

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

**MESLEKİ EĞİTİM MERKEZİ ÖĞRENCİLERİNİN
YAŞAM BOYU ÖĞRENME EĞİLİMLERİNİN İNCELENMESİ
(BARTIN İLİ ÖRNEĞİ)**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

HAZIRLAYAN
Onur Rahman HORUZ

DANIŞMAN
Yrd. Doç. Dr. Gülsün ŞAHAN

BARTIN-2017

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

**MESLEKİ EĞİTİM MERKEZİ ÖĞRENCİLERİNİN
YAŞAM BOYU ÖĞRENME EĞİLİMLERİNİN İNCELENMESİ
(BARTIN İLİ ÖRNEĞİ)**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

HAZIRLAYAN
Onur Rahman HORUZ

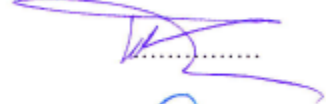
DANIŞMAN
Yrd. Doç. Dr. Gülsün ŞAHAN

BARTIN-2017


**KABUL VE
ONAY**

Onur Rahman HORUZ tarafından hazırlanan “**Mesleki Eğitim Merkezi Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin İncelenmesi (Bartın İli Örneği)**” başlıklı bu çalışma, **13.02.2017** tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda **oy birliği** ile başarılı bulunarak jürimiz tarafından **Yüksek Lisans Tezi** olarak kabul edilmiştir.

Başkan : Yrd. Doç. Dr. Mukaddes ÖRS



Üye : Yrd. Doç. Dr. Gülsün ŞAHAN (Danışman)



Üye : Yrd. Doç. Dr. Hüseyin KAYGIN



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

Prof. Dr. Çetin SEMERCİ
Enstitü Müdürü



BEYANNAME

Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tez yazım kılavuzuna göre, Yrd. Doç. Dr. Gülsün ŞAHAN danışmanlığında hazırlamış olduğum “Mesleki Eğitim Merkezi Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin İncelenmesi (Bartın İli Örneği)” 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.

13 / 02 / 2017

Onur Rahman HORUZ

ÖNSÖZ

Bu araştırma için beni yönlendiren, karşılaştığım zorlukları bilgi ve tecrübesi ile aşmamda yardımcı olan değerli danışman hocam Yrd. Doç. Dr. Gülsün ŞAHAN'a teşekkürü bir borç bilirim.

Yüksek eğitimimde ders aldığım ve akademik olarak gelişimime katkı sağlayan Prof. Dr. Çetin SEMERCİ ve Doç. Dr. Nuriye SEMERCİ hocalarıma en içten teşekkürlerimi sunarım.

Çalışmam boyunca yardımını esirgemeyen ve fikirleri ile bana destek olan Yrd. Doç. Dr. Hüseyin KAYGIN'a çok teşekkür ederim.

Tezimin her aşamasında beni yalnız bırakmayan aileme sonsuz sevgi ve saygılarımı sunarım.

Onur Rahman HORUZ
BARTIN, 2017

ÖZET

Yüksek Lisans Tezi

MESLEKİ EĞİTİM MERKEZİ ÖĞRENCİLERİNİN YAŞAM BOYU ÖĞRENME EĞİLİMLERİNİN İNCELENMESİ (BARTIN İLİ ÖRNEĞİ)

Onur Rahman HORUZ

Bartın Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Yaşam Boyu Öğrenme Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Gülsün ŞAHAN

Bartın-2017, Sayfa: XVII + 95

Bu tez çalışmasının amacı Mesleki Eğitim Merkezi öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi ve çeşitli değişkenler (cinsiyet, yaş, eğitim durumu, bölüm) ile olan ilişkisinin belirlenmesidir. Bu amaçla tarama yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini Bartın Lütfullah Kocabaşoğlu Mesleki Eğitim Merkezi'nde öğrenim gören 298 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma örneklemini ise Bartın Mesleki Eğitim Merkezine devam eden öğrenciler arasından tesadüfi örneklem seçme yöntemi ile seçilen 170 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma verileri araştırmacının geliştirdiği kişisel bilgi formu ve Diker Coşkun (2009) tarafından geliştirilen “Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği” ile elde edilmiştir. Verilerin çözümlenmesinde betimsel istatistikler (aritmetik ortalama, standart sapma), non-parametrik testlerden Mann-Whitney U testi, non-parametrik testlerden Kruskal-Wallis H testi kullanılmıştır. Araştırma verilerinin analizi SPSS 15.0 programı ile yapılmıştır. Araştırma sonucunda Mesleki Eğitim Merkezi öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri yüksek düzeyde bulunmuştur. Ayrıca, kadın öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin daha yüksek düzeyde olduğu da tespit edilmiştir. Yaşa göre yapılan karşılaştırmada 18 yaşından küçük öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri, 26-35 yaş arasındaki ile 36 yaş ve üzerindeki öğrencilerden daha düşük düzeyde olduğu sonucu elde edilmiştir. Eğitim durumuna göre yapılan analizde de, lise mezunu öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri, ortaokul mezunu öğrencilerin yaşam boyu öğrenme

eğilimlerinden daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin yaşam boyu öğrenme puanları ile bölümleri arasında yapılan analize göre, ahşap teknolojisi bölümü, ayakkabı ve saraciye teknolojisi bölümü, motorlu araçlar teknolojisi bölümü öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri diğer bölümlere göre daha düşük düzeydedir. Giyim teknolojisi bölümü, inşaat teknolojisi bölümü, güzellik ve saç bakım hizmetleri bölümü, tesisat teknolojisi ve iklimlendirme bölümü öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri diğer bölümlere göre daha yüksektir. Öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin motivasyon boyutunda tüm değişkenlere göre anlamlı farklılık bulunmuştur. Sebat alt boyutunda öğrenim durumuna göre anlamlı farklılık bulunamazken; diğer değişkenlere göre anlamlı farklılık bulunmuştur. Öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk ve merak yoksunluğu alt boyutlarında öğrencilerin bölümlerine göre anlamlı farklılık bulunamazken; diğer değişkenlere göre anlamlı farklılık saptanmıştır. Mesleki Eğitim Merkezleri'nde yaşam boyu öğrenmeye yönelik farkındalıklarını arttıracak çalışmalar yapılmalıdır.

Anahtar Kelimeler: Mesleki Eğitim, Yaşam Boyu Öğrenme, Motivasyon, Sebat, Öğrenmeyi Düzenleme, Merak.

ABSTRACT

M.Sc. Thesis

INVESTIGATION OF LIFE LONG LEARNING TRENDS OF VOCATIONAL EDUCATION CENTER STUDENTS (BARTIN PROVINCE SAMPLE)

Onur Rahman HORUZ

Bartın University

Institute of Educational Sciences

Department of Lifelong Learning

Thesis Advisor: Asst. Prof. Dr. Gülsün ŞAHAN

Bartın-2017, Pp: XVII + 95

The aim of this thesis is to examine the lifelong learning tendencies of the Vocational Training Center students and to determine the relationship between the various variables (sex, age, educational background, department). For this purpose, scanning method was used. The population of the research involves 298 students studying at Bartın Lütfullah Kocabaşoğlu Vocational Training Center. The research sample was formed by random sample selection method among the 170 students enrolled in the Bartın Vocational Training Center. The research data were obtained through the personal information form developed by the researcher and the "Lifelong Learning Tendencies Scale" developed by Diker Coşkun (2009). Descriptive statistics (arithmetic mean, standard deviation), Mann-Whitney U test from non-parametric tests and Kruskal-Wallis H test from non-parametric tests were used in the analysis of the data. The research data was analysed with SPSS 15.0 program. As a result of the research, the life long tendencies of the Vocational Training Center students were found to be high level. It was also found that the lifelong learning tendencies of female students were higher. In comparison by age, it was concluded that students under 18 had a lower lifelong learning tendency than students between the ages of 26-35 and 36 or over. In the analysis according to the education level, the lifelong learning tendencies of the high school graduate students were found to be higher than the lifelong learning tendencies of the secondary school graduate students.

According to the analysis of the students' lifelong learning scores and their departments, the lifelong learning tendencies of the students in the wood technology department, the shoe and saddle technology department and the motor vehicle technology department are lower than the other departments. The students in the clothing technology department, the construction technology department, the beauty and hair care department, the installation technology and the climate department have a higher lifelong learning tendency than the other departments. Significant differences were found in the motivation dimension of the students' lifelong learning tendencies according to all variables. Although there was no significant difference according to the education status in the sub-dimension of perseverance, significant differences were found according to other variables. While there is no significant difference in sub-dimensions of lack of self regulation and lack of interest according to the sections of students; significant differences were found according to other variables. Workshops should be undertaken to raise the awareness of Lifelong Learning at VET centers.

Keywords: Vocational training, Lifelong Learning, Motivation, Perseverance, Self Regulation, Interest.

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY	II
BEYANNAME	III
ÖNSÖZ	IV
ÖZET	V
ABSTRACT	VII
İÇİNDEKİLER	IX
TABLolar LİSTESİ	XIII
ŞEKİLLER LİSTESİ	XV
EKLER LİSTESİ	XVI
KISALTMALAR LİSTESİ	XVII
BİRİNCİ BÖLÜM GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Varsayımlar.....	3
1.3. Kapsam ve Sınırlılıklar.....	3
1.4. Tanımlar.....	3
İKİNCİ BÖLÜM KURAMSAL ÇERÇEVE	4
2.1. Mesleki Eğitim.....	4
2.1.1. Mesleki Eğitimin Tarihçesi.....	4
2.1.2. Türkiye’de Mesleki Eğitimin Yapısı.....	5
2.1.2.1. Örgün Mesleki Eğitim Kurumları.....	5
2.1.2.2. Yaygın Eğitim.....	7
2.1.3. Türkiye’de Mesleki Eğitimin Değerlendirilmesi.....	8
2.1.4. Türkiye’de Mesleki Eğitimin Sorunları.....	10
2.1.5. Mesleki Yeterlilik Kurumu.....	11
2.1.6. Avrupa Birliğinde Mesleki Eğitim Modelleri.....	12
2.1.7. Dezavantajlı Grupların Mesleki Eğitime Katılımı.....	13

2.1.8. Mesleki Rehberlik	14
2.1.9. Mesleki Eğitim Projeleri	15
2.2. Yaşam Boyu Öğrenme	17
2.2.1. Yaşam Boyu Öğrenme Kavramı	17
2.2.2. Yaşam Boyu Öğrenmenin Ortaya Çıkış Nedenleri ve Amaçları	18
2.2.3. Türkiye’de Yaşam Boyu Öğrenmenin Yapılanması	19
2.2.4. Yaşam Boyu Öğrenme Becerileri	21
2.2.5. Yaşam Boyu Öğrenme Uygulamaları	23
2.2.5.1. Halk Kütüphaneleri.....	24
2.2.5.2. Halk Eğitim Merkezleri	25
2.2.5.3 Mesleki Eğitim Merkezleri.....	25
2.2.5.4. Uzaktan Eğitim	26
2.2.5.5. Kurslar	27
2.2.5.6. Medya	27
2.2.6. Yaşam Boyu Öğrenme Uygulamalarında Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri	28
2.2.7. Yaşam Boyu Öğrenme Hareketliliği	32
2.2.8. Önceki Öğrenmelerin Tanınması	32
2.2.9. Bilgi Okur-Yazarlığı	33
2.2.10. Üst biliş	34
2.2.11. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri	35
2.3. İlgili Çalışmalar	37
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM YÖNTEM.....	41
3.1. Araştırmanın Modeli	41
3.2. Evren ve Örneklem	41
3.2. Veri Toplama Araçları	43
3.2.1. Kişisel Bilgi Formu	44

3.2.2. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği	44
3.3. Verilerin Toplanması	45
3.4. Verilerin Analizi	45
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM BULGULAR VE YORUMLAR	47
4.1. Mesleki Eğitim Merkezi Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar	47
4.2. Mesleki Eğitim Merkezi Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ile Cinsiyetleri Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular ve Yorumlar	52
4.3. Mesleki Eğitim Merkezi Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ile Yaşları Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular ve Yorumlar	55
4.4. Mesleki Eğitim Merkezi Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ile Eğitim Durumları Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular ve Yorumlar	59
4.5. Mesleki Eğitim Merkezi Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ile Bölüm Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular ve Yorumlar	63
BEŞİNCİ BÖLÜM TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	72
5.1 Tartışma ve Sonuç	72
5.1.1. Mesleki Eğitim Merkezi Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Düzeyi	72
5.1.2. Mesleki Eğitim Merkezi Öğrencilerinin Cinsiyetlerine Göre Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Düzeyi	73
5.1.3. Mesleki Eğitim Merkezi Öğrencilerinin Yaşlarına Göre Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Düzeyi	73
5.1.4. Mesleki Eğitim Merkezi Öğrencilerinin Eğitim Durumlarına Göre Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Düzeyi	74
5.1.5. Mesleki Eğitim Merkezi Öğrencilerinin Bölümlerine Göre Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Düzeyi	74
5.1.6. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği'nin Alt Boyutlarının Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesi	75
5.2. Öneriler	77

5.2.1. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Geliştirilmesine Yönelik Öneriler	77
5.2.2. Yeni Yapılacak Çalışmalara Yönelik Öneriler.....	78
KAYNAKLAR.....	79
EK-1: KİŞİSEL BİLGİ FORMU	90
EK-2: YAŞAM BOYU ÖĞRENME EĞİLİMLERİ ÖLÇEĞİ.....	91
EK-3: ÖLÇEK KULLANIM İSTEĞİ.....	93
EK-4: ANKET UYGULAMA İZİNİ.....	94
ÖZGEÇMİŞ.....	95



TABLULAR LİSTESİ

Tablo No	Sayfa No
1. Mesleki Ve Teknik Ortaöğretim Kurumları.....	6
2. MEB 2015-2016 istatistikleri.....	9
3. Cinsiyete göre öğrencilerin dağılımı.....	42
4. Yaşlarına göre öğrencilerin dağılımı.....	42
5. Öğrenim durumlarına göre öğrencilerin dağılımı.....	42
6. Bölümlerine göre öğrencilerin dağılımı.....	43
7. Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği 'ne ait normallik testi sonuçları.....	45
8. Öğrencilerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği ve Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Maksimum ve Minimum Değerleri, Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları.....	47
9. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği'nin Alt Boyutlarının Madde Bazında Ortalamaları.....	48
10. Öğrencilerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği'ne Verdikleri Cevapların Dağılımı.....	49
11. Öğrencilerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği'nden Aldıkları Puanların Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi.....	53
12. Öğrencilerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği'nin Motivasyon Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi.....	53
13. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği'nin Sebat Alt Boyutuna İlişkin Verdikleri Cevapların Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi.....	54
14. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği'nin Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk Alt Boyutuna İlişkin Verdikleri Cevapların Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi.....	54
15. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği'nin Merak Yoksunluğu Alt Boyutuna İlişkin Verdikleri Cevapların Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi.....	55
16. Öğrencilerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği'nden Aldıkları Puanların Yaş Değişkenine Göre İncelenmesi.....	55
17. Öğrencilerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği'nin Motivasyon Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Yaş Değişkenine Göre İncelenmesi.....	56
18. Öğrencilerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği'nin Sebat Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Yaş Değişkenine Göre İncelenmesi.....	57

19. Öğrencilerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği'nin Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Yaş Değişkenine Göre İncelenmesi.....	58
20. Öğrencilerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği'nin Merak Yoksunluğu Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Yaş Değişkenine Göre İncelenmesi.....	59
21. Öğrencilerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği'nden Aldıkları Puanların Eğitim Durumlarına Göre İncelenmesi.....	60
22. Öğrencilerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği'nin Motivasyon Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Eğitim Durumlarına Göre İncelenmesi.....	60
23. Öğrencilerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği'nin Sebat Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Eğitim Durumlarına Göre İncelenmesi.....	61
24. Öğrencilerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği'nin Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Eğitim Durumlarına Göre İncelenmesi.....	61
25. Öğrencilerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği'nin Merak Yoksunluğu Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Eğitim Durumlarına Göre İncelenmesi.....	62
26. Öğrencilerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği'nden Aldıkları Puanların Bölümlerine Göre İncelenmesi.....	63
27. Öğrencilerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği'nin Motivasyon Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Bölümlerine Göre İncelenmesi.....	66
28. Öğrencilerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği'nin Sebat Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Bölümlerine Göre İncelenmesi.....	68
29. Öğrencilerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği'nin Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Bölümlerine Göre İncelenmesi.....	71
30. Öğrencilerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği'nin Merak Yoksunluğu Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Bölümlerine Göre İncelenmesi.....	72

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil	Sayfa
No	No
1. Öğrencinin eğitimi ve mesleki eğitim süreci	7
2. Yaşam boyu öğrenme yolları	24
3. Bilgi okuryazarlığı, öğrenmeyi öğrenme ve yaşam boyu öğrenme arasındaki ilişki.....	34



EKLER LİSTESİ

Ek	Sayfa
No	No
1. Ek-1: Kişisel Bilgiler Formu	90
2. Ek-2: Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği.....	91
3. Ek-3: Ölçek Kullanım İzni.....	93
4. Ek-4: MEB Ölçek Uygulama İzni.....	94



KISALTMALAR LİSTESİ

AB: Avrupa Birliği

BİOEM: Barış İçin Ortaklık Eğitim Merkezi

CEDEFOP: European Centre For The Developpment Of Vocational Training

DPT: Devlet Planlama Teşkilatı

EBA: Eğitim Bilişim Ağı

ECVET: Mesleki Kredi Transfer Sistemi

İKMEP: İnsan Kaynaklarının Mesleki Eğitim Yoluyla Geliştirilmesi Projesi

İŞKUR: Türkiye İş Kurumu

KHK: Kanun Hükümünde Kararname

MBS: Ulusal Mesleki Bilgi Sistemi

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

MEGEP: Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Geliştirilmesi Projesi

METEK: Mesleki ve Teknik Eğitimin Kalitesinin Geliştirilmesi Projesi

MTEGM: Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü

MYK: Mesleki Yeterlilik Kurumu

TBB: Türkiye Barolar Birliği

TBMM: Türkiye Büyük Millet Meclisi

TEDMEM: Türkiye Eğitim Derneği

TİSK: Türkiye İşveren Sendikaları Konfederasyonu

TSK: Türk Silahlı Kuvvetleri

TÜİK: Türkiye İstatistik Kurumu

TÜSİAD: Türkiye Sanayici ve İşadamları Derneği

YÖK: Yükseköğretim Kurulu

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Mesleki eğitim ülke ekonomisinin en önemli parçalardan biridir. Özellikle değişen yaşam şartları sürekli gelişimi gerektirdiğinden mesleki yeterlilikler sürekli değişmektedir. Bireylerin değişen gerekliliklere erişme isteği yaşam boyu öğrenme gerekliliğini doğurmaktadır.

