölçeğe son hali verilmiştir. Çalışanların Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği Türkçe Formu’nun madde yapısı, faktör yükleri ve alt boyutlara göre açıklanan varyans Tablo 4.7’de verilmiştir.

Buna göre; yapılan açıklayıcı faktör analizi sonucunda ÇYBÖÖTF’nin tutku alt boyutunda toplam 8 madde yer almaktadır (1-9. maddeler). Bunların faktör yükleri 0,367 ile 0,848 arasında değişmektedir. Tutku alt boyutunun öz değeri 4,426, açıkladığı varyans %27,66’dır. “İşimde uzun yıllar aktif olarak çalışmak istiyorum” ve “mümkün olduğu

takdirde uzun süre çalışmak istiyorum” maddelerini tutku alt boyutuna örnek olarak göstermek mümkündür.

Çalışanların Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği Türkçe Formu’nun korku alt boyutunda toplam 3 madde yer almaktadır (9-11. maddeler). Bunların faktör yükleri 0,801 ile 0,872 arasında değişmektedir. Korku alt boyutunun öz değeri 2,586, açıkladığı varyans %16,16’dır. Dolayısıyla, madde sayısı az olsa da faktör yükleri ve açıkladığı varyans görece yüksektir. “İşimi kaybetmekten korktuğum için öğreniyorum” ve “şu anki kurumumda istihdamımın devam etmesi için öğreniyorum” maddelerini korku alt boyutuna örnek olarak göstermek mümkündür.

Çalışanların Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği Türkçe Formu’nun hırs alt boyutunda ise toplam 5 madde yer almaktadır (12-16. maddeler). Bunların faktör yükleri 0,584 ile 0,773 arasında değişmektedir. Hırs alt boyutunun öz değeri 2,023, açıkladığı varyans %12,64’tür. “Belirli hedeflerim olduğu zaman daha iyi öğreniyorum” ve “işimde yaptıklarımla hatırlanmak istiyorum” maddelerini hırs alt boyutuna örnek olarak göstermek mümkündür.

Tablo 4.7: Çalışanların Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği Türkçe Formu'nun madde yapısı ve açıkladığı varyans.

| Maddeler | Tutku | Korku | Hırs |
|---|--------|---------|--------|
| 1. İşimde uzun yıllar aktif olarak çalışmak istiyorum. | ,848 | | |
| 2. Mümkün olduğu takdirde uzun süre çalışmak istiyorum. | ,776 | | |
| 3. Öğrenmeye karşı tutkuluyum. | ,736 | | |
| 4. İşime uygulayabileceğim şeyleri, sadece öğrenmeyi sevdiğim için öğreniyorum. | ,617 | | |
| 5. Kariyer hedeflerimi gerçekleştirmeye ihtiyaç duyduğum için öğreniyorum. | ,614 | | |
| 6. İşimde kendimi fazlasıyla motive olmuş hissediyorum. | ,536 | | |
| 7. Seçtiğim alanda olabileceğimin en iyisi olmak için öğrenmek istiyorum. | ,472 | | |
| 8. Kendimi kariyerime adadığım için öğreniyorum. | ,367 | | |
| 9. İşimi kaybetmekten korktuğum için öğreniyorum. | | ,872 | |
| 10. Şu anki kurumumda istihdamımın devam etmesi için öğreniyorum. | | ,833 | |
| 11. İşimi kaybetmemek için yeni beceriler öğreniyorum. | | ,801 | |
| 12. Belirli hedeflerim olduğu zaman daha iyi öğreniyorum. | | | -,773 |
| 13. İşimde yaptıklarımla hatırlanmak istiyorum. | | | -,726 |
| 14. İstihdamın düzenli ve güvenli olduğu yerde çalışmak istiyorum. | | | -,708 |
| 15. Nasıl gerçekleştireceğimden emin olmasam da önümüzdeki on yıl içerisinde işimde olmak istediğim yerle ilgili öngörüm var. | | | -,698 |
| 16. Terfi almak isterim. | | | -,584 |
| Öz Değer | 4,426 | 2,586 | 2,023 |
| Açıkladığı Varyans | %27,66 | %16,16 | %12,64 |
| Açıklanan Toplam Varyans | | %56,465 | |

Ayrıca, ÇYBÖÖ' nün orijinal formunda alt boyutlar arasında ilişki bulunduğu belirtildiği için bu çalışmada da alt boyutlar arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Buna göre, alt boyutlar arasında -0,014 ile -0,251 arasında değişen negatif korelasyonlar bulunduğu

tespit edilmiştir. Buna göre, alt boyutlardan herhangi birisinin puanı artış gösterdiğinde diğerinin puanı düşük düzeyde azalma göstermektedir. Alt boyutlar arasındaki korelasyona ilişkin bulgular Tablo 4.8’de verilmiştir.

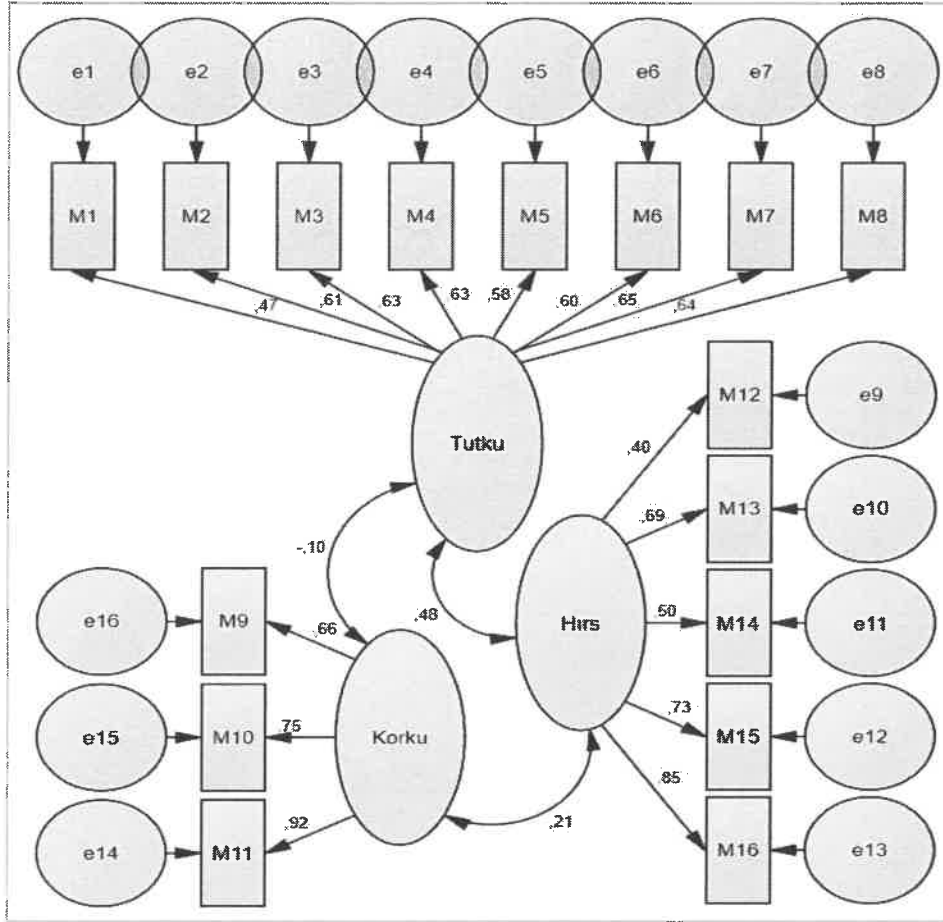
Tablo 4.8: Çalışanların Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği Türkçe Formu alt boyutları arasındaki korelasyon.