Tennant & Yates (2005, Akt: Arslan, 2009, 77) hayat boyu öğrenmenin mesleki eğitimde önemli bir öge olduğunu belirtmektedir. Ayrıca, hayat boyu öğrenme istihdama yönelik eğitimleri ile işletmeler, üniversiteler ve diğer kurumlar arasında koordinasyon sağladığını söylemektedirler. Bunun göstergesi olarak Avrupa Komisyonu, Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü ve Dünya Bankası gibi kuruluşlar mesleki eğitim ile ilgili çeşitli çalışmalar yapmıştır.

Yaşam boyu öğrenme mesleki eğitimler ile endüstride öne çıkan bir kavram iken, eğitimin planlanması, eğitim programlarının uygulanması ve yönetiminde de kendine yer bulmaktadır (Lengrad, 1985, 3067; Akt: Güleç & Çelik & Demirhan, 2012, 40). Günümüz toplumunda bilginin hızlı değişimi insanları sürekli öğrenmeye itmektedir. Özellikle teknolojinin de hızlı gelişimi bilginin geçerliliğini hızlı bir şekilde yitirmesine yol açmaktadır. Bu değişimler yaşam boyu öğrenme kavramının ortaya çıkmasına neden olmuştur. Klasik öğrenmeye göre daha geniş bir yelpaze olan yaşam boyu öğrenme; örgün ve yaygın eğitimi kapsayan geniş bir süreçtir (Demirel, 2011, 219-212). Hayat Boyu Öğrenme Strateji ve Eylem Planı'nda (MEB, 2014, 3) Hayat boyu öğrenme; kişisel, toplumsal, sosyal ve/veya istihdam ile ilişkili bir bakış açısı içinde bilgi, beceri ve yeterlilikleri geliştirmek amacıyla tüm hayat boyunca üstlenilen her türlü öğrenme etkinlikleri olarak da tanımlanmıştır. Turan'a göre (2005, 98) yaşam boyu öğrenme kavramı öğrenmeyi öğrenme yeterliklerini de zorunlu kılmıştır. Öğrenmeyi öğrenme yeterlilikleri teknolojiyi kullanma, bilgiye farklı yollardan ulaşma ve bilgiyi tekrar yorumlama gibi yeterlilikleri kapsamaktadır. Tanımlar ve değerlendirmeler gösteriyor ki, yaşam boyu öğrenme çağımızın bir gerekliliği durumundadır. Bilgi toplumunda bireyin sürekli olarak kendini geliştirmesi ve bilgiye ulaşmada yetkin olması gerekmektedir. Okulda alınan bilginin yeterli olmaması ve geçerliliğini zaman içinde kaybetmesi bireyleri kendini geliştirmek zorunda bırakmıştır.

Yaşam boyu öğrenme değişen toplum şartlarından ortaya çıkan bir kavramdır. Kişinin doğumundan ölümüne kadar süren tüm öğrenmelerini kapsamaktadır. Bireyin kendini geliştirmesini destekleyen yaşam boyu öğrenme kavramı; özellikle gelişmekte olan ülkelerinin ihtiyacı olan kalifiye insan gücünün sağlanmasına da yardımcı olmaktadır. Ülkemizde Yaşam boyu öğrenmeye katılım oranı 2012 yılı için %3,2 olarak ölçülmüştür. AB (Avrupa Birliği) ülkelerinde ise bu oran %9 olarak belirtilmiştir (Eurostat, 2013; Akt: HBÖ Strateji Belgesi, 2014, 5) . Yaşam boyu öğrenmeye katılım oranı 2015 yılında AB ülkelerinde % 10.7 olarak ölçülmüştür. Türkiye için ise 2015 yılı için bu oran % 5.5'e çıkmış bulunmaktadır (Eurostat, 2016). Oranlara bakıldığında 2015 yılında belli bir yükseliş görülse de, AB ülkelerinin yaşam boyu öğrenmeye katılım oranlarının fazlasıyla gerisinde olduğumuz görülmektedir. 2014-2018 Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi ve Eylem Planı'nda da yaşam boyu öğrenmeye katılımı artırıcı tedbirlerden bahsedilmektedir.

Yapılan çalışmalar incelendiğinde öğretmenlerin ve öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin fazlası ile araştırıldığı görülmektedir. Fakat mesleki eğitim alanında böyle bir çalışma bulunmamaktadır. Mesleki eğitime gereken önem verilmeden ekonomik gelişmenin sağlanması mümkün gözükmemektedir (DPT, 2001, 8). Bu nedenlerden dolayı mesleki eğitim merkezi öğrencilerinin yaşam boyu eğilimlerinin belirlenmesi önemlidir. Bu çalışmada yaşam boyu öğrenmenin temel parçalarından biri olan mesleki eğitimin eğitimini alan bireylerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenerek bu eksiğin kapatılması amaçlanmaktadır. Bu çalışmanın bu alandaki eksiğe cevap vereceği beklenmektedir. Bu çalışma bu nedenlerden dolayı önemlidir. Bu amaca ulaşmak için aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır:

- 1: Mesleki eğitim merkezi öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ne düzeydedir?
- 2: Mesleki eğitim merkezi öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmakta mıdır?
- 3: Mesleki eğitim merkezi öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile yaşları arasında anlamlı bir ilişki bulunmakta mıdır?
- 4: Mesleki eğitim merkezi öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile eğitim durumları arasında anlamlı bir ilişki bulunmakta mıdır?
- 5: Mesleki eğitim merkezi öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile bölümleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.2. Varsayımlar

1. Katılımcılar ölçeklere samimi bir şekilde cevap vermişlerdir.
2. Veri toplama araçları yeterlidir.

1.3. Kapsam ve Sınırlılıklar

1. Bu araştırma Bartın ili ile sınırlıdır.
2. Bu araştırma 2016-2017 eğitim öğretim yılında Bartın Lütfullah Kocabaşoğlu Mesleki Eğitim Merkezi'nde öğrenim gören öğrencilerden seçilen örneklem grubu ile sınırlıdır.

1.4. Tanımlar

Eğilim: Sahip olunması gereken yetenekler ile alakalı öğrenme süreçlerinin genel ve mesleki nitelikleridir (MTEGM, 49).

Merak: Bir şeyi anlamak ve öğrenmek için duyulan istek (TDK, 2016).

Meslek Alanı: Ortak özellikteki meslek dallarını kapsayan alandır (MEB mevzuat).

Meslek Dalı: Bir meslek alanı içinde bulunan iş kollarına denir. Belli konularda uzmanlaşmayı sağlar (MEB mevzuat).

Mesleki eğitim: Bireylerin hayatlarını idame ettirebilmeleri için gerekli olan mesleğin gerekliliklerini kazandırma ve geliştirme süreci olarak tanımlanmıştır (Tufan & Mızrak & Çelik, 32).

Motivasyon: İsteklendirme, güdüleme (TDK, 2016).

Sebat: Sözüden ve kararlarından dönmeme, bir işi sonuna değin sürdürme, direşme (TDK, 2016).

Yaşam Boyu Öğrenme: Zorunlu eğitim öncesinden emeklilik sonrasına kadar tüm yaşları ve tüm öğrenme bağlamlarını kapsayan süreçtir (Miser, 2013).

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1.Mesleki Eğitim

Bu başlığın alt başlıklarında; mesleki eğitimin tarihçesi, Türkiye’de mesleki eğitim sisteminin yapısı, Türkiye’de mesleki eğitimin değerlendirilmesi, Türkiye’de mesleki eğitimin sorunları, Mesleki Yeterlilik Kurumu, Avrupa Birliği’nde mesleki eğitim modelleri, Dezavantajlı grupların mesleki eğitime katılması, mesleki rehberlik, mesleki eğitim projeleri konuları incelenmektedir.

2.1.1.Mesleki Eğitimin Tarihçesi

Ülkemizin mesleki eğitimin yapılanması Selçuklular zamanında kurulan ahilik teşkilatıyla başlamış ve Osmanlılarda da etkinliğini sürdürmüştür. Mesleki eğitimin örgün olarak verilmesine 1860’larda meslek ve sanat okullarında başlanmıştır. 1927 yılında Milli Eğitim bakanlığına bağlanan mesleki ve teknik eğitim, 1960 yılında Erkek Teknik Öğretim Genel Müdürlüğü, Kız Teknik Öğretim Genel Müdürlüğü ve Ticaret Öğretimi Genel Müdürlüğü olarak yeniden teşkilatlandırılmıştır. 1992 yılında Erkek Teknik Öğretim Genel Müdürlüğü, Kız Teknik Öğretim Genel Müdürlüğüne ilaveten Ticaret ve Turizm Öğretimi Genel Müdürlüğü, Sağlık İşleri Dairesi Başkanlığı ile Çıraklık, Mesleki ve Teknik Eğitimi Geliştirme ve Yaygınlaştırma Dairesi Başkanlığı kurulmuştur. 2011 yılında mesleki ve teknik eğitiminin yürütülmesinden sorumlu birimler Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü (MTEGM) adı altında toplanmıştır. Yaygın mesleki eğitim kurumları ve açık öğretim kurumları da Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü bünyesine katılmıştır. Ülkemizde ortaöğretim düzeyinde Teknik ve Endüstri Meslek Liseleri, Kız Teknik ve Meslek Liseleri, Otelcilik ve Turizm Meslek Liseleri, Ticaret Meslek Liseleri, Sağlık Meslek Liseleri, Mesleki ve Teknik Eğitim Merkezleri ve Çok Programlı Liseler eğitim vermektedir. Mesleki eğitimine devam etmek isteyen bireyler eğitimlerine Mesleki Eğitim Merkezleri’nde devam edebilmektedir. (MTEGM, 2014, 7-8). 1986 yılında yürürlüğe giren 3308 sayılı Çıraklık ve Mesleki Eğitim Kanunu ile mesleki eğitim kanunu ile düzenlenmiştir. 2001 yılında çıkarılan 4702 sayılı Kanun ile Çıraklık ve Mesleki Eğitim Kanunu Mesleki Eğitim Kanunu olarak değiştirilmiştir. Bu yasa ile mesleki eğitim alanındaki sorunların çözülmesi ve ülkemizdeki insan gücünün kalitesinin artırılması amaçlanmıştır. Bu yasa ile mesleki ve teknik ortaöğretimi bitiren öğrencilerin meslek yüksekokullarına sınavsız geçişi sağlanmıştır. Vakıfların kâr amaçlı olmamak koşuluyla

ekonominin ihtiyaçları doğrultusunda meslek yüksekokulu kurabilmeleri sağlanmıştır. Bu yasa ile dikey ve yatay geçiş imkânı yaratan, istihdam sağlayan, üretimde kaliteyi düşünen ve diğeri milletlerle olan rekabet gücümüze güç katmayı amaçlayan bir eğitim sistemi oluşturulmuştur (TESK, 2016).

Mesleki eğitim Selçuklulardan bu yana geçirdiği değişimler ile daha organize ve daha modern bir sisteme dönüşmüştür. Hayat boyu öğrenme ile iç içe olan mesleki eğitim kavramı ekonominin ve gelişimin temel unsurlarından biri konumundadır. Bunun göstergesi olarak Avrupa Birliği (AB), Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü ve Dünya Bankası gibi kuruluşlar mesleki eğitim ile ilgili çeşitli çalışmalar yapmıştır. Bu doğrultuda Avrupa Birliği 2013 yılında 348 mesleki eğitim projesi için 23 milyon avro destek vermiştir (AB, 2013).

2.1.2. Türkiye’de Mesleki Eğitimin Yapısı

Mesleki eğitim, bireylerin hayatlarını idame ettirebilmeleri için gerekli olan mesleğin gerekliliklerini kazandırma ve geliştirme süreci olarak tanımlanmıştır (Tufan & Mızrak & Çelik, 2009, 32). Türkiye’de mesleki eğitim veren kurumlar örgün mesleki eğitim kurumları ve yaygın mesleki eğitim kurumları olarak hizmet vermektedir.

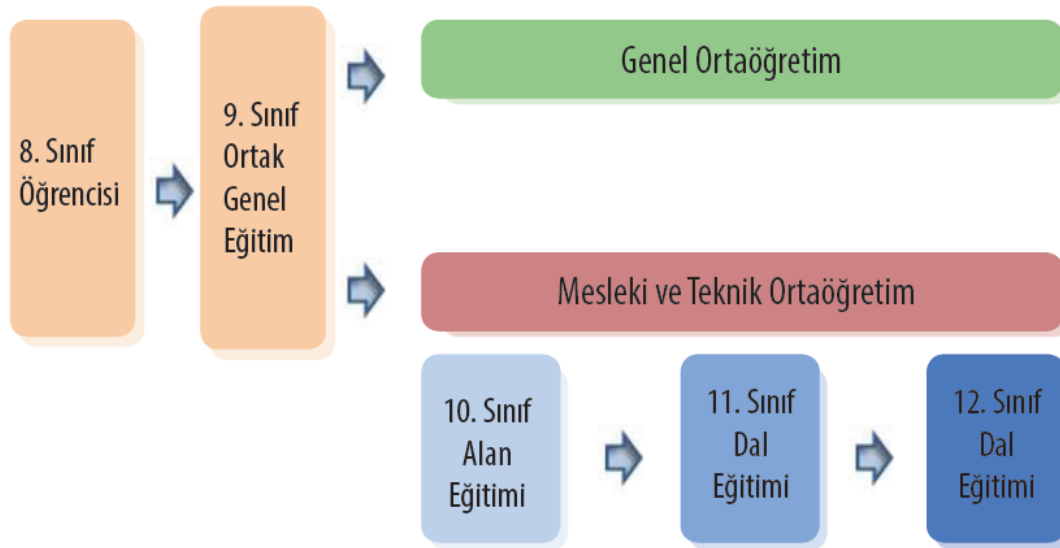
2.1.2.1. Örgün Mesleki Eğitim Kurumları

Mesleki ve teknik ortaöğretim mesleki ve teknik liselerde verilmektedir. Bu liseler ve eğitim verdiği programlar Tablo-1’de belirtilmiştir (MTEGM, 2014, 8).

Tablo-1: Mesleki ve Teknik Ortaöğretim kurumları

Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi	Kız Teknik ve Meslek Lisesi	Otelcilik ve Turizm Meslek Lisesi	Ticaret Meslek Lisesi	Sağlık Meslek Lisesi	Mesleki ve Teknik Eğitim Merkezi	Çok Programlı Lise
Anadolu Teknik Lisesi	Anadolu Kız Teknik Lisesi	Anadolu Otelcilik ve Turizm Meslek Lisesi	Ticaret Meslek Lisesi	Anadolu Sağlık Meslek Lisesi	Mesleki ve Teknik Eğitim Merkezi	Lise Programı
Anadolu Meslek Lisesi	Anadolu Kız Meslek Lisesi	Otelcilik ve Turizm Meslek Lisesi	Anadolu Ticaret Meslek Lisesi	Sağlık Meslek Lisesi		Meslek Lisesi Programı
Teknik Lise	Kız Teknik Lisesi		Adalet Meslek Lisesi			İmam-Hatip Lisesi Programı
Endüstri Meslek Lisesi	Kız Meslek Lisesi		Anadolu İletişim Meslek Lisesi			
Denizcilik Meslek Lisesi						
Denizcilik Anadolu Meslek Lisesi						
Tarım Meslek Lisesi						
Tarım Anadolu Meslek Lisesi						
Tapu Kadastro Meslek Lisesi						

Örgün mesleki ve teknik eğitimde 9. Sınıf programı Sağlık Meslek liseleri hariç ortaktır. 9. Sınıfı bitiren öğrenciler alan tercihi yapmaktadır. 10. Sınıfta ise tercih edilen meslek alanında eğitim verilmektedir. 11. ve 12. sınıfta ise öğrenim görülen alanın tercih edilen dalında eğitim verilmektedir. Örgün mesleki ve teknik eğitimdeki öğrencilerin eğitimi ve mesleki eğitim süreci Şekil-1’de gösterilmektedir (MTEGM, 2014, 9).



Şekil-1: Öğrencinin eğitimi ve mesleki eğitim süreci (MTEGM, 2014, 9).