| Faktör | Tutku | Korku | Hırs |
|--------|--------|--------|--------|
| Tutku | 1,000 | -0,052 | -0,251 |
| Korku | -0,052 | 1,000 | -0,014 |
| Hırs | -0,251 | -0,014 | 1,000 |

* p<0,05 **p<0,01

4.1.3.2. Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA)

ÇYBÖÖ’nün doğrulayıcı faktör analizi (DFA) 16 maddelik Türkçe Form üzerinde yürütülmüştür. Yapılan DFA sonucu oluşan path diagramı ve faktör yükleri Şekil 4.1’de gösterilmiştir.



Şekil 4.1: Çalışanların Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği'nin yol şeması (path diagramı) ve faktör yükleri.

Buna göre, ölçek maddelerinin faktör yükleri 0,404 ile 0,924 arasında değişmiştir. İyi bir uyum için maddelerin faktör yüklerinin 0,70'ten fazla olması veya bu değere yakın olması beklenmektedir. Bu çalışmada, 1, 12 ve 14. maddelerin değerleri 0,50'nin altında kalmıştır. Ancak, bu maddelerin güvenilirlik değerleri yüksektir ve bunların önemli oldukları düşünülmektedir. Dolayısıyla, çıkarılmamalarına karar verilmiştir. Tablo 4.9'da DFA sonucu bulunan madde faktör yükleri verilmiştir.

Tablo 4.9: DFA sonucunda bulunan madde faktör yükleri.

| Madde | Faktör Yüğü |
|---|-------------|
| 1. Kendimi kariyerime adadığım için öğreniyorum. | 0,469 |
| 2. İşimde uzun yıllar aktif olarak çalışmak istiyorum. | 0,608 |
| 3. Öğrenmeye karşı tutkuluyum. | 0,630 |
| 4. İşime uygulayabileceğim şeyleri, sadece öğrenmeyi sevdiğim için öğreniyorum. | 0,634 |
| 5. Mümkün olduğu takdirde uzun süre çalışmak istiyorum. | 0,584 |
| 6. İşimde kendimi fazlasıyla motive olmuş hissediyorum. | 0,597 |
| 7. Seçtiğim alanda olabileceğimin en iyisi olmak için öğrenmek istiyorum. | 0,646 |
| 8. Kariyer hedeflerimi gerçekleştirmeye ihtiyaç duyduğum için öğreniyorum. | 0,643 |
| 9. Şu anki kurumumda istihdamımın devam etmesi için öğreniyorum. | 0,665 |
| 10. İşimi kaybetmemek için yeni beceriler öğreniyorum. | 0,755 |
| 11. İşimi kaybetmekten korktuğum için öğreniyorum. | 0,924 |
| 12. İşimde yaptıklarımla hatırlanmak istiyorum. | 0,404 |
| 13. İstihdamın düzenli ve güvenli olduğu yerde çalışmak istiyorum. | 0,693 |
| 14. Nasıl gerçekleştireceğimden emin olmasam da önümüzdeki on yıl içerisinde işimde olmak istediğim yerle ilgili öngörüm var. | 0,497 |
| 15. Belirli hedeflerim olduğu zaman daha iyi öğreniyorum. | 0,734 |
| 16. Terfi almak isterim. | 0,854 |

Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin bu haliyle minimum şartları sağladığı ve bir model oluşturduğu görülmüştür. Elde edilen modelin uyum indeksleri incelendiğinde ise ki-kare değerinin $x^2=478,744$, serbestlik derecesinin $sd=101$, anlamlılık değerinin $p=0,000$ olduğu tespit edilmiştir. Uyum indeksi değerleri toplu halde Tablo 4.10'da verilmiştir.

Tablo 4.10: Çalışanların Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği Türkçe Formu uyumluluk değerleri.

| Uyumluluk İndeksleri | Sonuç |
|---|---------|
| Ki-Kare (χ^2) | 478,744 |
| Serbestlik Derecesi (sd) | 101 |
| P değeri | 0,000 |
| CMIN/sd (Ki-Kare/Serbestlik Derecesi) | 4,740 |
| GFI (Uyum İyiliği İndeksi) | 0,914 |
| AGFI (Düzeltilmiş Uyum İyiliği İndeksi) | 0,855 |
| CFI (Karşılaştırmalı Uyum İndeksi) | 0,811 |
| NFI (Biçimlendirilmiş Uyum İndeksi) | 0,888 |
| RMSEA (Tahmini Ortalama Kök Hatası) | 0,075 |

Tablo 4.10'daki uyum değerleri incelendiğinde CMIN/sd, GFI, RMSEA ve p değerlerinin iyi uyum verdiği görülmektedir. Çünkü CMIN/sd'nin 5'ten küçük, GFI'nın 0,90'dan büyük, RMSEA'nın 0,08'den küçük ve $p < 0,05$ olması iyi uyum olarak kabul edilmektedir (Erkorkmaz, vd., 2013). Ancak, bu sınıra oldukça yaklaştıkları görülmektedir. Bu nedenle, madde silinerek yapılan DFA'larda da bu oranların artmamasından dolayı modelin kabul edilmesine karar verilmiştir.

4.2. Güvenirlilik Analizlerine Dayalı Bulgular

4.2.1. İç Tutarlılık (Cronbach Alpha) Analizi

Çalışanların Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği Türkçe Formu'nun iç tutarlılığını belirlemek için Cronbach alfa hesaplanmıştır. Buna göre, ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlilik katsayısı 0,45 (%45) olarak bulunmuştur. Bu oranın düşük olarak bulunması nedeni ile maddelerin çıkarılması halinde ulaşılabilecek katsayılar incelenmiş ve diğer maddeler önemli bir etkide bulunmamasına rağmen 17. maddenin (işimde ilerlemek istiyorum) çıkarılması halinde güvenirliliğin 0,78'e (%78) çıkacağı görülmüştür. Elde edilen sonuçlar Tablo 4.11'de verilmiştir.

Tablo 4.11: Çalışanların Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği Türkçe Formu iç tutarlılık analizi sonuçları (17 maddelik ölçek).

| Maddeler | Madde Silindiğinde Cronbach Alpha |
|--|-----------------------------------|
| 1. Kendimi kariyerime adadığım için öğreniyorum. | ,435 |
| 2. İşimde uzun yıllar aktif olarak çalışmak istiyorum. | ,423 |
| 3. Öğrenmeye karşı tutkuluyum. | ,444 |
| 4. İşime uygulayabileceğim şeyleri, sadece öğrenmeyi sevdiğim için öğreniyorum. | ,434 |
| 5. Mümkün olduğu takdirde uzun süre çalışmak istiyorum. | ,427 |
| 6. İşimde kendimi fazlasıyla motive olmuş hissediyorum. | ,435 |
| 7. Seçtiğim alanda olabileceğimin en iyisi olmak için öğrenmek istiyorum. | ,412 |
| 8. İşimde yaptıklarımla hatırlanmak istiyorum. | ,418 |
| 9. Nasıl gerçekleştireceğimden emin olmasam da önümüzdeki on yıl içerisinde işimde olmak istediğim yerle ilgili öngörüm var. | ,421 |
| 10. Şu anki kurumumda istihdamımın devam etmesi için öğreniyorum. | ,422 |
| 11. İşimi kaybetmemek için yeni beceriler öğreniyorum. | ,447 |
| 12. Kariyer hedeflerimi gerçekleştirmeye ihtiyaç duyduğum için öğreniyorum. | ,396 |
| 13. İşimi kaybetmekten korktuğum için öğreniyorum. | ,436 |
| 14. İstihdamın düzenli ve güvenli olduğu yerde çalışmak istiyorum. | ,422 |
| 15. Belirli hedeflerim olduğu zaman daha iyi öğreniyorum. | ,428 |
| 16. Terfi almak isterim. | ,402 |
| 17. İşimde ilerlemek istiyorum. | ,780 |

Dolayısıyla, yapılan faktör analizinde de sorunlu olarak tespit edildiği için (detaylar ilgili başlık altında verilmiştir) bu maddenin Türkçe Form'dan çıkarılmasına karar verilmiştir. Sonraki aşamada, kalan 16 madde tekrar analiz edilmiş ve madde çıkarılması halinde güvenilirliğin 0,78'den (%78) daha fazla artmayacağı görülmüştür (Tablo 4.12).

Tablo 4.12: Çalışanların Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği Türkçe Formu iç tutarlılık analizi sonuçları (16 maddelik ölçek).

| Maddeler | Madde Silindiğinde Cronbach Alpha |
|--|-----------------------------------|
| 1. Kendimi kariyerime adadığım için öğreniyorum. | ,768 |
| 2. İşimde uzun yıllar aktif olarak çalışmak istiyorum. | ,770 |
| 3. Öğrenmeye karşı tutkuluyum. | ,777 |
| 4. İşime uygulayabileceğim şeyleri, sadece öğrenmeyi sevdiğim için öğreniyorum. | ,769 |
| 5. Mümkün olduğu takdirde uzun süre çalışmak istiyorum. | ,772 |
| 6. İşimde kendimi fazlasıyla motive olmuş hissediyorum. | ,764 |
| 7. Seçtiğim alanda olabileceğimin en iyisi olmak için öğrenmek istiyorum. | ,762 |
| 8. İşimde yaptıklarımla hatırlanmak istiyorum. | ,768 |
| 9. Nasıl gerçekleştireceğimden emin olmasam da önümüzdeki on yıl içerisinde işimde olmak istediğim yerle ilgili öngörüm var. | ,759 |
| 10. Şu anki kurumumda istihdamımın devam etmesi için öğreniyorum. | ,786 |
| 11. İşimi kaybetmemek için yeni beceriler öğreniyorum. | ,787 |
| 12. Kariyer hedeflerimi gerçekleştirmeye ihtiyaç duyduğum için öğreniyorum. | ,747 |
| 13. İşimi kaybetmekten korktuğum için öğreniyorum. | ,779 |
| 14. İstihdamın düzenli ve güvenli olduğu yerde çalışmak istiyorum. | ,769 |
| 15. Belirli hedeflerim olduğu zaman daha iyi öğreniyorum. | ,768 |
| 16. Terfi almak isterim. | ,744 |

Sonuç olarak, faktör analizi sonucunda oluşturulan alt boyutlara uygun olarak kalan 16 maddenin analiz edilmesi sonucunda; iç tutarlılığın tutku alt boyutunda 0,803 (%80,3), korku alt boyutunda 0,821 (%82,1), hırs alt boyutunda 0,783 (%78,3) ve ölçek genelinde 0,780 (%78) olduğu tespit edilmiştir. Dolayısıyla, bulunan katsayılar 0,70'ten (%70) fazla olduğu için Çalışanların Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği Türkçe Formu iç tutarlılık gereksinimini karşılamıştır (Büyüköztürk 2011, 171) (Tablo 4.13).

Tablo 4.13: Çalışanların Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği Türkçe Formu iç tutarlılık sonuçları.

| Alt Boyutlar ve Ölçek | Cronbach Alpha |
|-----------------------|----------------|
| Tutku (Madde 1-8) | ,803 |
| Korku (Madde 9-11) | ,821 |
| Hırs (Madde 12-16) | ,783 |
| Genel | ,780 |

4.2.2. Madde-Toplam Puan Korelasyonu

Çalışanların Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği Türkçe Formu'nun düzeltilmiş madde-toplam korelasyon katsayılarının 0,177 ile 0,649 arasında değiştiği tespit edilmiştir. Madde-toplam korelasyonunun pozitif ve yüksek olması, maddelerin benzer davranışları örneklediğini ve testin iç tutarlılığının yüksek olduğunu göstermektedir. Genel olarak 0,20'den daha düşük maddelerin teste alınmaması gerektiği söylenebilmektedir (Büyüköztürk, 2011, 171). Çalışmamızda 0,20'nin altında değere sahip olan sadece 11. madde (işimi kaybetmemek için yeni beceriler öğreniyorum.) bulunmaktadır. Ancak, bu madde silindiğinde iç tutarlılık (Cronbach Alpha) değerinde önemli bir artış görülmediği için madde silinmemiştir (Tablo 4.14).