2.1.2.2. Yaygın Eğitim

Yaygın eğitim; örgün eğitime girmemiş, örgün eğitimin içinde veya örgün eğitimden ayrılmış bireylere gerekli kazanımları kazandırmak için bireyin ihtiyaç duyduğu anda verilen eğitim etkinliklerinin bütünüdür (Çimer, 2008, 264). Mesleki ve teknik eğitim yönetmeliğinde (2012) yaygın mesleki ve teknik eğitim; bireyleri mesleğe hazırlayan veya mesleki gelişimlerine yardımcı olan, meslek edindirmenin dışında günlük hayat içindeki ihtiyaçlarını karşılamaya da olanak sağlayan sertifika veya belge ile tamamlanan eğitim olarak tanımlanmaktadır (MEB, Mevzuat). Yaygın öğrenme ise, bireyin isteği doğrultusunda gerçekleşen belgelendirilebilir öğrenme türü olarak tanımlanmaktadır (CEDEFOP, 2008). Yaygın eğitime katılan bireyler örgün eğitime katılan bireylerden farklılık göstermektedir. Genellikle çalıştığı için okula devam edemeyen bireyler ile meslek öğrenme ihtiyacına sahip yetişkinler yaygın eğitimden yararlanmaktadır. Ayrıca örgün eğitime devam ettiği halde özel ilgi alanları nedeniyle yaygın eğitime katılan bireyler de bulunmaktadır (TÜSİAD, 1999, 81).

Yaygın eğitim; okuma- yazma oranını arttırmak, teknolojik gelişmelere halkın uyumunu sağlamak, milli kültürümüzü koruyucu eğitimler vermek, bireylerin boş vakitlerini iyi değerlendirmesi sağlamak, meslek edindirmek ve bireylerin mesleki gelişimleri desteklemek amaçlarıyla hareket etmektedir (TİSK, 1997, 7).

Milli Eğitim Bakanlığına bağlı yaygın eğitim kurumları:

- Halk Eğitimi Merkezleri,
- Mesleki Eğitim Merkezleri,
- Pratik Kız Sanat Okulları,
- Olgunlaşma Enstitüleri,
- Turizm Eğitim Merkezleri,
- Yetişkin Teknik Eğitim Merkezleri,
- Türk-Alman Mesleki Eğitim Merkezleri,
- Özel kurslar,
- Meslek kursları (Yıldırım, 2009, 128).

Yaygın eğitimin amaçları aşağıdaki gibidir (MEB, 2015, 16):

- Okuma-yazma öğretmek, eksik eğitimlerini tamamlamaları için sürekli eğitim olanağı hazırlamak,
- Bilimsel, teknolojik, ekonomik, sosyal ve kültürel gelişmelere uyumlarını kolaylaştırıcı eğitim olanağı sağlamak,
- Millî kültür değerlerimizi koruyucu, geliştirici, tanıtıcı ve benimsetici nitelikte eğitim yapmak,
- Toplu yaşama, dayanışma, yardımlaşma, birlikte çalışma ve örgütlenme anlayış ve alışkanlıkları kazandırmak,
- Ekonominin gelişimi doğrultusunda ve istihdam politikasına uygun meslek edinmelerini sağlayıcı olanaklar hazırlamak,
- Beslenme ve sağlıklı yaşam tarzını benimsetmek,
- Çeşitli mesleklerde çalışanlara, gelişmeleri için gerekli bilgi ve becerileri kazandırmak,
- Boş zamanlarını yararlı bir biçimde değerlendirme ve kullanma alışkanlıkları kazandırmak.

2.1.3. Türkiye’de Mesleki Eğitimin Değerlendirilmesi

Türkiye’ de mesleki eğitim genel olarak ortaöğretimde başlamaktadır. Ortaokulda mesleki eğitim veren kurumlar imam-hatip ortaokullarıdır. Ortaokulda eğitim gören 5 211 506

öğrencinin 524 295'i imam-hatip ortaokullarında ve imam-hatip lisesi bünyesindeki imam-hatip ortaokullarında eğitim görmüştür (MEB, 2015, 65).

Orta öğretim; genel ortaöğretim, mesleki ve teknik ortaöğretim ve din öğretimi olarak kollara ayrılmaktadır. Ortaöğretimde mesleki eğitimin değerlendirilmesi amacıyla 2015-2016 yılında ortaöğretimdeki okul sayıları ve öğrenci sayıları yüzdeleri ile Tablo-2'de verilmiştir (MEB, 2015, 212).

Tablo-2. MEB 2015-2016 istatistikleri

Okul Türü	Okul Sayısı	Öğrenci Sayısı	Okul Oranı	Öğrenci Oranı
Genel Ortaöğretim	5 311	3 047 503	50,34	52,47
Mesleki ve Teknik Ortaöğretim	4 090	2 082 935	38,77	35,87
Din Öğretimi	1 149	677 205	10,89	11,67
Toplam	10 550	5 807 643	100	100

2015-2016 eğitim-öğretim yılında öğrencilerin %52,47'si genel ortaöğretime devam etmiştir. Mesleki eğitime devam eden öğrencilerin yüzdesi %35,87 olarak belirlenmiştir. Din öğretimi alan öğrencilerin yüzdesi de %11,66 olarak belirlenmiştir (MEB,2016). Din öğretimini de mesleki eğitim olarak düşünüldüğünde genel ortaöğretim ile mesleki eğitim oranlarının birbirine oldukça yakın olduğu görülmektedir. Mesleki eğitim öğrenci sayısı olarak iyi durumda bulunmaktadır. Fakat özellikle mesleki ve teknik eğitime yönlendirilen öğrenciler genellikle başarı düzeyi düşük olan öğrencilerdir. Mesleki ve teknik ortaöğretimin genel problemlerinden birini bu durum oluşturmaktadır.

TÜİK (2016) verilerine göre 2013-2014 eğitim öğretim yılında 312 mesleki eğitim merkezinde 213 028 kursiyer eğitim görmüştür. Kursiyerlerin 169 114'ü erkek, 43 914'ü kadındır. Kurs veren 4803 öğretmenin 3795'i erkek, 1008'i kadındır. Milli Eğitim istatistikleri (MEB, 2015, 213) verilerine göre 2014-2015 eğitim yılı sonunda 318 Mesleki Eğitim Merkezi bulunmaktadır. Bu kurumlarda 209 236 öğrenci eğitim görmüştür. Bu bireylerin 168 108'i erkek, 41 128'i kadındır. Sayılar Mesleki Eğitim Merkezi'ne olan ilginin düşük olduğunu göstermektedir. Yaygın eğitimde genel olarak Halk Eğitim Merkezleri tercih edilmektedir. 2014-2015 yılında 5 238 797 kursiyer Halk Eğitim Merkezleri'nde eğitim almıştır.

2.1.4. Türkiye’de Mesleki Eğitimin Sorunları

Meslek Liselerinin başlıca sorunlarını üniversiteye girememesi problemi, döner sermaye durumu, teknolojiye uyum, dikey geçiş yetersizliği olarak öne çıkmaktadır (Yörük & Dikici & Uysal, 2002, 308-311).

Kenar (2010) Meslek liselerine olan ilginin azlığının en önemli nedeninin mesleki eğitimin statü ve itibar sorunu olduğunu belirtmiştir. Ayrıca mezun olduktan sonraki getirisinin düşük olduğu üzerinde durmuştur. Başka bir neden olarak da piyasanın ihtiyacı olan nitelikli eğitimin verilemediğini belirtmiştir. Bu çalışmada da belirtildiği gibi mesleki eğitime istenilen öğrenci gelmemekte ve bunun sonucu olarak piyasanın istediği nitelikte mezun verilememektedir.

Mesleki Eğitim Strateji Belgesi’nde mesleki eğitimin temel sorunları; mesleki ve teknik eğitime erişim, mesleki ve teknik eğitimde kapasite, mesleki ve teknik eğitim ile istihdam başlıkları altında toplanmaktadır. Mesleki eğitime erişim başlığında mesleki eğitime olan farkındalık probleminden bahsedilmiştir. Mesleki ve teknik eğitimde kapasite başlığında piyasa ile arz ve talep dengesinin kurulamaması sorunu belirtilmektedir. Buna çözüm olarak meslek haritalarının çıkartılması, mesleki ve teknik eğitimin kalitesinin artırılması, mesleki rehberlik yapılması gerektiği belirtilmektedir. Mesleki ve teknik eğitim ile istihdam başlığında, gelişen teknolojik şartlara uygun vasıfta mezun verilememesinin istihdam noktasında sorun yarattığı belirtilmektedir (MTEGM, 2014, 28-31).

2012’de yapılan çalıştay’da mesleki eğitim okullarındaki sorunlar aşağıdaki gibi verilmiştir.

- Verilen eğitimin güncel olmaması,
- Eğitimde kullanılan araç-gereçlerin zamanın gerisinde kalması,
- İş dünyasının ihtiyaçlarını karşılayacak eğitimin verilememesi,
- Mesleki eğitime devam eden öğrencilerin başarı düzeyi düşük olan öğrenciler olması,
- Yükseköğretime Geçiş Sınavı ve Lisans Yerleştirme Sınavı sınavlarında mesleki ve teknik ortaöğretim okullarının başarısının genel liselerden daha düşük olması,
- Meslek liselerinin son sıralarda tercih edilmeleri,
- Gerekli mesleki yeterliliklerin öğrencilere verilememesi,

- Mesleki ve teknik eğitim öğrencilerinin nitelikleri iş dünyasının ihtiyaçlarına cevap verememektedir (Çalıştay, 2012, 214-215).

Nitekim 10. Kalkınma Planı'nda da eğitim sistemi ile iş dünyası arasındaki uyumun artırılması amaçlanmıştır. Bunun için yaşam boyu öğrenme bakış açısı ile iş dünyasının ihtiyaç duyduğu becerilerin kazandırılması gerekliliği üzerinde durulmuştur (TBMM, 2013, 33).

Mesleki eğitimin lisans düzeyinde verildiği meslek yüksekokullarında da bazı sorunlar bulunmaktadır. 2001 yılında 401 olan meslek yüksekokulu sayısı 2015 yılında 913'e yükselmiştir. Meslek yüksekokullarının sayısındaki bu artış fiziki altyapı ve öğretim kadrosu yetersizliğine neden olmuştur. Ayrıca ilçelerde açılan meslek yüksekokullarına rağbet düşük düzeydedir. Mevcut meslek yüksekokullarından Dünya Bankası tarafından desteklenenler hariç, diğerleri donanım ve öğretim kadrosu yönünden sıkıntı çekmektedir (Varol & Varol, 2001, 618; Akt: Baysal vd. , 2015, 359).

2.1.5. Mesleki Yeterlilik Kurumu

21 Eylül 2006'da 5544 sayılı Mesleki Yeterlilik Kurumu (MYK) Kanunu oybirliği ile kabul edilmiştir. 11.10.2011 tarih ve 655 sayılı Kanun Hükmünde Kararname ile uygulamada karşılaşılan sorunları gidermek için bazı değişiklikler yapılmıştır (MYK Tarihçe, 2016). MYK'nın amaçları aşağıdaki gibidir:

- 1.Mesleki yeterlilik esaslarını belirlemek,
- 2.Ulusal yeterlilik sistemini kurmak (MYK Kanunu, 2006).

MYK 4.4.2015 tarih ve 6645 sayılı İş Sağlığı ve Güvenliği kanununda yapılan değişiklikler ile yeni görevler edinmiştir. Bu değişiklikler sayesinde verilen tüm mesleki ve teknik eğitimin MYK'nın ulusal meslek standartları temel alınarak verilmesi zorunlu kılınmıştır (MYK Tarihçe, 2016). Ulusal meslek standartları MYK Kanununda, bir mesleğin yapılabilmesi için kurum tarafından kabul edilen gereklilikleri belirten minimum normlar olarak tanımlanmıştır (MYK Kanunu, 2006). Meslek standartları o mesleğin gerekliliklerinin yapılan analizlerle belirlenmesi sonucu oluşur. Meslekle alakalı tüm bileşenlerinin katılımı ile yapılan program geliştirme çalışmasıdır. Oluşturulan meslek standartları sektör komiteleri tarafından incelenerek, yönetim kurulunun onayı ve resmi gazetede yayınlaması ile meslek standardı oluşturulmuş olmaktadır (Taşpınar, 2008, 26).

Ulusal meslek standartları sayesinde ülke çapında verilen tüm mesleki eğitimin standartları oluşturulmuş bulunmaktadır. Böylece mesleğin minimum gerekliliklerin verilmesi sağlanmaktadır.

2.1.6. Avrupa Birliğinde Mesleki Eğitim Modelleri

Avrupa Birliği'ne üye ülkelerde mesleki eğitimde 3 temel mesleki eğitim modeli bulunmaktadır:

- Okul Temelli Model
- İşyeri Temelli Model
- İkili Sistem (Çalıştay, 2012, 47).

Okul Temelli Model

Eğitimin tamamının okulda verildiği modeldir. Öğrenciler mesleki eğitimi okuldaki atölyelerde almaktadır. Sınıflar ilerledikçe atölye derslerinin süresi artmaktadır. Ülkemizde Teknik Liseler ve Meslek Yüksek Okulları bu tip okullar sınıfında bulunmaktadır. Ülkemiz haricinde Fransa, Belçika ve İtalya'da uygulanmaktadır (Çalıştay, 2012, 47).

İşyeri Temelli Model

Tüm eğitim işyerlerinde alınır. Usta-çırak ilişkisi bulunmaktadır. Daha çok eğitim kurumlarının gelişmediği bölgelerde uygulanmaktadır. Öğrenci sadece ustada bulunan becerileri almaktadır (Çalıştay, 2012, 48).

İkili Sistem

Öğrenciler eğitimlerinin bir kısmını okullarda alırken, haftanın belli zamanlarında da işyerlerinde uygulama yaparak eğitimlerine devam etmektedirler. İkili sistem Almanya'da uygulanmaktadır (Çalıştay,2012,48). Alman eğitim sisteminde zorunlu eğitimini tamamlamayanlar ya tam-zamanlı bir yıl (Berufsvorbereitungsjahr) ya da yarı-zamanlı üç yıl mesleki eğitim alırlar (Eurydice, 2009, 1).

Hövels (2003, Akt: Tuncer & Taşpınar, 2004, 8-9) ise mesleki ve teknik eğitimdeki uygulamaları aşağıdaki gibi belirlemiştir:

- Bürokratik Model

- Liberal Anglo-Saxon Model
- Dual Model

Liberal Anglo-Saxon modelinde öğrenciler piyasa şirketlerinde çalıştırılmaktadır. Amerika Birleşik Devletleri, İngiltere ve Japonya’da uygulanmaktadır. Bürokratik model Fransa ve Hollanda’da uygulanmaktadır. Dual sistem ise Almanya, Avusturya ve Danimarka’da uygulanmaktadır (Hövels, 2003, Akt: Tuncer & Taşpınar, 2004, 8-9). İki sınıflama karşılaştırıldığında, bürokratik model okul temelli model ile benzerdir. Liberal Anglo-Saxon Model ise işyeri temelli model ile benzerdir. Dual sistem ise ikili sistemin çeviri yapılmış şekli olarak karşımıza çıkmaktadır.

Greinert (1989, 16-17) ise mesleki eğitim modellerini bürokratik model, piyasa modeli ve devlet kontrollü piyasa modeli olarak sınıflamaktadır. Piyasa modelinde devlet, mesleki yeterlilik süreçlerinde küçük bir rol oynamaktadır ya da hiç rol almaz. Bürokratik modelde devlet, mesleki eğitimin planlama, organizasyon ve kontrolünde tek yetkili sorumludur. Devlet kontrollü piyasa modelinde devlet, özel işletmeler veya diğer özel eğitim kurumları için çok sıkı veya daha gevşek bir çerçeve oluşturmaktadır. Devlet kontrollü piyasa modeli için ikili sistem de diyebiliriz.

OECD (Organisation for Economic Cooperation and Development) (1985) ise mesleki eğitim modellerini okul modeli, ikili model (işbirliği modeli) ve karma model olarak ayırmıştır. Okul modelinde 18 yaşına kadar tam zamanlı örgün eğitim ağırlıklıdır. İkili modelde son derece gelişmiş çıraklık ve sürekli eğitim sistemi bulunmaktadır. Karma modelde ise hem okul modelinden hem ikili modelden öğeler bulunmaktadır. Okul modeli Japonya, Amerika Birleşik Devletleri ve İsveç ülkelerinde uygulanmaktadır. İkili model Almanya ve Fransa ülkelerinde uygulanmaktadır. Karma model İngiltere’de uygulanmaktadır (Cantor, 1991, 174).

2.1.7. Dezavantajlı Grupların Mesleki Eğitime Katılımı

Dezavantajlı grup kendi kendine yetmeyi sağlayacak kaynaklara erişim noktasında sıkıntılar yaşayan grup olarak tanımlanabilmektedir (Mayer, 2003, 2). Çalışma yaşamında genel olarak dezavantajlı grup olarak kadınlar, engelliler ve çalışan çocuklar görülmektedir. Yasalarda yapılan düzenlemelere rağmen kadınların ve engellilerin toplumsal yaşama katılımı istenilen düzeyde bulunmaktadır. Kadınlar ve engelliler işe girme noktasında bazı engellerle karşılaşırken, işe girdikten sonra da negatif yönde

ayrımcılığa maruz kalmaktadır (Çalışma Sosyal Güvenlik Bakanlığı, 2011). Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı bünyesinde Dezavantajlı Gruplar Daire Başkanlığı 25.05.2010 tarihinde kurulmuştur. Dezavantajlı Gruplar Daire Başkanlığı cinsiyet eşitliğinin sağlanması, ülkemizdeki engellilere fırsat eşitliğinin sağlanması ve çalışan çocukların durumları ile ilgilenmek amaçlarıyla hareket etmektedir. Bu kapsamda Ankara'da Sokakta Çalışan Çocuklar Merkezi'nden 50 aileye mesleki eğitim verilerek farkındalık oluşturulmaya çalışılmıştır. Ayrıca birçok kurum, kuruluş, sivil toplum kuruluşları temsilcileri ve üniversite temsilcilerinin katılımı ile "Kadın İstihdamı Ulusal İzleme Ve Koordinasyon Kurulu" oluşturulmuştur (TBMM, 2010). Dezavantajlı grupların sınıflandırılması ülkeden ülkeye farklılık göstermektedir. Dezavantajlı grup tanımı da ülkeden ülkeye değişmektedir. Fakat tanımlara bakıldığında dezavantajlı bireyler toplumsal alandaki olanaklardan yararlanma noktasında engeller yaşadıkları görülmektedir (Alp, 2014, 4-5).