Tablo 4.14: Düzeltilmiş madde-toplam korelasyonları.

| Maddeler | Düzeltilmiş Madde-Toplam Korelasyonları |
|---|---|
| 1. İşimde uzun yıllar aktif olarak çalışmak istiyorum. | ,361 |
| 2. Mümkün olduğu takdirde uzun süre çalışmak istiyorum. | ,346 |
| 3. Öğrenmeye karşı tutkuluyum. | ,253 |
| 4. İşime uygulayabileceğim şeyleri, sadece öğrenmeyi sevdiğim için öğreniyorum. | ,376 |
| 5. Kariyer hedeflerimi gerçekleştirmeye ihtiyaç duyduğum için öğreniyorum. | ,606 |
| 6. İşimde kendimi fazlasıyla motive olmuş hissediyorum. | ,429 |
| 7. Seçtiğim alanda olabileceğimin en iyisi olmak için öğrenmek istiyorum. | ,490 |
| 8. Kendimi kariyerime adadığım için öğreniyorum. | ,384 |
| 9. İşimi kaybetmekten korktuğum için öğreniyorum. | ,268 |
| 10. Şu anki kurumumda istihdamımın devam etmesi için öğreniyorum. | ,230 |
| 11. İşimi kaybetmemek için yeni beceriler öğreniyorum. | ,177 |
| 12. Belirli hedeflerim olduğu zaman daha iyi öğreniyorum. | ,377 |
| 13. İşimde yaptıklarımla hatırlanmak istiyorum. | ,376 |
| 14. İstihdamın düzenli ve güvenli olduğu yerde çalışmak istiyorum. | ,373 |
| 15. Nasıl gerçekleştireceğimden emin olmasam da önümüzdeki on yıl içerisinde işimde olmak istediğim yerle ilgili öngörüm var. | ,479 |
| 16. Terfi almak isterim. | ,649 |

4.2.3. Ayırt Edicilik Testi

Çalışanların Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği Türkçe Formu'nun güvenilirliğini tespit etmeye yönelik olarak madde analizi kapsamında başvuru olan bir yol da %27'lik alt-üst grup madde ortalamalarının karşılaştırılması ve aradaki farkın ilişkisiz örneklem t-testi ile sınanması olmuştur. Bu yöntem sonucunda farkların anlamlı çıkması ($p < 0,05$) testin iç güvenilirliğinin bir göstergesi olarak değerlendirilmektedir. Ancak, çok boyutlu yapı gösteren ölçeklerde karşılaştırmanın her alt boyutta ayrı olarak yapılması gerekmektedir (Büyüköztürk, 2011, 171-172).

Araştırmada yapılan ayırt edicilik testi sonucunda alt boyutların tamamında %27'lik alt-üst gruplar ($n=81+81$) arasında anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir. Buna

göre, alt boyutların tamamının bireyleri ayırt edici özellik gösterdiği görülmüştür. Sonuçlar Tablo 4.15'te verilmiştir.

Tablo 4.15: %27'lik alt-üst grup ayırt edicilik testi sonuçları.

| Alt Boyut | Grup | n | \bar{x} | Ss | F | t | sd | p* |
|-----------|---------|----|-----------|------|---------|--------|---------|------|
| Tutku | Üst %27 | 81 | 36,81 | 2,23 | 0,26 | 24,315 | 160 | 0,00 |
| | Alt %27 | 81 | 27,01 | 2,86 | | | | |
| Korku | Üst %27 | 81 | 11,60 | 1,71 | 7,798 | 31,207 | 143,404 | 0,00 |
| | Alt %27 | 81 | 4,37 | 1,20 | | | | |
| Hırs | Üst %27 | 81 | 24,05 | ,82 | 180,435 | 23,777 | 93,097 | 0,00 |
| | Alt %27 | 81 | 16,20 | 2,86 | | | | |

* p<0,05

BÖLÜM V

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, Çalışanların Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlanması sonucunda elde edilen bulgular tartışılmış ve ulaşılan sonuç ve önerilere yer verilmiştir.

5.1. Tartışma

Çalışanların Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlanması ve geçerlik ile güvenilirlik çalışmasının yapılması amacıyla yürütülen bu çalışmada literatürde belirtilen ölçek uyarlama basamakları izlenerek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracının oluşturulması için gerekenler gerçekleştirilmiştir.

Bir ölçme aracında öncelikli olarak olması gereken özellik geçerliliktir (Seçer, 2013). Geçerlilik, ölçeğin araştırmacının ölçtüğünü düşündüğü değişkeni gerçekten ölçüp ölçmediğini, diğer bir deyişle 'neyi', ne denli 'isabetli/doğru' olarak ölçtüğünü göstermektedir (Erefe, 2012). Dolayısıyla bir ölçme aracının ölçmek istediği özelliği araya başka değişkenler katmadan, farklı özelliklerle karıştırmadan ölçebilme derecesidir (Tuna, 2016, 367).

Buna göre, orijinal ölçeğin Türkçe'ye çevirisinin gerçekleştirildiği ilk aşamada İngilizce'ye hâkim ve çeviri yapabilen dil uzmanları yardımıyla çeviri gerçekleştirilmiştir. Ardından, 18 İngilizce öğretmenine Orijinal ve Türkçe Form 3 hafta arayla uygulanarak dilsel eşdeğerliği (dil geçerliği) tespiti yönelik korelasyon analizleri yapılmıştır. Sonuç olarak, korelasyon değerlerinin tamamı $r=0,70$ 'ten büyük olduğu için cevaplar arasında yüksek düzeyde bir ilişki bulunduğu görülmüş ve Çalışanların Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği'nin Türkçe formunun dil geçerliği şartını sağladığı sonucunda varılmıştır.

Sonraki aşamada ise kapsam geçerliğine yönelik çalışmalar yürütülmüştür. Bir ölçme aracının ölçülmek istenen nitelikleri kapsayabilme derecesi (Seçer, 2013), bir testin veya anketin ölçmek istediği ünite, konu, kanı, yaklaşım, davranış vb. kapsama derecesi (Tuna, 2016) veya ölçme aracını oluşturan maddelerin ölçülmek istenen konular evrenini ölçmede ne derece temsil ettiğini ifade eden ölçü olan (Tavşancıl, 2014) kapsam geçerliği oldukça önemli bir özelliktir. Dolayısıyla bu çalışmada kapsam geçerliğini sağlamak için 3 farklı dil uzmanının yardımına başvurulmuştur. Uzmanlar, her bir maddenin çevirisini inceleyerek kontrol formu üzerinde "uygun" veya "... olarak düzeltilmeli" şeklinde görüş

ve önerilerini belirtmişlerdir. Sonuç olarak uzmanların görüş ve önerileri doğrultundan düzeltmeler sağlanarak kapsam geçerliği sağlanmıştır.

Kapsam geçerliğinin sağlanmasından sonra ise yapı geçerliğini sağlamaya yönelik olarak açımlayıcı faktör analizi (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizi (DFA) çalışmaları yürütülmüştür. Literatürde AFA ve DFA'nın birlikte kullanılmasının yapı geçerliğine ilişkin kanıtları ortaya koymada etkili olduğu belirtilmektedir (Büyüköztürk, 2011). Buna göre, ilk olarak yapılan Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) Örneklem Uygunluğu ve Barlett Küresellik (Sphericity) testleri sonucunda KMO=0,672 ve $p=0,000$ yani anlamlı bulunarak verilerin faktör analizi yapmaya uygun olduğu tespit edilmiştir. Çünkü, verilerin faktör analizine uygunluğu için KMO'nun 0,60'tan yüksek ve Barlett Küresellik Testi'nin anlamlı çıkması $p<0.05$ gerekmektedir (Büyüköztürk, 2011, 126).

Temel bileşenler (principal components) yöntemi ve eğik döndürme (direct oblimin) eksen döndürmesi (rotation) tekniği kullanılarak uygulanan faktör analizleri sonucunda, Çalışanların Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği Türkçe Formu (ÇYBÖÖ-TF) 3 boyut altında toplanan toplam 16 maddeden oluşmuştur. Buna göre, orijinal ölçekteki madde numaraları ile 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 12. maddeler olmak üzere toplam 8 madde 1 faktör olan tutku alt boyutu altında; 10, 11 ve 13. maddeler olmak üzere toplam 3 madde 2. faktör olan korku alt boyutu altında ve 8, 9, 14, 15 ve 16. maddeler olmak üzere toplam 5 madde 3. faktör olan hırs alt boyutu altında yer almıştır.

Tutku alt boyutunun öz değeri 4,426, açıkladığı varyans %27,66; korku alt boyutunun öz değeri 2,586, açıkladığı varyans %16,16 ve hırs alt boyutunun öz değeri 2,023, açıkladığı varyans %12,64'tür. 16 madde toplam varyansın %56,465'ini açıklamaktadır. Dolayısıyla, faktör analizi ile ilgili bulgular, ölçeğin orijinalinde olduğu gibi çoklu faktör yapısına sahip olduğunu göstermiştir. Ayrıca, toplam varyansın %50'sinden fazlasını oluşturması ölçeğin faktör yapısının güçlü olduğunu göstermiştir.

Ayrıca, yine yapı geçerliği kapsamında yapılan DFA sonucunda ölçeğin bu haliyle minimum şartları sağladığı ve bir model oluşturduğu görülmüştür. Ölçeğin geçerlik analizlerinden sonra ise güvenilirlik analizleri yapılmıştır. Güvenilirlik, bir ölçüm aracının ölçmek istediği özelliği ne ölçüde doğru ölçtüğünü ve ölçeğin sürekliliğini gösteren en temel özelliktir (Şencan, 2005; Şenocak, 2013; Erefe, 2012; Tuna, 2016). Güvenirlik ölçme sonuçlarının kararlılık derecesi olarak nitelendirilmekte (409357) ve güvenilirliği düşük olan bir ölçeğin bilimsel değeri de düşük kabul edilmektedir (440269). Dolayısıyla, yapılan Cronbach Alpha analizi sonucunda iç tutarlılığın tutku alt boyutunda 0,803 (%80,3), korku alt boyutunda 0,821 (%82,1), hırs alt boyutunda 0,783 (%78,3) ve ölçek genelinde 0,780

(%78) olduğu tespit edilmiştir. Dolayısıyla, bulunan katsayılar 0,70'ten (%70) fazla olduğu için Çalışanların Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği Türkçe Formu iç tutarlılık gereksinimini karşılamıştır.

Ayrıca, çalışmamızda düzeltilmiş madde-toplam korelasyonunun madde-toplam korelasyon katsayılarının 0,177 ile 0,649 arasında değiştiği tespit edilmiştir. Genel olarak 0,20'den daha düşük maddelerin teste alınmaması gerektiği söylenebilmektedir (Büyüköztürk, 2011, 171). Buna göre, bir maddede bu değer altında kalırsa da diğer maddelerin pozitif ve yüksek olmasından dolayı maddelerin benzer davranışları örneklediği ve testin iç tutarlılığının yüksek olduğu kararına varılmıştır. Ve iç tutarlılığın yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

Ayırt edicilik testi olarak başvurulan %27'lik alt-üst grup madde ortalamalarının karşılaştırılması ve aradaki farkın ilişkisiz örneklem t-testi ile sınanması sonucunda da alt boyutların tamamında anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir. Buna göre, alt boyutların tamamının bireyleri ayırt edici özellik gösterdiği görülmüştür. Sonuç olarak, Cronbach Alpha, madde-toplam korelasyonu ve ayırt edicilik testleri sonucunda ölçeğin güvenilirlik şartını sağladığı kararına varılmıştır.

5.2. Sonuç ve Öneriler

Gardiner ve Kline tarafından 2007 yılında, çalışanların öğrenme motivasyonu üzerinde bir çalışma yapabilmek için geliştirilmiş olan Çalışanların Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği'nin (Employee Lifelong Learning Scale) Türkçe'ye uyarlandığı ve uyarlanan Türkçe Form'un geçerlik ile güvenilirliğinin sınındığı bu çalışmada; uyarlama çalışmalarının tamamı literatürde yer alan bilimsel yöntemlere uygun olarak yapılmıştır. Sonuç olarak, elde edilen bulgular, uyarlanan Türkçe Form'un geçerlik ve güvenilirlik düzeyinin yüksek olduğunu ve ölçeğin çalışanların yaşam boyu öğrenme motivasyonları üzerinde yürütülecek çalışmalar için uygun bir araç olduğunu göstermektedir.

Çalışanların Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği Türkçe Formu'nun (ÇYBÖÖ-TF) (EK-3) ülkemizde, çalışanların yaşam boyu öğrenme motivasyonlarını ölçme, motivasyonu oluşturan tutku, korku ve hırs alt boyutlarını ortaya çıkarmayı kapsayan araştırmalarda kullanılabileceği sonucuna varılmıştır.