2.1.8. Mesleki Rehberlik

Mesleki rehberlik kavramı ilk kez 1909'da Frank Parsons tarafından tanımlanmıştır. Bireylere çeşitli mesleklerin tanıtılması ve kendilerine uygun mesleği seçmeleri, seçtikleri mesleklere hazırlanmaları ve mesleki gelişimlerinin sağlanması amacıyla verilen hizmetlere mesleki rehberlik denilmektedir. Meslek, kazanç elde amaçlı bir eylem olarak tanımlanmışsa da sadece para kazanmak olarak değerlendirmek yanlış olacaktır. Bireyin kendini o meslek alanında tatmin etmesi gereklidir. Bu nedenle meslek seçimi bireyin verdiği en önemli kararlardan biridir (Yeşilyaprak & Güngör & Kurç, 1998, 81-83).

Ülkemizde mesleki rehberlik hizmetleri MEB ve İŞKUR tarafından verilmektedir. Okullarda verilen rehberlik hizmetleri dışında MEB Ortaöğretim Projesi kapsamında Ulusal Mesleki Bilgi Sistemi (MBS) geliştirilmiştir (MTEGM, 2014, 11). MBS incelendiğinde mesleki gelişim, meslek seçme süreci ve mesleki gelişim planı hakkında bilgiler verildiği görülmektedir. Bunun haricinde mesleklerin tanıtılması amacıyla EBA, İŞKUR, Mesleki Ve Teknik Ortaöğretim Programları Ve Öğretim Materyalleri (MEGEP), MYK internet sitelerine de öğrencilerin yönlendirildiği görülmektedir. Bu sayede kurumlar arasında iş birliği sağlanmış olmaktadır. Öğrenciler tek bir noktadan meslekler hakkında bilgi edinebileceği noktalara yönlendirilmektedir.

2.1.9. Mesleki Eğitim Projeleri

Türkiye'nin Avrupa Birliği (AB) projelerinden yararlanmasını sağlayan anlaşma 2002 yılında imzalanmıştır. Aynı yıl Avrupa Birliği Eğitim ve Gençlik Programları Dairesi Başkanlığı kurulmuştur. Başkanlık 2011 yılında 634 sayılı Kanun Hükmünde Kararname (KHK) ile Avrupa Birliği Başkanlığının ilgili kuruluşunu durumuna getirilmiştir. Avrupa Birliği Eğitim ve Gençlik Programları Dairesi Başkanlığı Ulusal Ajans unvanı ile yürütülmektedir (Ulusal Ajans, 2016). Ulusal Ajans'ın mesleki eğitim ile ilgili programı Leonardo Da Vinci programıdır.

Leonardo Da Vinci (Mesleki Eğitim Programı)

Bu program AB'ne üye veya aday ülkelerin mesleki eğitim aktivitelerini destekleyen, kalitenin artmasını ve yeni yönelimlerin teşvikini sağlayan bir programdır. Bu programda dezavantajlı bireylere (engelliler, kadınlar) fırsat eşitliği sağlayan tekliflere önem verilmektedir (Ulusal Ajans, 2016).

Amaç ve Hedefleri:

- 1) Temel mesleki eğitimin kalitesinin artırılması,
- 2) Mesleki eğitimde sürekliliğin sağlanarak yaşam boyu öğrenme becerilerin artırılması ve yaşam boyu öğrenmeye erişimin kolaylaştırılması,
- 3) Mesleki eğitimin yenilenmesine katılımı desteklemek için eğitim kurumları ile işletmeler arasındaki iş birliğinin geliştirilmesi amaçlanmaktadır (Ulusal Ajans, 2016).

Yenilik Transferi

Leonardo Da Vinci faaliyetlerinden olan bu program daha önce yapılmış bir projenin yeni ülkelere aktarılmasını sağlayan çok ortaklı projelerdir. Değişen ve gelişen mesleki eğitim uygulamalarının yaşam boyu öğrenme anlayışıyla geliştirilmesini finanse eder (Uçum, 2011, 12).

Türkiye'de Mesleki ve Teknik Eğitimin Kalitesinin Geliştirilmesi Projesi (METEK)

İş hayatında ihtiyaç duyulan mesleki ve teknik eğitime ulaşmak ve ulusal kalite güvence sistemini oluşturmak amaçlı projedir. Toplumun istek ve ihtiyaçları doğrultusunda, başarılı

çalışmalar izlenip 21 pilot ilde ve seçilmiş uygulama okullarında uygulaması yapılmaktadır (METEK, 2016).

İnsan Kaynaklarının Mesleki Eğitim Yoluyla Geliştirilmesi Projesi (İKMEP)

Piyasa ile mesleki eğitim veren kurumlar arasında iş birliğinin sağlanması amacıyla, mesleki eğitimin kalitesinin artırılması ve teknolojiye uyumu için 2008-2010 yılları arasında uygulanan, Avrupa Birliği'nin finanse ettiği projedir. Taslak meslek standartları hazırlanarak MEB ve Yüksek Öğretim Kuruluna (YÖK) bağlı pilot okullarda uygulanmıştır. Mesleki eğitim için farkındalık arttırmaya yönelik seminerler de verilmiştir (İKMEP, 2016).

Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Geliştirilmesi Projesi (MEGEP)

51 milyon Avro bütçeli bu projede mesleki ve teknik eğitimin toplumun ihtiyaçları ve yaşam boyu öğrenme çerçevesinde güçlendirilmesi amaçlanmıştır. 576 mesleğe yönelik analiz yapılmıştır. Mesleklerin modülleri oluşturulmuştur (Çelik, 2016). MEGEP işgücü kalitesini arttırmak ve sektördeki istihdam olanaklarını geliştirmek amacıyla mesleki eğitim sistemine katkı sağlamaya çalışan bir projedir (Yılmaz, 2016, 691).

Uzmanlaşmış Meslek Edinme Merkezleri (UMEM)

Uzmanlaşmış Meslek Edinme Merkezleri projesi MEB, TOBB, İŞKUR iş birliği ile yapılmaktadır. Bu projede gençlerin mesleki eğitim alarak donanımlı bir şekilde iş piyasasına dâhil edilmesi amaçlanmaktadır (2013 Yılı Bütçe Sunuşu, 2012, 25; Akt: Bulgan & Dolmacı, 2015, 20-21).

Türkiye'de Mesleki Yeterlilik Kurumunun ve Ulusal Yeterlilik Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi

AB ve Türkiye Cumhuriyeti tarafından finanse edilen ve Kasım 2010'da başlayan proje 3 yıl sürmüştür. 10.900.000 Avro bütçeli projenin, 200.000 Avroluk tutarı MYK tarafından karşılanmıştır. Proje ile işgücü piyasasının ihtiyaçları doğrultusunda mesleki eğitim verilmesi, yaşam boyu öğrenmenin desteklenmesi, eğitim ve istihdam bağına güçlendirilmesi ve Avrupa Yeterlilik Çerçevesi uyumunu kolaylaştırmak amaçlanmıştır (MYK, 2016a).

2.2. Yaşam Boyu Öğrenme

Bu başlığın alt başlıklarında yaşam boyu öğrenme kavramı, yaşam boyu öğrenmenin tarihçesi, yaşam boyu öğrenmenin Türkiye yapılanması, yaşam boyu öğrenme becerileri, yaşam boyu öğrenme uygulamaları, yaşam boyu öğrenme uygulamalarında karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri, yaşam boyu öğrenmenin hareketliliği, önceki öğrenmelerin tanınması, bilgi okur-yazarlığı, üst biliş ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri kavramları incelenmektedir.

2.2.1. Yaşam Boyu Öğrenme Kavramı

Yaşam boyu öğrenme kavramı ilk kez 1800'lü yıllarda kullanıldığından dolayı Grundtvig, yaşam boyu öğrenme oluşumunun kurucusu olarak görülmektedir. Comenius'un görüşleri de yaşam boyu öğrenme kavramının oluşumuna katkı sağlamıştır (Wain, 200; Akt: Evin Gencel, 2013, 239). Richard Bagnall (1990, 1) yaşam boyu eğitime dair yaptığı literatür araştırmasında; White'in (1982) bireylerin kendi yetişkin yaşamlarını yönetme hazırlığı, Kulich'in (1982) eğitimin bireyin yaşamının tümüne yayılması, Pena-Borrero'nun (1984) bütün hayatımız boyunca katıldığımız eğitim faaliyetleri, Lengrand'ın (1979) eğitimin tüm hayat olarak tanımlanması şeklinde yaşam boyu eğitimi tanımlandığını belirtmektedir.

İlk olarak yaşam boyu eğitim şeklinde Faure raporunda (1972) karşımıza çıkan kavram, daha sonra ekonomik dönüşüm ile birlikte yaşam boyu öğrenme olarak değişikliğe uğramıştır (Jakobi, 2009; Akt: Kaya, 2014, 96). Bireyin ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda katıldığı tüm öğrenme süreçleri yaşam boyu öğrenme kapsamındadır. Toplumun çoğu alanlarında değişim ve gelişimler yaşanmaktadır. Örgün eğitim ile verilen eğitimin bu değişimler karşısında yeterli olmayacağı düşünülmektedir. Günümüzde yaşam boyu öğrenme denilince akla halk eğitimi, yetişkin eğitimi, kurslar gibi kavramların gelmesiyle birlikte tam bir kavram birliği sağlanamamıştır. Bireylerin hayatı sürecinde gerçekleşen değişimlere uyum sağladığı süreç olarak tanımlanan yaşam boyu öğrenme, bireyin tüm öğrenme süreçlerini içermektedir (Yıldırım, 2009, 3-5). Ortaya çıkan bu değişimlere uyum sağlamak için öğrenmenin hayatın başından sonuna kadar yer alması gerekmektedir. Bu değişimler öğrenenleri bilmeyi öğrenmeye, olmayı öğrenmeye, yapmayı öğrenmeye ve birlikte yaşamayı öğrenmeye sevk etmiştir (Unesco, 2014, 26). Öğrenme türleri açısından bakıldığında, yaşam boyu öğrenme formal öğrenme, non-formal öğrenme ve informal öğrenmeyi kapsamaktadır (Commission Of The European Communities, 2001, 33-35).

Başka bir söylem ile yaşam boyu öğrenme, bireyin her türlü özelliklerini geliştirmek amaçlı hayatı sürecindeki bütün öğrenme aktiviteleridir (CEDEFOP, 2008). Cross (2009, 31) ise organizmaların öğrenmelerinin yalnızca öldüklerinde son bulunduğunu belirtmiştir.

Eğitimin önceki dönemlerinde, eğitimden yararlanması beklenen kitle çocuklar, gençler ve genç yetişkinlerdi. Son dönemde bu bakış açısı değişmiş, eğitim faaliyetlerinin herkes için planlanmasına başlanmıştır. Eğitim artık genel olarak bireylere meslek edindirerek istihdam oluşturmak amacıyla sunulan bir hizmet olarak görülmemekte; sosyal uyumu, aktif vatandaşlığı ve kişisel gelişimi sağlayan faaliyetlerin tümü olarak ele alınmaktadır (Zamaron, 2013, 120; Akt: Kılıç, 2014, 79). Eğitim kurumları açısından yaşam boyu öğrenmeye bakıldığında ise, bireye istediği eğitimi istediği zaman ve istediği mekânda verme amacını güden eğitim olarak tanımlanabilmektedir. Yaşam boyu öğrenme kavramı yeni kavramları da beraberinde getirmiş bulunmaktadır. Bunlardan biri de öğrenme ya da kültür merkezleridir. Bu tesislerde her yaştan bireylere yönelik çeşitli aktiviteler düzenlenmektedir. Açık okullar da öğrenmeye teşvik edici kurumlardan biridir. Bireye istediği yerden istediği zaman eğitim almasını sağlayan uzaktan eğitim de yaşam boyu öğrenme imkânlarından biri konumunda bulunmaktadır (Özcan, 2000, 219-223).

2.2.2. Yaşam Boyu Öğrenmenin Ortaya Çıkış Nedenleri ve Amaçları

2000'li yıllardan itibaren birçok ülkede eğitim sistemlerinde reformlar yapılmıştır. Bu reformların eğitim ile ilgili birçok alanı kapsadığı görülmektedir. Reformların yapılma nedeni bilgi ekonomisine geçişten kaynaklanmaktadır. Bu geçişte öğrenmeyi öğrenme ve bilgiyi sürekli güncel tutma gibi kavramlar ön plana çıkmıştır. Bunun sonucunda eleştirel ve analitik düşünen, iletişim becerisi yüksek, takım çalışmasına uyumlu bireyler yetiştirme ihtiyacı doğmuştur. Bu sebeplerden yaşam boyu öğrenme öne çıkan bir eğitim politikası olmuştur (Green, 2002; Akt: Kalkınma Bakanlığı, 2014, 42). Halsey ve arkadaşları (2007, 8, Akt: Gözübüyük Tamer, 2011, 44) sanayi sonrası ekonomilerde vasıflı işgücüne ihtiyaç duyulduğunu belirtmektedir. Küreselleşme ile birlikte işgücünün niteliğinin iyi bir istihdam piyasasının oluşmasında vazgeçilmez unsurlardan olduğunu belirtmektedir. Chapman & Aspin (1997, Akt: Taşçı vd., 2015, 198) yaşam boyu öğrenmenin istihdam piyasasının ihtiyaçlarından ve kişisel azmin sonucunda ortaya çıktığını savunmaktadır. Kişisel azmin kaynağı olarak da bilgi toplumuna uyumu görmektedirler. Unesco'nun 2014-2017 onaylanmış program ve bütçe raporunda (2014, 26) son gelişmelerin yaşam boyu öğrenmeye olan ilgiyi canlandırdığından bahsedilmektedir. Bu gelişmeler;

- Gittikçe artan küreselleşme ve hızlı değişen dünya,
- Yeni teknolojilerin girişi,
- Bilginin doğasının değişimi,
- Nüfusun yer değiştirmeleri,
- Sosyal değişimler,
- İklim değişimi,
- İşgücü piyasasının isteklerinin karşılanması için uzmanlıkların geliştirilmesi ihtiyacı olarak belirtilmiştir.

Yıldırım (2009) ise yaşam boyu öğrenmenin amaçlarını kişisel gelişme, toplumsal bütünleşme ve ekonomik büyüme olarak sınıflandırmaktadır:

Kişisel Gelişme: Yaşam boyu öğrenme bireyi merkeze alarak, bireyin istekleri doğrultusunda eğitim vermeyi amaçlamaktadır.

Toplumsal Bütünleşme: Yaşam boyu öğrenme toplumun tümüne açılarak fırsat eşitliğine katkı sağlamayı amaçlamaktadır.

Ekonomik Büyüme: Yaşam boyu öğrenme amaçlarından biri de verimliliği arttırarak ekonomik büyümeye katkı sağlamaktır (Yıldırım, 2009, 6-7). Jarvis (2010, Akt: Yılmaz, 2016, 254) ise yaşam boyu öğrenmenin amaçlarını öğrenme kültürünün oluşturulması ile sosyal ve ekonomik gelişim olarak belirtmektedir. Chapman ve arkadaşları (2005, 100; Akt: Aksoy, 2013, 31) yaşam boyu öğrenmenin amaçlarını; daha nitelikli işgücü, toplumun tümüne yayılmış daha kapsamlı bir demokrasi ve bireylerin daha iyi bir hayat geçirmesini sağlamak olarak belirtmektedir. Yaşam boyu öğrenmenin, bireylerin bilgilerini yenilemeleri için sunulmuş bir fırsat olarak da görülmesi gerektiğini düşünmektedir.

2.2.3. Türkiye’de Yaşam Boyu Öğrenmenin Yapılanması

Türkiye’de eğitim MEB bünyesinde yürütülmektedir. Yaşam boyu öğrenme çalışmaları ise 2011’de kurulan Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü tarafından yürütülmektedir. Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğünün görevleri aşağıdaki gibidir:

- Eğitim-öğretimin hayat boyu devam etmesi için politikalar oluşturmak ve bu politikaların takibini sağlamak,
- Yaşam boyu öğrenmenin en önemli parçalarından olan yaygın eğitim ve açık öğretim çalışmalarını yönetmek,

- Herhangi bir nedenle eğitimden kopmuş bireylere yaygın eğitim ile mesleki eğitim vermek,
- Yaygın eğitimin bileşenlerini (ders kitabı, ders araç-gereçleri, programları) oluşturmak ve Talim Terbiye Kurulu'na sunmak,
- Yaygın özel eğitim kurumlarını (kurslar vb.) yönetmek,
- Mesleki Eğitim Kanunu'nun gerektirdiği şekilde aday çırak, çırak, kalfa ve ustaların mesleki eğitimlerini vermek,
- Bakan tarafından verilen diğer görevleri yerine getirme (Resmî Gazete, 2011, 1199).