Dolayısıyla ÇYBÖÖ-TF'nin, çalışanların yaşam boyu öğrenme motivasyonlarının değerlendirilmesinde bir ölçüm aracı olarak benimsenmesi önerilmektedir. Ancak, Bartın ilinde çalışan 300 katılımcı üzerinde yürütülen bu çalışmanın farklı illerde ve örneklem düzeyleriyle tekrarlanarak geçerlik ve güvenilirliğinin test edilmesi önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Akkuş, N. (2008). *Yaşam Boyu Öğrenme Becerilerinin Göstergesi Olarak 2006 Pisa Sonuçlarının Türkiye Açısından Değerlendirilmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi), Hacettepe Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Aksoy, M. (2008). *Yaşam Boyu Öğrenme ve Kariyer Rehberliği İlkelerinin İstihdam Edilebilirliğe Etkileri: Otel İşletmeleri Üzerine Bir Uygulama*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aspin, D. N., & Chapman, J. D. (2000). Lifelong learning: concepts and conceptions. *International Journal of Lifelong Education*, 19(1), 2-19.
- Ayhan, S. (2005). *Dünden Bugüne Yaşam Boyu Öğrenme, Yaşam Boyu Öğrenme Sempozyumu*, Ankara Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Ayra, M. ve Kösterelioğlu, İ. (2015). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin mesleki öz yeterlik algıları ile ilişkisi. *Education Sciences*, 10(1), 17-28.
- Bağcı, Ş.E. (2007). *Avrupa Birliği Ülkelerinde Yaşam Boyu Eğitim Politikaları: Almanya, Danimarka ve Türkiye Üzerine Karşılaştırmalı Bir Çalışma*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cedefop (2010). *Employer-provided vocational training in Europe: Evaluation and interpretation of the third continuing vocational training survey*. Luxembourg: publications of the European Union,
- Cedefop (2016). *Improving career prospects for the low-educated: The role of guidance and lifelong learning* Luxembourg: Publications Office.
http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/5502_en.pdf. Erişim Tarihi: 28.10.2017.
- COM (Commission of the European Communities), (2000). *A Staff Working Paper: A Memorandum on Lifelong Learning*. Brussels.
- Coşkun, Y. ve Demirel, M. (2012). Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5, 108-120.

- Coşkun, Y.D. (2009). *Üniversite Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Hacettepe Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Demirel, M. ve Akkoyunlu, B. (2010). Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ve Bilgi Okuryazarlığı Özyeterlilik Algıları. *10th. International Educational Technology Conference, Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul, Proceedings Book, 2*, 1126- 1133.
- Edwards, R., & Usher, R. (2001). Lifelong learning: A postmodern condition of education?. *Adult Education Quarterly*, 51(4), 273-287.
- Edwards, R., Ranson, S., & Strain, M. (2002). Reflexivity: towards a theory of lifelong learning. *International Journal Of Lifelong Education*, 21(6), 525-536.
- Edwards, R, Miller, N, Small, N, & Tait, A, (2002). *Supporting Lifelong Learning: Making Policy Work*, London and New York, The Open University,1
- Erefe, İ. (2012). Veri toplama araçlarının niteliği, içinde: *Hemşirelikte araştırma, ilke, süreç ve yöntemleri*, Eds: Erefe İ. Ankara: Hemşirelikte Araştırma ve Geliştirme Derneği-HEMAR-GE.
- Erkorkmaz, Ü., Etikan, İ., Demir, O., Özdamar, K. ve Sanisoğlu, S. Y. (2013). Doğrulayıcı faktör analizi ve uyum indeksleri. *Türkiye Klinikleri J Med Sci*, 33(1), 210-223.
- European Commission (EC). (2001). *Making a European area of lifelong learning a reality*. Brussels.
- Frost, A., (2013). The Different Types of Knowledge, KMT – An Educational KM Site. Available at: <http://www.knowledge-management-tools.net/different-types-of-knowledge.html>. Erişim Tarihi. 28.20.2017.
- Gardiner, H.P. ve Kline, T.J.B. (2007). Development of the employee lifelong learning scale (ELLS). *PAACE Journal of Lifelong Learning*, 16, 63-72.
- Ileana, L., Christiane, L.(2005). Lifelong learning, e-learning, and business development in small and medium enterprises. In: Szücs, András (ed.) / Bo, Ingeborg (ed.): *Lifelong e-learning: bringing e-learning close to lifelong learning and working life; a new period of uptake: proceedings of the EDEN 2005 Annual Conference*, 20(23), 79-84.

- Kabakçı, I. (2006). *Araştırma Görevlilerinin Mesleki Gelişime Yönelik Bakış Açıları: Eğitim Fakülteleri Örneği*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Anadolu Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Kara, D. ve Kürüm, D. (2007). Sınıf Öğretmeni Adaylarının “Yaşam Boyu Öğrenme” Kavramına Yükledikleri Anlam (Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Örneği), *16. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, 5-7 Eylül. Eskişehir.
- Kaya, H.E. (2010). *Avrupa Birliği Yaşam Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi Politikaları*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kaya, H.E. (2014). Yaşam boyu öğrenme ve Türkiye. *Ankara University, Journal of Faculty of Educational Sciences*, 47(1), 81-102.
- Kılıç, N. (2017). Halk eğitimi merkezi öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 35-48.
- Kıran. İ. (2008). *Yaşam Boyu Eğitimin Sağlanmasında Halk Eğitimi Merkezlerinin Değerlendirilmesi: Yüreğir Halk Eğitimi Merkezi Örneği*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Klaus, N. (2008). Upravljanje znanjem: vođenje poduzeća usmjereno prema znanju, Jastrebarsko, Naklada Slap.
- Konakman, G.Y. ve Yelken, Y.Y. (2014). Eğitim fakültesi öğretim elemanlarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerine ilişkin algıları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(2), 267-281.
- Murphy, M. (1997). Capital, class and adult education: the international political economy of lifelong learning in the European Union. Northern Illinois University, USA.
- Nonaka, I., & Konno, N. (1998). The concept of “ba”: Building a foundation for knowledge creation. *California management review*, 40(3), 40-54.
- Oral, B. ve Yazar, T. (2015). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmeye ilişkin algılarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(52), 1-11.

- Özcan, A. (2008). *Avrupa Birliği'nin Yaşam Boyu Öğrenme Stratejileri AB Resmi Belgelerindeki Yaşam Boyu Öğrenme Yaklaşımının İncelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Renkema, A. (2006). Individual learning accounts: a strategy for lifelong learning?. *Journal of Workplace Learning*, 18(6), 384-394.
- Ross, D. J. (1995). *A study of lifelong learning in the humanities at the College of DuPage*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Northern Illinois Üniversitesi/Liderlik ve Eğitim Politikaları Bölümü, Illinois.
- Seçer, İ. (2013). *SPSS ve Lisrel ile pratik veri analizi, analiz ve raporlaştırma*. Ankara: Anı Yayıncılık, s.171-81.
- Streiner, DL. ve Kottner J. (2014) Recommendations for reporting the results of studies of instrument and scale development and testing. *Journal of Advanced Nursing*, 70(9), 1970-9.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlilik*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Şenocak, M.Ş. (2013). *Biyoistatistik ve Araştırma Yöntembilimi*. İstanbul: İstanbul Tıp Kitabevleri.
- Tavşancıl, E. (2014). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Tight, M. (1998). Education, education, education! The vision of lifelong learning in the Kennedy, Dearing and Fryer reports. *Oxford Review of Education*, 24(4), 473-485.
- Toprak, M. ve Armağan, E. (2012). Yaşamboyu öğrenme: kavram, politika, araçlar ve uygulama. *Journal of Education and Science*, 2(2), 69-91.
- Tuna, F. (2016). *Sosyal bilimler için istatistik*. Ankara: Pegem Akademi.
- Tuncer, M. ve Taşpınar, M. (2004). Avrupa Birliği'nde eğitim ve mesleki eğitim yönelimleri. *İnönü Üniversitesi, XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, Malatya.
- Turan, S. (2005), Öğrenen toplumlara doğru Avrupa birliği eğitim politikalarında yaşam boyu öğrenme, *Ankara Avrupa Çalışması Dergisi*, 5(1), 87-98.
- TÜSİAD (2006). *Eğitim ve Sürdürülebilir Büyüme Raporu*. İstanbul: TÜSİAD Yayınları.

- Uysal, M. (2010). *Yaşam Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Ankara Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ünal L. I. (2007). *Yaşam Boyu Öğrenme: Bir Müebbet Mahkumiyet mi?*, Halkın Hakları Forumu Çalışma Grubu, Ankara.
http://www.academia.edu/3306112/ya%C5%9Famboyu_%C3%B6%C4%9Frenme.
Erişim Tarihi: 10.09.2017.
- Yaman, F. ve Yazar, T. (2015). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi (Diyarbakır ili örneği), *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(4), 1553-1566.
- Yılmaz, E., Sünbül, A. (2009). üniversite öğrencilerine yönelik girişimcilik ölçeğinin geliştirilmesi, *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* (21), 195-203.

EKLER

EK-1: Orijinal Ölçek

Employee Lifelong Learning Scale (ELLS)

| Item | 1- Strongly Disagree | 2- Disagree | 3- Neutral | 4- Agree | 5- Strongly Agree |
|------|--|----------------|---------------|-------------|-------------------------|
| 1 | I learn because I am committed to my career. | | | | |
| 2 | I would like to be active in my work for many years. | | | | |
| 3 | I have a passion for learning. | | | | |
| 4 | I learn things that I can apply to work just because I like to learn them. | | | | |
| 5 | I would like to work for as long as possible. | | | | |
| 6 | I feel very personally motivated in my work. | | | | |
| 7 | I would like to learn to be the best I can be in my chosen field. | | | | |
| 8 | I would like to be remembered for what I did in my work. | | | | |
| 9 | I have a vision of where I want to be in my work in ten years, even if I am not sure of how to accomplish my vision. | | | | |
| 10 | I learn to remain employable in my current organization. | | | | |
| 11 | I learn new skills in order to keep my job. | | | | |
| 12 | I learn because I need to in order to achieve my career goals. | | | | |
| 13 | I learn because I am afraid of losing my job. | | | | |
| 14 | I like to work where employment is regular and secure. | | | | |
| 15 | I learn when I have specific goals and objectives. | | | | |
| 16 | I would like to be promoted. | | | | |
| 17 | I would like to get ahead in my work. | | | | |

II.BÖLÜM - ÇALIŞANLARIN YAŞAM BOYU ÖĞRENME ÖLÇEĞİ

Çalışanların yaşam boyu öğrenmeleri ile ilgili ölçek aşağıda verilmiştir. Lütfen soruları belirtilen seçeneklere göre cevaplayınız.

| | Maddeler | Hiç Katılmıyorum | Katılmıyorum | Kararsızım | Katılıyorum | Tamamen Katılıyorum |
|----|--|------------------|--------------|------------|-------------|---------------------|
| 1 | Kendimi kariyerime adadığım için öğreniyorum. | | | | | |
| 2 | İşimde uzun yıllar aktif olarak çalışmak istiyorum. | | | | | |
| 3 | Öğrenmeye karşı tutkuluyum. | | | | | |
| 4 | İşime uygulayabileceğim şeyleri, sadece öğrenmeyi sevdiğim için öğreniyorum. | | | | | |
| 5 | Mümkün olduğu takdirde uzun süre çalışmak istiyorum. | | | | | |
| 6 | İşimde kendimi fazlasıyla motive olmuş hissediyorum. | | | | | |
| 7 | Seçtiğim alanda olabileceğimin en iyisi olmak için öğrenmek istiyorum. | | | | | |
| 8 | İşimde yaptıklarımla hatırlanmak istiyorum. | | | | | |
| 9 | Nasıl gerçekleştireceğimden emin olmasam da, önümüzdeki on yıl içerisinde işimde olmak istediğim yerle ilgili öngörüm var. | | | | | |
| 10 | Şu anki kurumumda istihdamımın devam etmesi için öğreniyorum. | | | | | |
| 11 | İşimi kaybetmemek için yeni beceriler öğreniyorum. | | | | | |
| 12 | Kariyer hedeflerimi gerçekleştirmeye ihtiyaç duyduğum için öğreniyorum. | | | | | |
| 13 | İşimi kaybetmekten korktuğum için öğreniyorum. | | | | | |
| 14 | İstihdamın düzenli ve güvenli olduğu yerde çalışmak istiyorum. | | | | | |
| 15 | Belirli hedeflerim olduğu zaman daha iyi öğreniyorum. | | | | | |
| 16 | Terfi almak isterim. | | | | | |
| 17 | İşimde ilerlemek istiyorum. | | | | | |

EK- 3: Çalışanların Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği Türkçe Formu (ÇYBÖÖ-TF)

Lütfen aşağıdaki maddeleri okuyarak sizin için en uygun seçenek ile cevaplayınız.