Türkiye'de yaşam boyu öğrenmenin yapılanmasında en büyük pay Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğüne ait olmakla birlikte bunun dışında pek çok paydaş da bulunmaktadır. Yaşam boyu öğrenme ile doğrudan veya dolaylı olarak ilişkisi bulunan birçok kurum ve kuruluş bulunmaktadır. Bu paydaşlar aşağıda gösterilmektedir (MEB, 2009, 12):

1. Aile

2. Birey

3. İş dünyası

- İşverenler
- İşçi ve işveren sendikaları ve konfederasyonları
- Kamu niteliğindeki meslek kuruluşları (TESK, TOBB, odalar vb.)

4. Sivil toplum kuruluşları

- Vakıflar
- Dernekler

5. Kamu kurum ve kuruluşları

- Bakanlıklar ve bağlı kuruluşlar
- Kanunla kurulmuş kurum, kurul ve üst kurullar
- Yerel yönetimler
- Üniversiteler
- Türk Silahlı Kuvvetleri

6. Medya

Türkiye İş Kurumu (İŞKUR); işgücü piyasası ihtiyaçları doğrultusunda işçi bulmak, işgücünün istihdamını artırmak ve aktif programlar yoluyla istihdamı kolaylaştırmak, korumak, geliştirmek, çeşitlendirmek amaçları ile hareket etmektedir (İŞKUR, 2016). İŞKUR özellikle meslek edindirme kursları ile yaşam boyu öğrenmeye katkı sağlamaktadır. Dünya Bankası Aralık 2010 ve Haziran 2011 tarihleri arasında İŞKUR'un mesleki eğitim programlarını değerlendirmek amacı ile bir çalışma yapmıştır. Kursların istihdam kalitesi üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Mesleki eğitim programlarının istihdam edilme olasılığını %3 arttırdığı, kayıtlı istihdamda elde edilen kazancı %13 arttırdığı ve istihdamda mesleki kaliteyi yükselttiği sonuçlarına ulaşılmıştır (World Bank, 2013, 21).

Türkiye Barolar Birliği (TBB) 4 Aralık 2009 'da Türkiye Barolar Birliği Eğitim Merkezini kurarak mesleki eğitim ve staj uygulamalarını bu organdan yönetmeye başlamıştır (TBB, 2016). Bu eğitimlerde hem stajyer avukatlara eğitimler verilmekte hem de diğer avukatlara mesleki gelişimleri için eğitimler verilmektedir.

Türk Silahlı Kuvvetleri (TSK) bünyesinde Barış İçin Ortaklık Eğitim Merkezi (BİOEM) 1998 yılından bu yana kurslar vermektedir. 17 Ocak 2014'ten bu yana 14 Ocak 2020'de bitmek üzere NATO Kalite Güvencesi Tam Akreditasyon belgesini almaya da hak kazanmıştır (BİOEM Tarihçesi, 2016). TSK de yaşam boyu öğrenmeye BİOEM bünyesindeki eğitimleri ile katkı sağlamaktadır.

Yaşam boyu öğrenmenin üniversitelerdeki uygulama birimi sürekli eğitim uygulama ve araştırma merkezleridir. Her üniversitenin kendi bünyesinde oluşturduğu ve yürüttüğü bu birimler Halk Eğitim Merkezleri'nden farklı olarak daha uzmanlık gerektiren konularda kurslar vermektedir. Sürekli eğitim uygulama ve araştırma merkezleri mevcut ve mezun öğrencilerinin iş bulmasını kolaylaştırıcı kurslar ile pek çok sanat alanında kurslar açmaktadır.

2.2.4. Yaşam Boyu Öğrenme Becerileri

Günümüz toplumlarında öğretim sadece okullarda olmadığından yaşam boyu öğrenme zorunlu hale gelmiştir. Bu nedenle bireylerin yaşam boyu öğrenme becerilerine sahip

olması gerekmektedir (Soran & Akkoyunlu & Kavak, 2006, 202). AB anahtar yeterlilikleri HBÖ Strateji Belgesinde (2014) aşağıdaki gibi belirtilmiştir:

- Ana dilde iletişim,
- Yabancı dillerde iletişim,
- Matematiksel yetkinlik ve fen ve teknolojide temel yetkinlikler,
- Dijital yetkinlik,
- Öğrenmeyi öğrenme,
- Sosyal ve beşeri yetkinlikler,
- Girişim ve girişimcilik anlayışı,
- Kültürel bilinç ve ifade (HBÖ Strateji Belgesi, 2014, 16).

Yaşam boyu öğrenme kavramı öğrenmeyi öğrenme yeterliklerini de zorunlu kılmıştır. Öğrenmeyi öğrenme yeterlilikleri teknolojiyi kullanma, bilgiye farklı yollardan ulaşma ve bilgiyi tekrar yorumlama gibi yeterlilikleri kapsamaktadır (Turan, 2005, 98). Öğrenmeyi öğrenme becerilerini kullanan birey; konuya motive olur, dikkatini verir, tutum edinir. Daha sonra bildiklerini ve bilmesi gerekenleri irdeler. Sonraki adımda yapacaklarını planlar. Planda düzenlemeler yapıp, tekrar dener. Sonra öğrenme sürecinin farkına vararak, düşünme şeklini anlamlandırır ve geliştirir. Öğrenmeyi öğrenen birey bu becerileri yaşam tarzı olarak benimser (Fletcher-Flinn & Snelson, 1997; Hall & Bowmann, 1999; Meichenbaum, 1989; Akt: Gelen, 2008, 151). Shuman ve arkadaşları (2005; Akt: Akkoyunlu, 2008, 14) ise yaşam boyu öğrenme becerilerini;

- Bilgi ve iletişim teknolojileri becerileri,
- Çoklu yollarla öğrenebilme,
- Öğrenme anahtarına sahip olma yani doğru soruları sorabilme,
- Eleştirel okuma,
- Araştırma becerileri,
- Bilgiyi toplama, bilme ve kullanma,
- Neyin değerli olduğunu neyin olmadığını ayırt etme,
- Neyin öğrenilmesi gerektiğinin farkında olma,
- Bir öğrenme planını takip etme olarak sıralamıştır.

OECD tarafından yapılan 2. OECD Yetişkin Becerileri Araştırması Türkiye adına önemli sonuçlar içermektedir. Yetişkin Yeterliklerinin Uluslararası Değerlendirilmesi Programı (Programme for the International Assessment of Adult Competencies-PIAAC) 16-65 yaş

arasındaki yetişkinlerin “temel bilgi işleme becerilerinin” genel durumunu belirlemeyi amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda sözel beceriler, sayısal beceriler, teknoloji yoğun ortamlarda problem çözme becerileri odağa alınmıştır. Bu beceriler aşağıdaki gibi tanımlanmaktadır:

Sözel Beceriler: Bireyin bilgi ve potansiyelini geliştirerek hayat amaçlarına ulaşması ve topluma katılım sağlaması için gerekli olan; yazılı metinleri anlama, değerlendirme ve kullanma becerileridir.

Sayısal Beceriler: Bireyin hayatında karşılaşılabileceği matematikle ilgili durumları yönetebilmesi ve bu durumların üstesinden gelebilmesi için gerekli olan matematiksel bilgi ve fikirlere ulaşma, onları kullanma ve yorumlama becerileridir.

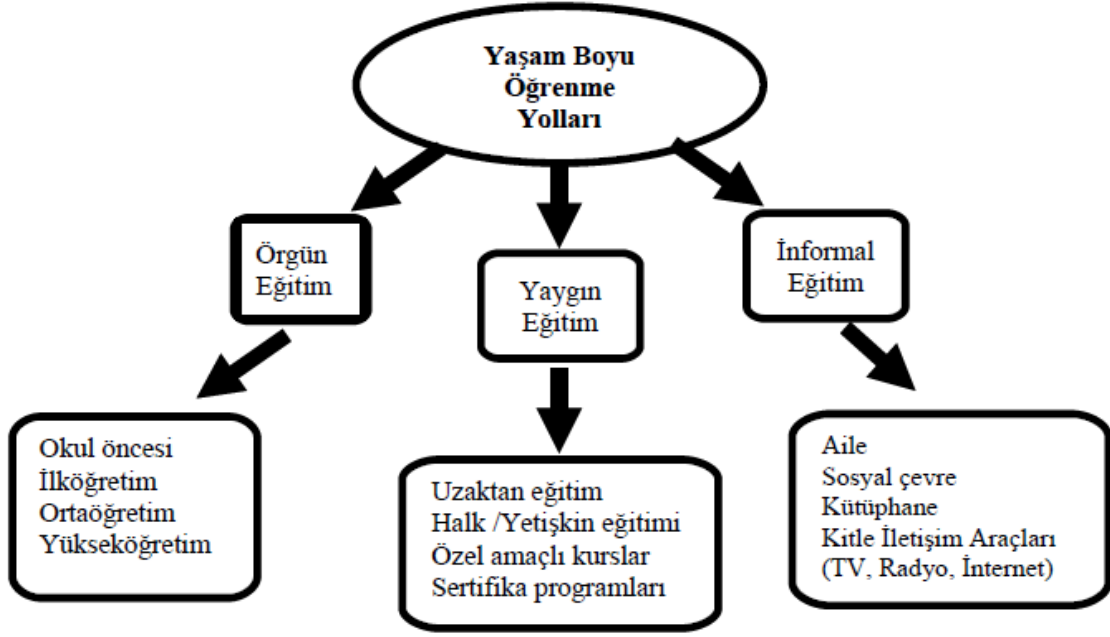
Teknoloji Yoğun Ortamda Problem Çözme Becerileri: Bilgiye ulaşmak ve ulaşılan bilgiyi değerlendirmek, diğer bireylerle iletişim kurmak ve uygulamalı süreçlerde bulunmak amacıyla dijital teknoloji, iletişim araçları ve ağlarını kullanabilme becerileridir. Bu becerilerde bilgisayar ve bilgisayar ağları ile bilgiye ulaşıp kullanarak problem çözme becerilerine odaklanılmaktadır.

Araştırma sonuçlarına göre, Türkiye’de yetişkinler her üç beceri alanında da OECD ülkelerinin oldukça altında bir performans göstermiştir. Özellikle teknoloji yoğun ortamlarda problem çözme becerisi alanında araştırmaya katılan OECD ülkeleri arasında sonuncu olmuştur. Araştırmadaki çarpıcı sonuçlardan biri de, Türkiye’deki üniversite mezunu yetişkinlerin sözel beceri puanı ortalamasının Japonya’daki lise mezunu bile olmayan yetişkinlerin puan ortalamasından daha düşük olması sonucudur. Bu durum da göstermektedir ki, eğitim kademeleri de beceri kazandırmada etkili olamamaktadır. Cinsiyet bazında yapılan değerlendirmede de, kadın erkek arasında beceri farkının en çok olduğu ülkenin Türkiye olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada ayrıca; yetişkinlerin zorunlu eğitimden sonra beceri kazanamadığı, iş yerlerinde ve günlük hayatlarında becerilerini kullanamadıkları, daha yüksek eğitim ve beceri düzeyine sahip olmanın istihdam durumuna etki etmediği sonuçlarına ulaşılmıştır. Ayrıca Türkiye; güven, politik etkinlik, gönüllülük çalışmalarına katılım ve kişinin kendi algısına göre sağlık durumu olarak belirlenen ekonomi dışındaki göstergelerde de genel eğilimin dışında kalmıştır (TEDMEM, 2016, 122-131).

2.2.5. Yaşam Boyu Öğrenme Uygulamaları

Yaşam boyu öğrenme sürecinde bireyin okul hayatında gerçekleşen formal öğrenmelerin, hayatın içinde kendiliğinden oluşan informal öğrenmelerin ve yaygın öğrenme sonucu

oluşan öğrenmelerin rolü vardır. Eğitimciler kültürlenmenin amaçlı olarak yapılan kısmını formal eğitim olarak adlandırılırken, bir kısmı ise informal eğitim kapsamındadır. Yaygın eğitim ise uzaktan eğitim, halk eğitimi ve sertifika programları ile alınan eğitimleri içermektedir (Ayaz, 2016, 19). Yaşam boyu öğrenme yolları aşağıdaki şekilde de gösterilmektedir:



Şekil-2. Yaşam boyu öğrenme yolları (Diker Coşkun, 2009, 27)

2.2.5.1. Halk Kütüphaneleri

Yaşam boyu öğrenme kavramının kazandığı işlerlik ile kütüphane kavramı da değişmektedir. Kütüphaneler, çalışanlarının kendilerini daha çok geliştirmesine olanak sağlayarak daha bilimsel bir kurum olmuş ve bireylere sunduğu öğrenme olanağını arttırarak topluma açık bir öğrenme merkezi olmaları sağlanmaktadır (Demirel, 2000, 223). Halk kütüphanesinin görevleri aşağıdaki gibi sıralanmaktadır (UNESCO, 1994; Akt: Tonta, 1995, 145):

- Küçük yaşlardan başlanarak çocuklarda okuma alışkanlığı oluşturularak, bu alışkanlığın güçlendirilmesi,
- Bireysel ve kendi kendine eğitim yanında her türlü formel eğitimi destekleme,
- Kişisel gelişim için fırsatlar sağlama,
- Çocukların ve gençlerin imgeleme ve yaratıcılığını destekleme,

- Kültürel miras duyarlılığını ile sanat ve bilime olan takdiri geliştirme,
- Uygulamalı sanatların anlatımlarına erişim sağlama,
- K lt rl rarası iletişimi geliştirerek kültürel çeşitliliğe duyarlılığı sağlama,
- Sözel geleneği destekleme,
- Vatandaşların yerel topluluk bilgilerine erişimini sağlama,
- Yerel girişimci ve derneklere bilgi erişimi sağlama,
- Bilgi okuryazarlığı ve bilgisayar okuryazarlığı becerilerinin geliştirilmesine olanak sağlama,
- Tüm yaş gruplarına yönelik programlar ve edebi etkinlikler düzenleme, destekleme ve bunlara katılma.

2.2.5.2. Halk Eğitim Merkezleri

Tüm Halk Eğitimi Merkezleri, bulunduğu bölgenin eğitim,  ğretim, üretim, rehberlik, danışma, kültür ve sanat merkezidir. Okuma yazma sorununu ozmesi, ulusal kültürü yaygınlaştırmak, Cumhuriyet ülküsünü ile Atatürk ilke ve inkılaplarını benimsetmek amaçları ile ülke çapında Halk Eğitimi Merkezleri kurulmaya başlandı. Milli Eğitim Bakanlığı ıracılık ve Yaygın Eğitim Genel Müdürlüğü'ne bağlı taşra birimi olan Halk Eğitimi Merkezleri, halka mesleki ve sosyal-kültürel amaçlı bilgi, beceri kazandıran, kişilerin boş zamanlarını olumlu faaliyetlerle değerlendirmelerini, gelirlerini artırmayı sağlayan birer yaygın eğitim kurumudur (EU, 2016).

2.2.5.3 Mesleki Eğitim Merkezleri

Yaygın eğitimin uygulamadaki merkezlerinden biri de mesleki eğitim merkezleridir. Mesleki Eğitim Merkezleri 1986'da ıracılık Eğitim Merkezleri olarak hizmet vermekteyken 2001'de 4702 sayılı kanunla Mesleki Eğitim Merkezi olarak hizmet vermeye başlamıştır (Yıldırım, 2009, 135). Mesleki eğitim merkezlerinin görev ve işleyişleri 3308 sayılı Mesleki Eğitim Kanunu ile düzenlenmiştir. Mesleki eğitim merkezlerinde aday ırac  ğrencilere, ırac  ğrencilere ve kalfalık dönemi öğrencilerine eğitimler verilmektedir. Toplumun ihtiyaçları doğrultusunda usta  ğreticilik ve meslek kursları da düzenlenmektedir.

Mesleki Eğitim Kanunu'na göre ıracılık eğitimine 14 yaşını doldurmuş ve 19 yaşından gün almamış kişiler alınmaktadır. Ancak istek olması durumunda 19 yaşını dolduran veya ıracılık eğitimi almamış olanlara da yaşlarına göre eğitimler verilmektedir. 2012 yılında 12

yıllık kesintisiz eğitime geçiş ile birlikte çıraklık programına devam etmek isteyen öğrenciler Açık Öğretim Lisesi ve Mesleki Açık Öğretim Lisesine kaydolmak zorundadır. Çıraklık eğitimi tamamlayan kişiler kalfalık sınavını kazanması halinde eğitimine devam edebilmektedir. Kalfalık belgesinden sonra edindiği meslekte 5 yıl çalışması koşuluyla ustalık sınavına katılabilmektedir (MTEGM, 2014, 9). Mesleki Eğitim Merkezleri her yaştan bireylere istedikleri alanlarda eğitim verebilmesi nedeniyle yaşam boyu öğrenme kavramıyla iç içe bir kurum konumundadır. Verilen eğitimler doğrultusunda ekonomiye ve istihdama da katkı sağlamaktadır.