1=Kesinlikle Katılmıyorum, 2=Katılmıyorum, 3=Kararsızım, 4=Katılıyorum, 5=Kesinlikle Katılıyorum

| Maddeler | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|------------------|---|---|---|---|---|---|
| Tutku Alt Boyutu | 1. İşimde uzun yıllar aktif olarak çalışmak istiyorum. | | | | | |
| | 2. Mümkün olduğu takdirde uzun süre çalışmak istiyorum. | | | | | |
| | 3. Öğrenmeye karşı tutkuluyum. | | | | | |
| | 4. İşime uygulayabileceğim şeyleri, sadece öğrenmeyi sevdiğim için öğreniyorum. | | | | | |
| | 5. Kariyer hedeflerimi gerçekleştirmeye ihtiyaç duyduğum için öğreniyorum. | | | | | |
| | 6. İşimde kendimi fazlasıyla motive olmuş hissediyorum. | | | | | |
| | 7. Seçtiğim alanda olabileceğim en iyisi olmak için öğrenmek istiyorum. | | | | | |
| | 8. Kendimi kariyerime adadığım için öğreniyorum. | | | | | |
| Korku Alt Boyutu | 9. İşimi kaybetmekten korktuğum için öğreniyorum. | | | | | |
| | 10. Şu anki kurumumda istihdamımın devam etmesi için öğreniyorum. | | | | | |
| | 11. İşimi kaybetmemek için yeni beceriler öğreniyorum. | | | | | |
| Hırs Alt Boyutu | 12. Belirli hedeflerim olduğu zaman daha iyi öğreniyorum. | | | | | |
| | 13. İşimde yaptıklarımla hatırlanmak istiyorum. | | | | | |
| | 14. İstihdamın düzenli ve güvenli olduğu yerde çalışmak istiyorum. | | | | | |
| | 15. Nasıl gerçekleştireceğimden emin olmasam da önümüzdeki on yıl içerisinde işimde olmak istediğim yerle ilgili öngörüm var. | | | | | |
| | 16. Terfi almak isterim. | | | | | |

EK-4: Çalışanların Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği İzni

Dear Sema,

Thank you for your interest in our work. I am attaching the scale items in a Word document, and the PDF of the article. I do not have any other materials. Good luck with your research.

Regards,

Theresa Kline, Ph.D.
Fellow: Canadian Psychological Association
Professor Emeritus
Department of Psychology
University of Calgary
2500 University Drive, N.W.
Calgary, Alberta T2N 1N4
Canada
[\(403\) 860-5162](tel:(403)860-5162)
babbitt@ucalgary.ca

On 2016-12-28, at 5:14 AM, Yrd.Doc.Dr. Sema Sulak wrote:

EK-5: Çalışanların Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği Madde Eksiltme İzni

Theresa Kline

Hello Selda,

Thank you for your email. Please realize that there are 3 subscales which should be assessed for internal consistency:

1. Passionate Visionaries
2. Fearful Instrumentalists
3. Ambitious Instrumentalists

If you have done the analyses, then you are free to remove items (just note why and which ones) in your reporting of the study.

Regards,

Ek- 6: Çalışanların Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği Uygulama İznİ-1



T.C.
BARTIN İL ÖZEL İDARESİ
İnsan Kaynakları ve Eğitim Müdürlüğü



Sayı : 95114942-755.02.01-E.3553
Konu : Araştırma İzni

13/03/2017

BARTIN ÜNİVERSİTESİNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)

İlgi : 24.02.2017 tarihli ve 1700010501 sayılı yazımız

İlgi yazı ile Enstitünüz Yaşam Boyu Öğrenme Ana Bilim Dalı, Yaşam Boyu Öğrenme Bilim Dalı (Tezli) Yüksek Lisans öğrencisi Selda KOÇ'un "Çalışanların Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeğinin Türkçe Uyarlaması: "Geçerlilik Güvenirlilik Çalışması" konulu araştırma kapsamında İdaremizde çalışma yapması konusunda gerekli izinlerin verilmesi istenmektedir.

Söz konusu araştırma çalışmalarının yapılması konusunda gerekli izinlerin verilmesi hususu değerlendirilmiş ve İdaremizde uygun görülmüştür.

Bilgilerinize arz ederim.

İbrahim KAYIŞ
Genel Sekreter

Evrakın Aslı
Elektronik İmzalıdır

Zuhal BAYIRATI
İnsan Kaynakları ve
Eğitim Müdürü

*Bu belge elektronik imzalıdır. imzalı suretinin aslını görmek için <https://www.e-icisleri.gov.tr/EvrakDagrulama> adresine girerek (s2bkz2-w+4NGU-J1CM0R-fVysnW-zSeOjZWe) kodunu yazınız.

Kemerköprü Mah. 150. Cad. Bartın
Telefon No (378)228 50 70 Faks No: (378)227 66 38
e-Posta: bilgi@bartinozelidare.gov.tr İnternet Adresi: <http://www.bartinozelidare.gov.tr>

Bilgi için: Faysal TOPAL
VERİ HA. VE KONT. İŞL.
Telefon No:

EK- 7: Çalışanların Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği Uygulama İzni-2



T.C.
BARTIN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Personel Daire Başkanlığı

Sayı : 31949236-044-E.1700013112
Konu : Araştırma İzni (Selda KOÇ)

27/02/2017

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 16.02.2017 tarihli ve 36823621-302.08.01-E.1700010503 sayılı yazınız.

Enstitünüz Yaşam Boyu Öğrenme Anabilim Dalı Yaşam Boyu Öğrenme Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans programı öğrencisi Selda KOÇ'un, "Çalışanların Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeğinin Türkçe Uyarlaması: Geçerlilik Güvenilirlik Çalışması" konulu araştırması kapsamında Üniversitemizde çalışan işçi, memur, teknik personel ve üst düzey yöneticilerine veri toplama amacıyla uygulama yapması Rektörlüğümüzce uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi rica ederim.

e-İmza

Prof. Dr. Ramazan KAPLAN
Rektör

Belge Doğrulamak İçin: <http://abs.bartin.edu.tr/IRMS/Record/ConfirmationPage/Index.aspx?index=TTM/EMHM/kodu/guvenli/belgeyi/dogrulayab/iznno>

| | | |
|---|----------------------|---|
| Adres: Bartın Üniversitesi Rektörlüğü 74100 Merkez / BARTIN | Bilgi İçin İletişim: | Faruk SARIKAYA - Bilgisayar İşletmeni |
| | Telefon: | (0 378) 2255017 (Sant) |
| | Belgeleme No: | (0 378) 2255019 |
| e-posta: fsarikaya@bartin.edu.tr | İnternet Adresi: | http://www.bartin.edu.tr/ |

27.02.2017 tarihli ve 1700013112 numaralı belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. maddesi gereğince Ramazan KAPLAN tarafından güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

ÖZ GEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı :Selda KOÇ

Doğum Yeri ve Tarihi :Bartın/1983

Eğitim Durumu

Lisans Öğrenimi :Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi

Yüksek Lisans Öğrenimi : Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Yaşam Boyu Öğrenme Ana Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans

Bildiği Yabancı Diller :İngilizce

Bilimsel Faaliyetler :ICLEL 2016

İş Deneyimi

Projeler ve Kurs : Comenius Okul Ortaklığı Projesi

Çalıştığı Kurumlar : Milli Eğitim Bakanlığı (2006...)

İletişim

E-Posta Adresi :selda7483@gmail.com

Tarih : 25.12.2017