3308 sayılı kanunun yürürlüğe girmesi ile 05.07.1987 tarihinden itibaren Bartın ilinde çıraklık eğitime başlanmıştır. İlk olarak Meslek Lisesi bünyesinde Çıraklık Eğitim Merkezi açılarak aynı yıl kapsamda bulunan meslek dallarında eğitim öğretime başlanmıştır. Okul daha sonra 1994-1995 öğretim yılında Gürgenpınarı köyünde bulunan eski okul binasında bağımsız olarak eğitim öğretime başlamıştır. Atölye yapacak yer olmadığından atölyelere ait makine, araç ve gereçler kullanılamamıştır. Nihayetinde, Bartın Lütfullah Kocabaşoğlu Mesleki Eğitim Merkezi 01.10.2001 tarihinden itibaren yeni hizmet binasında eğitime başlamıştır. Okulun ismi okulun kurulduğu yeri bağışlayan Lütfullah Kocabaşoğlu ile anılmaktadır. Okul bünyesinde 10 derslik, 6 atölye, 1 bilgisayar laboratuvarı, 1 yemekhane ve diğer idari odalar bulunmaktadır. Okulda Mesleki Eğitim Kanunu kapsamında bulunan 133 meslek dalının 46'sında eğitim-öğretim yapılmaktadır (Bartın Mesem, 2016).

2.2.5.4. Uzaktan Eğitim

Yaşam boyu öğrenme için sunulan imkânlardan biri de uzaktan eğitimidir. Birey, istediği zaman istediği noktadan, sunulan içeriklerden istediğini seçerek öğrenmeye devam edebilmektedir. Uzaktan eğitim, bireylerin potansiyellerini arttırmalarına, eksiklerini gidermelerine ve yeteneklerini ilerletmelerine imkân sağlamaktadır. İnternet bu noktada bireylerin bilgiye ulaşmasına kolaylık sağlamaktadır (Demirel, 2000, 223).

Türkiye'de 1960 ile 1980 yılları arasında yapılan uzaktan eğitim girişimleri, çoğunlukla siyasi yönetimlerin kararsız ve temelsiz tutumları yüzünden etkinlik ve süreklilik kazanmamıştır. Amaçların ve örgütsel yapıların değişimi nedeni ile uygulamalar kesintiye uğramıştır. Bunlardan daha önemli olarak, yasal düzenlemeler yapılmamış ve uzaktan eğitim sistemi kurumsallaştırılamamıştır. Bu olumsuzluklar, uzaktan eğitimin eğitim sistemine gerekli katkıyı verememesine ve halkın uzaktan eğitime karşı olumsuz tutum

edinmesine neden olmuştur. Uzaktan eğitimin, Türk Eğitim sisteminde yasal olarak yer alması ilk kez 2547 sayılı Yükseköğretim Yasası (1981) ile gerçekleşmiştir (Özer, 1989, 4). Ülkemizde açık öğretim hizmeti, ortaokul ve lise düzeyinde MEB tarafından sağlanmaktadır. Yükseköğretim düzeyinde açık öğretim hizmeti ise üniversiteler tarafından sağlanmaktadır. Açık öğretim konusunda ülkemizde Anadolu Üniversitesi yüksek sayıda bireye hizmet vermektedir. Anadolu Üniversitesi verilerine (Anadolu, 2016) göre, 2016-2017 öğretim yılı Ekim ayında Anadolu Üniversitesi bünyesinde 1 644 806 öğrenci açık öğretim hizmetinden yararlanmıştır.

2.2.5.5. Kurslar

Halk Eğitim Merkezleri'nin açtığı kurslar dışında diğer kurum kuruluş ve özel teşebbüslerin açtığı kurslar da bulunmaktadır.

2014 yılı TÜİK verileri incelendiğinde, bakanlık ve bakanlığa bağlı kurum ve kuruluşlar 38234 kurs açmıştır. Bu kurslara 399 418 kadın, 853 664 erkek kursiyer olmak üzere toplam 1 253 082 kursiyer katılmıştır. Üniversiteler 4 197 kurs açmıştır. Bu kurslara 110 451 bayan, 125 542 erkek olmak üzere 235 993 kursiyer katılmıştır. Belediyeler 15 316 kurs açmıştır. Bu kurslara 594 663 kadın, 349 468 erkek olmak üzere 944 101 kursiyer katılmıştır. Konfederasyon veya sendikalar 487 kurs açmıştır. Bu kurslara 11 559 kadın, 47 733 erkek olmak üzere 59 292 kursiyer katılmıştır. Vakıf ve dernekler 5 323 kurs açmıştır. Bu kurslara 234 484 kadın, 243 954 erkek olmak üzere 478 438 kursiyer katılmıştır. 2014 yılında kurum ve kuruluşlar bazında toplam 63 557 kurs açılmıştır. Bu kurslara 1 350 545 kadın, 1 620 361 erkek olmak üzere toplam 2 970 906 kursiyer katılmıştır (TÜİK, 2016).

2.2.5.6. Medya

Sosyal medyanın günümüzde olduğu gibi gelecekte de önemli olacağı alanlardan biri de eğitimidir. Özellikle yaşam boyu öğrenme anlayışı ile birlikte sosyal medyanın öğrenme-öğretme süreci içindeki yeri daha da önemli bir duruma gelmektedir. Sosyal medyanın eğitimde önemli bir öge haline gelmesinin nedenleri;

- Her yaş grubunda ve düzeyde öğrenenlere yönelik sunduğu yaygın, kolay ve ücretsiz kullanım imkânları,
- Sosyal desteği ve iş birliğini arttırması,
- Akran desteğine olanak sağlaması,

- Daha esnek bir öğrenme ortamı imkân sağlaması,
- Öğretim süreçlerinde ve değerlendirme süreçlerinde daha farklı uygulamalara fırsat vermesi,
- Araştırma sürecini katkı sağlaması,
- Çok fazla üniversite desteğine gerek duymadan kullanılabilmesi olarak gösterilebilmektedir (Jones & Blackey & Fitzgibbon & Chew, 2010; Akt: Sarsay & Başbay & Başbay, 2015, 419).

2.2.6. Yaşam Boyu Öğrenme Uygulamalarında Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm

Önerileri

1965'te Johnstone ve Rivera yaşam boyu öğrenme zorluklarını duruma bağlı (dıştan gelen) ve mizaca bağlı (içten gelen) olarak ikiye ayırmıştır. Bunlar on potansiyel engelden meydana gelmektedir. Daha sonra bu engeller cinsiyet, yaş ve sosyo-ekonomik engeller olmak üzere kategorilere ayrılır. Gençler ve kadınlar durumlarına bağlı engellerle sınırlandırılmışken, yaşlı yetişkinler mizaca bağlı olanlara eğilimlidirler. Düşük sosyo-ekonomik şartlara sahip olanlar her iki engelden de etkilenmektedir (Johnstone, 1965; Akt: Laal & Laal, 2012, 1540). 1981'de Cross Johnstone ve Rivera'nın sınıflandırmasına bir engel kategorisi daha ekledi. Üç ana engel tanımladı; Durumsal: Kişinin durumundan veya çevresindeki etmenlerden kaynaklananlar. Kurumsal: Yetişkinleri öğrenme faaliyetlerine katılmaktan vazgeçiren ve hariç tutan uygulamalar ve prosedürler. İçten gelen (mizaca bağlı): Tutumlar ve kendilerini algılamaları ile alakalı olan engeller. O iç ve dış değişkenlere nasıl tepki verildiğini vurgulamak için yanıt zinciri modelini kullandı (Cross, 1981; Akt: Laal & Laal, 2012, 1540). Darkenwald ve Merriam Cross'un listesine, kişinin mevcut eğitim faaliyetlerinden haberdar olmadığı anlamına gelen "Bilgilendirici Engeller" adı verilen başka bir kategori daha ekledi (Darkenwald & Merriam, 1982; Akt: Laal & Laal, 2012, 1540).

Yaşam boyu öğrenme konusunda farkındalığın düşük olması eğitim etkinliklerine de katılımı engellediğinden başlıca sorun olarak farkındalık göze çarpmaktadır. Yaşam boyu öğrenmeye katılım oranı Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK)'in Hane Halkı İşgücü anketi ile belirlenmektedir. Yaşam boyu öğrenme kavramını bilmeyen birey, yaşam boyu öğrenmeye katılsa bile kendine uygun cevabı veremeyebilmektedir. Bu durum yaşam boyu öğrenmeye katılım oranının doğru hesaplanması konusunda akıllarda soru işareti bırakmaktadır. Bu yüzden yaşam boyu öğrenmeye farkındalık yaratmak hem yaşam boyu

öğrenmeye dâhil olanlar için hem de yaşam boyu öğrenme dışında kalan bireyler için gereklilik arz etmektedir. Strateji belgesinin temel önceliğini de öğrenme kültürü ve farkındalık oluşturulması şeklinde belirlenmesi de bu durumun göstergesi durumundadır. Bir diğer sorun olarak yaşam boyu öğrenmenin izleme ve değerlendirilmesinde yaşanan sıkıntılar gözükmemektedir. Çok fazla yaygın eğitim kuruluşu bulunması güncel verilere ulaşmada sorun yaratmaktadır. Çok fazla eğitim veren kuruluş olması verilen sertifikalara olan güveni de azaltmaktadır. Koordinasyon eksikliğinden kaynaklanan bu durum da sorun teşkil etmektedir. Bireylerin mesleki gelişimleri için gerekli olan ve yaşam boyu öğrenmenin temel unsurlarından olan rehberlik ve danışmanlık hizmetlerinde de yetersizlik göze çarpmaktadır. (HBÖ Strateji Belgesi, 2014, 7-12). 10. Beş Yıllık Kalkınma Planında yapılan analizde de yaşam boyu öğrenme faaliyetlerinin yetersiz olduğu bulgusuna ulaşılmıştır (Kalkınma Bakanlığı, 2014, 29). 2007 yılı verilerine göre yaşam boyu öğrenmeye katılımın önündeki engeller aşağıdaki gibi sıralanmıştır (EC, 2012a; Akt: Toprak & Erdoğan, 2012, 69-91):

- Ailevi nedenlerle zaman yokluğu (%40,2),
- Çalışma saatleriyle çakışma (%38,7),
- Çok pahalı olduğu için karşılayamama (%31,2),
- Erişilebilir mesafede olmama (%20,8),
- İşveren desteğinin olmaması (%18,4),
- Gereken ön şartlara sahip olmama (%15,6),
- Okula tekrar devam etmekten hoşlanmama (%14,9),
- Sağlık veya yaş (%14,8),
- Diğer / cevapsız (%26,8).

Verilen cevaplar incelendiğinde, yaşam boyu öğrenmenin önündeki en önemli engellerin ailevi nedenler ile zaman bulunamaması ve çalışma saatleri ile olan çakışma gösterilmektedir.

17. Mili Eğitim Şûrası'nda yaşam boyu öğrenme ile ilgili aşağıdaki kararlar alınmıştır (MEB, 2006, 5-6):

1. Örgün ve yaygın eğitim merkezlerinde düzenlenen eğitim programlarının uluslararası standartlara uygunluğuna dikkat edilmelidir.

2. Yaşam boyu öğrenme etkinlikleri sonucunda, ulusal ve uluslararası standartlarda belgeler düzenlenmelidir.

3. Yaşam boyu öğrenme konusunda bireyleri bilgilendirici ve farkındalıklarını artırıcı etkinlikler yapılmalıdır. Bu etkinliklerin belirlenmesinde bilimsel ölçütlere dayalı ve uzmanlar tarafından yapılan bölgesel ihtiyaç analizleri esas alınmalıdır.

4. Sivil toplum kuruluşlarının, yerel yönetimlerin gelir seviyesi düşük olan kesimlere finansman, proje ve donanım yönünden destek vermesi teşvik edilmelidir.

5. Eğitim, ulusal istihdam politikası ile desteklenerek yapılandırılmalıdır.

6. Okulların, halk eğitim merkezlerinin fiziki yapı ve donanım yetersizliği sorunu çözülmeli ve bu kurumlara mali destek sağlanmalıdır.

7. Mesleki eğitim veren okulların meslek odaları ve ilgili sivil toplum kuruluşları tarafından daha fazla destek vermesi sağlanmalıdır.

8. Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında meslek dersleri öğretmenlerinin belirli sürelerle sanayi deneyimi edinmesi için çalışmalar yapılmalıdır.

9. Özel kurum ve kuruluşların fiziki ortamlarından ve imkânlarından yaşam boyu öğrenme etkinlikleri kapsamında yararlanılmalıdır.

10. Yaşam boyu öğrenme etkinliklerinin yaygınlaştırılması için yeniden kurum açmak yerine, mevcut kurumların geliştirilerek kullanılması sağlanmalıdır.

11. Yaşam boyu öğrenme, 24-64 yaş arası ile sınırlandırılmamalıdır.

12. Yaşam boyu öğrenme, sadece öğrenci ve çalışanlarla sınırlandırılmamalı, aile eğitimine de önem verilmelidir. Bu nedenle anne baba okulları açılarak, toplumsal entegrasyonu sağlayamayan aileler için girişimlerde bulunulmalıdır. Buna yönelik var olan programlar akredite edilmeli, bu konuda aile destek uzmanları yetiştirilmeli ve yaygınlaştırılmalıdır.

13. Yükseköğretim Kurulunun 1997 yılında kaldırdığı yetişkin eğitimi lisans programları yeniden açılmalıdır.

14. Yaşam boyu öğrenme kapsamında yapılan etkinliklerle ilgili istatistiki bilgiler Türkiye İstatistik Kurumu tarafından belirli sürelerle tespit edilmeli ve yayımlanmalıdır.

15. Yaşam boyu öğrenmede işsizlik sigortası kaynaklarından yararlanılmalıdır.

Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi'nde alınan tedbirler aşağıdaki gibidir (MEB, 2014, 13-27):

- Toplumda hayat boyu öğrenme bilincini artırmaya yönelik TV, radyo ve ilgili mecralarda programlar yayınlanacaktır (Tedbir 1.1).

- Görsel ve yazılı medyanın hayat boyu öğrenme kültürünün artırılmasına yönelik rolü konusunda farkındalık arttırılacaktır (Tedbir 1.2).
- Öğrenme Şenlikleri” uygulaması ülke genelinde yaygınlaştırılacaktır (Tedbir 1.3).
- Bireylerin aktif ve katılımcı vatandaş olmalarına yönelik farkındalık arttırılacaktır (Tedbir 1.4).
- Hayat boyu öğrenmenin koordinasyonu sağlanacaktır (Tedbir 2.1).
- Sivil toplum kuruluşları, meslek örgütleri ve yerel yönetimlerin hayat boyu öğrenme faaliyetlerinde etkin rol almaları sağlanacaktır (Tedbir 2.2).
- Açık öğretim sisteminin niteliği geliştirilecektir (Tedbir 2.3).
- Uzaktan öğrenme uygulamaları geliştirilecektir (Tedbir 2.4).
- Yetişkin nüfusun temel becerileri kazanmasına yönelik programlar yaygınlaştırılacaktır (Tedbir 2.5).
- Aile eğitimi faaliyetleri yaygınlaştırılacaktır (Tedbir 2.6).
- Resmi ve resmi olmayan kurum/kuruluş çalışanlarına yönelik hizmet içi eğitim faaliyetlerinin niceliği ve niteliği arttırılacaktır (Tedbir 2.7).
- Örgün ve yaygın mesleki eğitim-öğretim programları meslek standartlarına göre sürekli olarak güncellenecektir (Tedbir 2.8).
- Eğitim kurumlarının fiziki mekânları halkın kullanımına açılacaktır (Tedbir 2.9).
- Hayat boyu öğrenme kapsamında ulusal ve uluslararası işbirliği arttırılacaktır (Tedbir 2.10).
- Yetişkinlerin yenilikçilik ve bilişim teknolojileri gibi alanlarda bilgi ve becerilerini arttırmaları teşvik edilecektir (Tedbir 3.1).
- Okul öncesi eğitim, dezavantajlı kesimleri gözeterek yaygınlaştırılacaktır (Tedbir 3.2).
- Özel eğitime (tüm engelli grupları ve üstün yetenekliler) ihtiyacı olan bireylerin, ailelerinin, öğretmenlerin ve yöneticilerin hayat boyu öğrenme faaliyetlerine erişimi arttırılacaktır (Tedbir 3.3).
- Dezavantajlı (engelliler, kadınlar, yaşlılar, eski hükümlüler, suça bulaşmış ya da suç riski altındaki çocuklar ve gençler, uzun süreli işsizler, işsiz gençler ve gezici geçici işçiler) grupların eğitime erişimleri desteklenecektir. Bu amaçla uzaktan eğitim ve açık öğretimden de yararlanılacaktır (Tedbir 3.4).
- Çalışan çocukların eğitime kazandırılması için teşvik mekanizmaları geliştirilecektir (Tedbir 3.5).
- Hayat boyu rehberlik sisteminin geliştirilmesi için altyapı güçlendirilecektir (Tedbir 4.1).
- Bireylerin mesleki gelişim süreçleri desteklenecektir (Tedbir 4.2).
- Hayat boyu rehberlik ve danışmanlık sistemini destekleyen ulusal ve uluslararası bilgi ağı geliştirilip yaygınlaştırılacaktır (Tedbir 4.3).
- Yaygın ve serbest öğrenmelerle kazanılan bilgi/beceri ve deneyimlerin değerlendirilmesi sağlanacaktır (Tedbir 5.1).
- Yaygın ve serbest öğrenmelerin Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi kapsamında değerlendirilmesi sağlanacaktır (Tedbir 5.2).
- Önceki öğrenmelerin değerlendirilmesi sistemi kurulacak ve sürecin tanıtılması sağlanacaktır (Tedbir 5.3).
- Hayat boyu öğrenme alanında politika geliştirmeye yardımcı olacak istatistikler (veri altyapısı) oluşturulacaktır (Tedbir 6.1).

- *Hayat boyu öğrenme alanında politika ve stratejiler geliştirmeye yönelik araştırmalar yapılacaktır (Tedbir 6.2).*
- *Hayat boyu öğrenme web portalı kapsamındaki veri tabanı geliştirilerek işlevselliği artırılacaktır (Tedbir 6.3).*
- *Hayat boyu öğrenme için kullanılan kaynakların etkin ve verimli kullanılmasına yönelik bir izleme ve değerlendirme mekanizması geliştirilecektir (Tedbir 6.4).*

2.2.7. Yaşam Boyu Öğrenme Hareketliliği

Yaşam boyu öğrenme hareketliliği Ulusal Ajans tarafından yürütülmektedir. 2014 yılına kadar Leonardo Da Vinci, Erasmus, Comenius, Grundtvig başlıklarında hizmet verilmekteyken, bu hizmetler 2014-2020 yılları için Erasmus+ başlığı altında birleştirilmiştir. Erasmus+’da daha önceki programlardaki alanlarda destek verilmesinin yanında spor alanındaki projelere de hibe desteği vermeye başlanmıştır. Erasmus+ programında bireylerin yaşına bakılmaksızın yeni beceriler kazandırılması, kişisel gelişimlerine katkı sağlanması ve istihdamın artırılması amaçlanmaktadır. Erasmus+ programının desteklediği alanlar:

- Bireylerin öğrenme hareketliliği
- Yenilik ve yeni uygulamaların değişimi için işbirliği
- Politika reformuna destek
- Jean Monnet programı
- Spor destekleri (Ulusal Ajans, 2016).

Program incelendiğinde görülüyor ki, verilen hizmetler tek bir isim altında birleştirilmiştir. Daha önceden olmayan spor destekleri de programa dâhil edilmiştir. Programın yaş ve eğitim geçmişi gibi durumlara bakmaması yaşam boyu öğrenme kavramı ile tamamen örtüşmektedir.

2.2.8. Önceki Öğrenmelerin Tanınması

İnformal öğrenme günlük hayatta gerçekleşen, sonunda bir belgelendirme olmayan ve belli bir program içinde gerçekleşmeyen öğrenmeler olarak tanımlanmaktadır (Ada, 2008, 40). Benzer bir tanım olarak serbest öğrenme ise, çeşitli faaliyetler sonucu gerçekleşen ve çoğu zaman kasıtlı olmayan öğrenme türüdür (CEDEFOP, 2008, 133). Önceki öğrenmelerin tanınması herhangi bir bilgi ve becerinin sahibi olan bireylerin bu bilgi ve becerilerinin belgelendirilmesine imkân sağlamaktadır. Bu işlem için tekrar eğitim almak zorunda kalmayacaklarından, öğrenmeye güdülenmeleri artacak ve tekrar eğitim

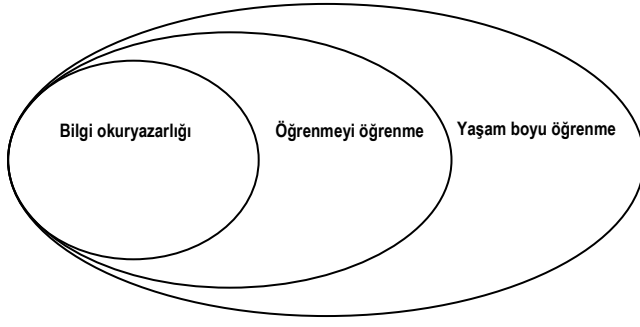
görmeyeceklerinden zamandan ve öğrenim maliyetinden tasarruf sağlanacaktır (HBÖ Strateji Belgesi, 2014, 12). Nitekim 10. Kalkınma Planı'nda da önceki öğrenmelerin tanınması üzerinde durulmuş, eğitim ve öğretim programlarının ulusal meslek standartlarına göre yenileneceği belirtilmiştir (TBMM, 2013, 33). Önceki öğrenmelerin tanınması ile bireyin yaşam boyu öğrenmeye katılım isteği arasında güçlü bir ilişki vardır (Sezgin, 2009, 196).

Mesleki Kredi Transfer Sistemi (ECVET), bireylerin sahip olduğu mesleki yeterliliklerin tanınması, biriktirilmesi ve transferini sağlamak amaçlı program olarak tanımlanmaktadır (CEDEFOP, 2008, 73). Bu program ile öğrenilen becerilerin dünya üzerinde tanınması sağlanmaktadır.

2.2.9. Bilgi Okur-Yazarlığı

Zaman içindeki toplumsal değişim ile bilginin önemi artmış bulunmaktadır. Tarım ve sanayi toplumunda önemli olan insan ve makine gücü iken, bilgi toplumunda aklın ve bilginin gücü ön plana çıkmış bulunmaktadır (Tonta, 1999, 366; Akt: Polat & Odabaş, 597). Kavramın yaratıcı Zurkowski (1974, 6; Akt: Kurbanoglu, 2010, 725) bilgi okuryazarını iş ortamında karşılaştığı problemlere çözüm üretmek için bilgi kaynaklarına erişen, kaynakların kullanımını için gerekli olan becerilere sahip ve gerekli teknikleri bilen birey olarak tanımlamıştır.

Brevrak (2000, Akt: Akkoyunlu, 2008, 13) yaşam boyu öğrenme ve bilgi okuryazarlığı arasında karşılıklı bir ilişki olduğunu belirtmektedir. Yaşam boyu öğrenme amaç olarak görüldüğünde, bilgi okuryazarlığının araç olduğunu belirtmektedir. Lannuzzi& Mangrum & Strichart (2000, Akt: Akkoyunlu, 2008, 13) ise bilgi okuryazarlığını beceri olarak görmekte iken, yaşam boyu öğrenmenin ise alışkanlık olduğunu düşünmektedir. Akkoyunlu (2008, 13) bilgi okuryazarlığı, öğrenmeyi öğrenme ve yaşam boyu öğrenme arasındaki ilişkiyi Şekil-3 ile göstermektedir.



Şekil-3: Bilgi okuryazarlığı, öğrenmeyi öğrenme ve yaşam boyu öğrenme arasındaki ilişki (Akkoyunlu, 2008, 13).

Amerikan Kütüphane Derneği de yaptığı çalışmada bilgi okuryazarlığı, öğrenmeyi öğrenme ve yaşam boyu öğrenme arasındaki bağlantı üzerinde durmuştur. Bu çalışmaya göre; bilgi okuryazarı insanlar nasıl öğrendiğini öğrenmiş insanlardır. Onlar nasıl öğrendiklerini bilirler, çünkü onlar bilginin nasıl organize edildiğini bilirler, bilgiyi nasıl bulacaklarını bilirler, diğerlerinin onlardan öğrenebileceği şekilde bilgiyi nasıl kullanacaklarını bilirler. Onlar yaşam boyu öğrenme için hazırlanmış insanlardır, çünkü ihtiyaç duydukları her türlü bilgiyi her zaman bulabilirler (American Library Association, 1989). Bilgi okuryazarlığı ile bilgisayar okuryazarlığı (teknoloji bilgisi ve bilgisayar yazılımlarının nasıl kullanılacağı bilgisi) veya kütüphane okuryazarlığı (kütüphane koleksiyonu ve servislerinden yararlanma yeteneği) arasında güçlü bir bağ olmasına rağmen, aynı değildirler. Bu okuryazarlıkların her biri eleştirel düşünmenin bazı seviyelerini gerektirir. Bilgi okuryazarlığı teknolojinin nasıl kullanılacağına bilinmesinden öteye gitmektedir. Çünkü teknoloji tek başına kaliteli öğrenme deneyimlerini garanti etmez. Kütüphane okuryazarlığı ile karşılaştırıldığında bilgi okuryazarlığı, çevrimiçi katalogdan veya diğer materyallerden araştırma yapmaktan daha fazlasıdır. Çünkü bilgi okuryazarlığı bir teknik değil, öğrenenler için bir amaçtır (Gilton, 1994; Akt: Humes, 1999, 3).

2.2.10. Üst biliş

Flavell üstbilişi şu şekilde açıklamaktadır; “Üstbiliş bireyin, bilişsel işlemleri ve çıktılarını ve ya onlarla ilgili herhangi bir şey hakkındaki bilgisini ifade eder. Eğer A işlemini öğrenmenin B işlemini öğrenmekten daha zor olduğunun farkındaysam; eğer C’nin doğru olduğunu Kabul etmeden önce onu tekrar kontrol etmek zorunda olduğumu hissediyorsam; eğer unutabilme ihtimalim olduğu için D’ye daha iyi çalışmam gerektiğini hissediyorsam; eğer E’nin doğru olup olmadığını anlamak için birine sormayı düşünüyorsam üst biliş ile

meşgul oluyorum demektir.” (Flavell, 1976; Akt: Çakıroğlu, 2007, 22). Daha basit bir tanım ile; bilip bilmediklerimizi kavrama becerisidir (Livingston, 1997; Akt: Semerci & Elaldi, 2011, 38). Tanımlar da gösteriyor ki bireyin üstbilişle meşgul olabilmesi için öncelikle kendi yeteneklerinin ve yeterliliklerinin farkına varması gerekmektedir. Yeteneklerinin farkına varan birey öğrenme stratejilerinden kendine ve öğrenilecek bilgiye uygun olanı seçmektedir.

Üstbiliş aslında bir öğrenmeyi öğrenme yoludur. Bireyde üstbiliş ile ortaya çıkması gerekli olan beceriler şöyle sıralanabilir (Doğanay, 1997; Akt: Çakıroğlu, 2007, 24):

- Kişinin kendisinin ve öğrenme yollarını farkında olma
- Bilinçli davranma
- Kendini kontrol
- Planlama
- Nasıl öğrendiğini izleme
- Kendini düzenleme
- Kendini değerlendirme

Flavell’in de belirttiği gibi ilk olarak kişi kendisinin farkında olmalıdır. Birey kendi özelliklerini göz önünde bulundurarak nasıl öğrendiğini izler ve stratejilerden kendine uygun olanı seçerek bir planlama yapar. Daha sonraki aşamada ise kendini kontrol eder, düzenler ve değerlendirir.

2.2.11. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri

Yaşam boyu öğrenen bireyde bulunması gereken özelliklerden biri motivasyondur. Motivasyon; isteklendirme, güdüleme anlamındadır (TDK, 2016). Bireylerin günlük hayattaki davranışlarının hızı, şiddeti ve sürekliliği bazı etkenlere bağlıdır. Bu etkenler, içsel ve dışsal gelen faktörler olarak ayrılmaktadır. Eğitimde davranış kazandırma ve davranışın devamlılığı noktasında önemli olan etkenlerin kontrolü ve etkin kullanımı önemlidir. Bazı öğrenciler derslere katılmada veya problem çözmede daha istekli iken, bazı öğrenciler isteksiz görünmektedir. Bu farkı oluşturan etkenlerin başında motivasyon gelmektedir. Motivasyon bireyi istekli hale getirdiği için, öğrenme-öğretme sürecinin etkililiğinde ön plana çıkmaktadır. Motivasyon öğrenme için gerekli ön şartlardandır. Gerekli güdülenmesi sağlanmamış öğrenci, öğrenmeye hazır durumda değildir. Öğrenci motive olduğunda başarılı olmaktadır. Motivasyon ile başarı arasında pozitif bir ilişkinin olduğu göze çarpmaktadır (Akbaba, 2006, 343).

Yaşam boyu öğrenmenin bir diğer bileşeni sebatır. Sebat, sözünden ve kararlarından dönmeme, bir işi sonuna değin sürdürme, direşme olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2016). Akademik güdülenmeyi bilişsel, duyuşsal ve duygusal açılardan değerlendiren yaklaşımlar öğrenmenin gerçekleşmesi ile ilgili olarak öne sürdükleri güdüsel kaynak ve edimler; ilgi, istek, merak, sebat, azim, istikrar gibi yapıları içermektedir (Ryan & Deci, 2000; Elliot & Dweck, 1988; Akt: İnan Kaya, 2016, 104). Bireyin hissettiğı bazı ihtiyaçları karşılanmadığında bireyde bir dengesizlik durumu oluşur. Birey motivasyonel kararlılık yani azim sayesinde ihtiyaçlarını karşılayarak dengeyi tekrar sağlama çabası içindedir. Bu açıdan değerlendirildiğinde motivasyonel kararlılığın bir öz düzenleme mekanizması olduğu söylenebilmektedir. Bazı yazarlar azmi mizaç boyutu olarak değerlendirirken, diğerleri bu kavramı karakter modellerine dâhil ederek sebat (perseverance) kelimesi ile değerlendirmiştir (Sarıçam vd., 2013, 63).

Yaşam boyu öğrenen bireylerin sahip olması gereken becerilerden biri de öğrenmelerini düzenleyebilmeleridir. Öz düzenleme, öğrenenin karmaşık öğrenme etkinliklerini kontrol etme ve yönetmeye ilişkin çabasıdır (Kauffman, 2004; Akt: Çiltaş, 2011, 2). Öz düzenlemeli öğrenme ise, bireyin öğrenme ortamlarını anlaması ve kontrol etmesindeki becerisi olarak tanımlanmaktadır. Birey ilk olarak öğrenme amaçlarını belirlemeli, bu amaçları gerçekleştirmesine yardımcı olacak stratejileri seçmeli, bu stratejileri uygulamalı ve bu amaçlara dair ilerlemeyi izleyebilmelidir (Schunk & Zimmerman, 1994; Akt: Arslan & Gelişli, 2015, 68). Öz düzenleme becerileri gelişmiş öğrenciler akademik anlamda daha üst düzeyde güdülenir ve daha iyi öğrenirler (Pintrich, 2003; Akt: Uygun & Aktürkoğlu & Dedeoğlu, 2014, 134).

“Yaşam boyu öğrenen birey” kavramının önem kazandığı günümüzde, öğrenmenin bir gerekliliğı olarak bireyde bulunması gereken özelliklerden biri de meraklılıktır (Deringöl & Yaman & Özsarı & Gülten, 2010, 493). Merak, bir şeyi anlamak ve öğrenmek için duyulan istek olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2016). Merak genel olarak bilgi edinmeye yönelik olan istek ve keşif amaçlı davranışa motivasyon sağlayan yeni duyuşsal deneyim olarak tanımlanabilmektedir (Litman & Spielberg, 2003; Akt: Serin, 2010, 239). Herhangi bir konuya merakı olan birey, öğrenmeye hazır demektir. Bir öğrenci merakı olan konuyu öğrenmeye çalışır, dikkatli olarak okur, konuya dair araştırmalar yapar, zihninde sorular hazırlar, sorulara bulduğu cevapları irdeler ve kendi yaşantısına dair bir yargıya ulaşır (Özmutlu vd., 2014, 1125).

2.3. İlgili Çalışmalar

Ayaz (2016) “Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi” isimli tez çalışmasında Mardin ilinde görev yapan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini incelemiştir. Çalışma sonucunda öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri yüksek düzeyde bulunmuştur. Dündar (2016) “Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin İncelenmesi” isimli tez çalışmasında sınıf öğretmeni adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerini çeşitli değişkenler açısından incelemeyi amaçlamıştır. Çalışma sonucunda sınıf öğretmeni adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde okudukları üniversite, öğrenim gördükleri sınıf, cinsiyet, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, öğretim türleri, ailenin sosyo-ekonomik durumu değişkenleri açısından anlamlı fark görülmezken, bölümü tercih etme nedenleri, okul başarı not ortalamaları, lisansüstü eğitim yapma istekleri ve internetten faydalanma durumları değişkenleri açısından anlamlı farklılıklar görülmüştür. Ayra (2015) “Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Mesleki Öz Yeterlik İnançları ile İlişkisi” konulu tez çalışmasında Hakkâri ili Yüksekova ilçesinde görev yapan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile mesleki öz yeterlik inançları arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlamıştır. Çalışma sonucunda öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır. Yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde cinsiyet, mesleği sevme durumu ve kitap okuma sıklığı değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık elde edilirken, yaş, mesleki deneyim, branş, anne ve baba eğitim durumu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Karaduman (2015) “Üniversite Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri İle Öz Yeterlik Algıları Arasındaki İlişki” konulu tez çalışmasında Bartın Üniversitesi’nde öğrenim gören öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile öz yeterlik algıları arasındaki ilişkiyi demografik özellikleri doğrultusunda incelemeyi amaçlamıştır. Çalışma sonucunda üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Yaşam boyu öğrenme eğilimi araştırmanın demografik değişkenleri açısından incelendiğinde cinsiyet, baba mesleği ve serbest zaman etkinlikleri içerisinde yer alan kitap okuma ve televizyon izleme etkinliklerinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu anlamlı farklılıkların; cinsiyete göre kızların lehine olduğu, baba mesleğine göre muhasebeci olanların lehine olduğu ve serbest zaman etkinliklerine göre ise kitap okuyan ve televizyon izlemeyen üniversite öğrencilerinin lehine olduğu görülmüştür. Erdoğan (2014) “Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerine Etki Eden Faktörler” konulu tez

çalışmasında 2012-2013 eğitim-öğretim yılında eğitim fakültesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin, akademik branş memnuniyetlerinin ve öğretmenlik mesleğine yönelme ve kariyer geliştirme arzularının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile ilişkisini incelemeyi amaçlamıştır. Çalışma sonucunda öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek, akademik branş memnuniyetlerinin orta, mesleki yönelme ve kariyer geliştirme arzularının düşük düzeyde olduğu ve yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin orta düzeyden fazla olduğu bulguları elde edilmiştir. Kız öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarından daha yüksek yaşam boyu öğrenme eğilimlerine sahip olduğu bulunurken, sınıf düzeyinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde anlamlı bir fark yaratmadığı bulunmuştur Özçiftçi (2014) “Sınıf Öğretmenlerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ile Eğitim Teknolojisi Standartlarına Yönelik Öz Yeterlik İlişkisi” konulu tez çalışmasında Amasya ili ve ilçelerinde 2013-2014 yılında görev yapan sınıf öğretmenleri üzerinde çalışmıştır. Sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini ve eğitim teknolojisi standartlarına yönelik öz yeterliklerini belirlemek, çeşitli değişkenlere göre incelemek ve aralarındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlamıştır. Çalışma sonucunda sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bulunurken, yaş, mesleki kıdem ve görev yeri değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Yaman (2014) “Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin İncelenmesi (Diyarbakır İli Örneği)” konulu tez çalışmasında Diyarbakır ili merkez ilçelerindeki Anadolu Liselerinde görev yapan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışma sonucunda öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek olduğu saptanmıştır. Coşkun Diker (2009) “Üniversite Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi” konulu doktora tezi çalışmasında Marmara Üniversitesi ve Yeditepe Üniversitesinde öğrenim gören öğrenciler üzerinde çalışmıştır. Bu çalışmada üniversite öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin belirlenmesi ve çeşitli değişkenlerle ilişkisinin ortaya konulması amaçlanmıştır. Çalışma sonucunda üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kılınç & Yenen (2015) “Halk Eğitim Merkezi Kursiyerlerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri” isimli çalışmasında Elâzığ il merkezindeki kursiyerler üzerinde çalışmıştır. Bu çalışmada Halk Eğitim Merkezi kursiyerlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri bazı değişkenlere göre incelenmiştir. Çalışma sonucunda, kursiyerlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek olduğu, cinsiyetin kadın kursiyerlerin lehine, yaşın ise motivasyon ve

sebat boyutlarının üzerine istatistiksel olarak anlamlı bir etkisinin olduğu tespit edilmiştir. Yılmaz (2016) “Öğretmenlerin Yaşam Boyu Eğilimlerinin İncelenmesi” isimli çalışmasında 2014-2015 öğretim yılında Millî Eğitim Bakanlığı’nda görev yapan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin, cinsiyete, öğrenim düzeyine, mezun olunan fakülteye ve görev yapılan okul türüne göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı, mesleki kıdeme göre ise anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Tunca & Şahin Alkın & Aydın (2015) “Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri” konulu çalışmalarında Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören öğrenciler üzerinde çalışmıştır. Bu çalışmada öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin belirlenmesi ve çeşitli değişkenlere göre incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin düşük olduğu, cinsiyete göre farklılaşmadığı; Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ve Fen Bilgisi Öğretmenliği programlarında öğrenim gören öğretmen adaylarının ortalamalarının Sınıf Öğretmenliğindekilerden daha yüksek olduğu görülmüştür. Cevher Yahşi & Atagül Yılmaz & Enser (2016) “Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Yabancı Dil Olarak Türkçe Edimine Etkisi” isimli çalışmasında yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerinin dil edinimi başarısı üzerinde yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışma sonucunda öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek olduğu görülmüştür. Ergün & Özata “Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümüne Devam Eden Öğrencilerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri” isimli çalışmasında okul öncesi öğretmenliği bölümüne devam eden öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini belirlemek ve bu eğilimlerin öğrenim görülen sınıf, yaş ve algıladıkları gelir düzeyi değişkenleri açısından farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırma sonucunda okul öncesi öğretmenliği bölümüne devam eden öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmeye ilişkin eğilimlerinin yaşa, algıladıkları ekonomik duruma ve devam edilen sınıfa göre ise anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Kılıç & Tuncel Ayvaz (2014) “İlköğretim Branş Öğretmenlerinin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri ve Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri” isimli çalışmalarında ilköğretim branş öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeylerini ve yaşam boyu öğrenme eğilimlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışma sonucunda öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek olduğu ancak bireysel yenilikçilik düzeylerinin düşük olduğu belirlenmiştir. Denat ve arkadaşları (2016) “Hemşirelik Öğrencilerinde Yaşam Boyu

“Öğrenme Eğilimleri” isimli çalışmalarında hemşirelik öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda hemşirelik öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin düşük, öğrenmeye güdülenme açısından yetersiz, öğrenme faaliyetlerine katılma ve devamlılık gösterme açısından orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.



BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Sosyal bilimlerde genellikle kullanılan tarama araştırmaları, geniş gruplar üzerinde uygulanan, gruptaki bireylerin olgu ve olayla ilgili görüşlerinin, tutumlarının alındığı, olgu ve olayların betimlenmesinin amaçlandığı araştırmalardır. Araştırmacı var olan durumu ayrıntısıyla betimlemeye ve durum hakkında ayrıntılı bilgi sunmaya çalışır (Tanrıöğen, 2014, 59).

Tarama araştırmalarının özelliklerinden birincisi, verilerin farklı kaynaklardan toplanması ve araştırılan konu ile ilgili ayrıntılı bilgi sahibi olunması nedeni ile geçerliliği yüksektir. Bir diğer özelliği ise, verilerin çok fazla kişiden elde edilmesidir. Bu özelliklerinin haricinde diğer özellikleri aşağıdaki gibidir (Fowler, 1993; Akt: Tanrıöğen, 2014, 60):

- Tarama araştırmalarında temel amaç, durumlarla ve olaylarla ilgili nicel veriler elde edilmesi ve çeşitli istatistikler üretilmesidir.
- Veriler, bireylere çeşitli sorular sorularak elde edilir ve bu amaçla anketler veya görüşmeler kullanılır.
- Tarama araştırmalarında çoğunlukla evreni temsil eden bir örneklem üzerinde çalışılır.

Araştırmada, Bartın Lütfullah Kocabaşoğlu Mesleki Eğitim Merkezi öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile cinsiyet, yaş, eğitim durumu ve bölümü değişkenleri ile olan durumlarının ayrıntısı ile betimlenmesi amaçlanmıştır.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2016-2017 eğitim-öğretim yılında, Bartın Lütfullah Kocabaşoğlu Mesleki Eğitim Merkezinde eğitim gören 298 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleme, rastgele örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Rastgele örnekleme yöntemi örneklemin tamamen rastlantıya dayalı olarak yapıldığı yöntemdir. Topluluktaki tüm bireylerin örnekleme bulunma şansı vardır. Bu yüzden istatistiksel analiz ve değerlendirme teknikleri uygulanabilir ve genelleme yapılabilir. Sonuçların güvenilirlik ve geçerliliğini arttırmak, istatistiksel analiz tekniklerini uygulamak ve genelleme yapmak için örneklem seçilimi rastgele yapılmalıdır. Rastgele örnekleme yöntemlerinden basit rastgele örnekleme yönteminde tüm birimlerin örnekleme olma şansı eşittir. Basit kura veya kura tabloları ile örneğe girecek birimler seçilir (Daşdemir,

2016, 72-73). Araştırmada, evrenden her bir örneklemin eşit olasılıkla seçildiği varsayılarak basit rastgele örnekleme (simple random sampling) yöntemi ile örneklem seçilmiştir. Araştırmanın örnekleme, 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Bartın Lütfullah Kocabaşoğlu Mesleki Eğitim Merkezinde eğitim gören 170 öğrenciden oluşmaktadır. Eksik doldurulan 1 veri toplama aracı geçersiz sayılmıştır ve 1 katılımcının verileri değerlendirilmemiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyete göre dağılımı Tablo-3'te gösterilmiştir.

Tablo-3. Cinsiyete göre öğrencilerin dağılımı

Cinsiyet	Frekans(f)	Yüzde (%)
Erkek	117	68.8
Kadın	53	31.2
Toplam	170	100

Tablo-3'te görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğrencilerin %68.8'i erkek, %31.2'si kadındır. Tablo-3 incelendiğinde, katılımcıların çoğunun erkek olduğu anlaşılmaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin yaşlarının dağılımı Tablo-4'de gösterilmiştir.

Tablo-4. Yaşlarına göre öğrencilerin dağılımı

Yaş	Frekans(f)	Yüzde (%)
18 yaş altı	89	52.4
18-25 yaş arası	48	28.2
26-35 yaş arası	12	7.1
36 yaş ve üstü	21	12.4
Toplam	170	100

Tablo-4'de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğrencilerin %52.4'ü 18 yaşından küçüktür, %28.2'si 18-25 yaş arasındadır, %7.1'i 26-35 yaş arasındadır, %12.4'ü 36 yaş ve üzerindedir. Tablo-4 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin çoğunluğunun 18 yaşının altında olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin öğrenim durumlarına göre dağılımları Tablo-5'te gösterilmiştir.

Tablo-5. Öğrenim durumlarına göre öğrencilerin dağılımı

Öğrenim durumu	Frekans(f)	Yüzde (%)
İlkokul mezunu	5	2.9
Ortaokul mezunu	150	88.2
Lise mezunu	15	8.8
Toplam	170	100

Tablo-5'te görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğrencilerin %2.9'u ilkokul mezunu, %88.2'si ortaokul mezunu, %8.8'i lise mezunudur. Tablo-5 incelendiğinde, öğrencilerin çoğunluğunun ortaokul mezunu olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin bölümlerine göre dağılımı Tablo-6'da gösterilmiştir.

Tablo-6. Bölümlerine göre öğrencilerin dağılımı

Bölümler	Frekans(f)	Yüzde(%)
Ahşap teknolojisi	9	5.3
Ayakkabı ve saraciye teknolojisi	15	8.8
Döşemecilik	3	1.8
Elektrik-elektronik teknolojisi	3	1.8
Giyim teknolojisi	37	21.8
Güzellik ve saç bakım hizmetleri	30	17.6
İnşaat teknolojisi	7	4.1
Makine teknolojisi	8	4.7
Metal teknolojisi	2	1.2
Motorlu araçlar teknolojisi	20	11.8
Pazarlama ve perakende	7	4.1
Tesisat teknolojisi ve iklimlendirme	12	7.1
Yiyecek ve içecek hizmetleri	16	9.4
El sanatları teknolojisi	1	0.6
Toplam	170	100

Tablo-6'da görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğrencilerin %5.3'ü ahşap teknolojisi bölümünde, %8.8'i ayakkabı ve saraciye teknolojisi bölümünde, %1.8'i döşemecilik bölümünde, %1.8'i elektrik-elektronik teknolojisi bölümünde, %21.8'i giyim teknolojisi bölümünde, %17.6'sı güzellik ve saç bakım hizmetleri bölümünde, %4.1'i inşaat teknolojisi bölümünde, %4.7'si makine teknolojisi bölümünde, %1.2'si metal teknolojisi bölümünde, %11.8'i motorlu araçlar teknolojisi bölümünde, %4.1'i pazarlama ve perakende bölümünde, %7.1'i tesisat teknolojisi ve iklimlendirme bölümünde, %9.4'ü yiyecek ve içecek hizmetleri bölümünde ve %0.6'sı el sanatları teknolojisi bölümünde eğitim görmekteyizler.

Araştırmaya katılan öğrencilerin çoğunluğunun erkek (%68.8), 18 yaşının altında (%52.4), orta okul mezunu (%88.2) öğrencilerin oluşturduğu ve giyim teknolojisi bölümünün % 21.8 ile öne çıktığı görülmektedir.

3.2. Veri Toplama Araçları

Araştırmadaki veriler, Bartın İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden izin alınarak (Ek-4), 2016-2017 eğitim-öğretim yılında araştırmacı tarafından Bartın Lütfullah Kocabaşoğlu Mesleki Eğitim Merkezinde eğitim gören öğrencilere uygulanan formlar kullanılarak elde

edilmiştir. Uygulama esnasında öğrencilere yönerge açıklanmış ve gönüllü katılmaları istenmiştir. Veri toplama aracı olarak Kişisel Bilgi Formu ve Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği kullanılmıştır.

3.2.1.Kişisel Bilgi Formu

Kişisel Bilgi Formu araştırmacı tarafından uzman görüşü alınarak hazırlanmıştır (Ek-1). Geliştirilen form öğrencilerin cinsiyet, yaş, eğitim durumu ve eğitim gördüğü bölüm ile ilgili sorulardan oluşmaktadır.

3.2.2.Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği

Araştırmada, Coşkun Diker (2009) tarafından geliştirilmiş olan likert dereceleme türünde hazırlanan “Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Belirleme Ölçeği” kullanılmıştır (Ek-2). Bu ölçek 2009 yılında doktora tez çalışması için hazırlanmış bir ölçektir. Ölçeğin güvenilirliğinin belirlenmesi için Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. 74 maddeden oluşan ön deneme ölçeğinin güvenilirliği .93 bulunmuştur. Nihai ölçeği oluşturan 27 maddelik bu ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .89 olarak bulunmuştur. Yapılan tüm analizlerin sonucunda ölçeğin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini belirlemede geçerli ve güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Coşkun Diker, 2009, 119-135). Uygulama sonrasında Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeğine yapılan Cronbach Alpha İç Tutarlılık testinin katsayısı 0,862 ise bulunmuştur.

Yaşam boyu öğrenme ölçeği boyutlarına göre maddelerin dağılımı

1. Motivasyon: 1, 2, 3, 4, 5, 6 numaralı maddeler ve bütün maddeler olumlu
2. Sebat: 7, 8, 9, 10, 11, 12 numaralı maddeler ve bütün maddeler olumlu
3. Öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk: 13, 14, 15, 16, 17, 18 numaralı maddeler ve bütün maddeler olumsuz
4. Merak yoksunluğu: 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27 numaralı maddeler ve bütün maddeler olumsuz

Bu maddelerden ilk iki boyut yaşam boyu öğrenmeye dair motivasyon ve çabayı ifade eden olumlu maddelerden oluşmaktadır. Son iki boyut ise yaşam boyu öğrenmeyi düzenleyememe ve merak yoksunluğu durumlarını belirten olumsuz maddelerden oluşmaktadır. Ölçek maddelerinin çözümlenmesi aşamasında bu durum göz önünde bulundurularak son iki boyutun maddeleri ters çevrilerek puanlanmıştır. Ölçek maddelerine ilişkin yanıtlar 1.”Çok Uyuyor”, 2.”Kısmen Uyuyor”, 3.”Çok Az Uyuyor”, 4.”Çok Az Uymuyor”, 5.”Kısmen Uymuyor”, 6.”Hiç Uymuyor” olarak likert tipi derecelendirme ölçeğindedir. Ölçeğin genel ortalamasında ölçekten alınabilecek minimum

puan (27x1) 27 ve maksimum puan (27x6) 162 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin kullanılması için gerekli izin araştırmacıdan alınmıştır (Ek-3).

3.3. Verilerin Toplanması

Verilerin toplanması için Bartın İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler alındıktan sonra 16/11/2016 ve 17/11/2016 tarihlerinde Bartın Lütfullah Kocabaşoğlu Mesleki Eğitim Merkezi'nde öğrencilere Kişisel Bilgi Formu ve Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ölçeği uygulanarak verilerin toplanması işlemi gerçekleştirilmiştir.

3.4. Verilerin Analizi

Ölçme aracı 170 öğrenciye uygulanmıştır. Veriler SPSS-15.0 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmadaki verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testleri yapılmıştır.

Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği'ne ait verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacı ile normallik testi yapılmış ve normallik testinin sonuçları Tablo-7'de gösterilmiştir.

Tablo-7. Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği 'ne ait normallik testi sonuçları

Ölçek	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	İstatistik	Sd	p	İstatistik	Sd	p
Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği	.076	170	.019*	.979	170	.011*

*p<.05

Tablo-7 incelendiğinde, p değeri Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testlerinin her ikisinde de 0.05'ten küçük olduğu için Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği'nin toplam puanlarının normal dağılım göstermediği sonucuna ulaşılmıştır (p: 0,011). Veriler normal dağılım göstermediğinden veri gruplarına non-parametrik testler uygulanmıştır.

Araştırma verilerinin çözümlenmesinde:

- Öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri puanlarını bulmak için betimsel istatistiksel yöntemler kullanılmıştır.
- 6'lı likert tipi ölçeğin başlangıç noktası 1 alındığından 3,5 değeri “çok az uyuyor ile çok az uymuyor” değerlerinin orta noktası olarak varsayılmıştır. Ölçekten alınabilecek minimum puan (27 x 1) 27 puan, ortanca puan (27 x 3,5) 94,5 puan, maksimum puan (27 x 6) 162 puan olarak belirlenmiştir. Aritmetik ortalamaların orta değeri 3,5 olarak belirlenmiştir. Yaşam boyu öğrenme ölçeği

değerlendirilmesinde ise alınan puanlar dikkate alınmıştır. Ölçekten alınan puanların orta değeri ise 94,5 olarak belirlenmiştir. Alt boyutlar değerlendirilirken ve madde bazında değerlendirme yapılırken alt boyutlara ve maddelere verdikleri cevapların ortalamaları dikkate alınmıştır. Aralık değerleri; 1,00-1,83: Hiç uymuyor, 1,84-2,66: Kısmen uymuyor, 2,67-3,49: Çok az uymuyor, 3,50-4,32: Çok az uyuyor, 4,33-5,15: Kısmen uyuyor, 5,16-6,00: Çok uyuyor olarak belirlenmiştir.

- Cinsiyet değişkeni 2 kategoriden oluşmaktadır ve veriler normal dağılım göstermemektedir. Bu yüzden Öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri puanlarının ve alt basamaklarının puanlarının cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için non-parametrik testlerden Mann Whitney U-Testi kullanılmıştır. Yaş değişkeni 4 kategoriden, eğitim durumu değişkeni 3 kategoriden ve eğitim alınan bölüm 14 kategoriden oluşmaktadır. Verilerin normal dağılım göstermediği de dikkate alınarak öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri puanlarının ve alt basamaklarının puanlarının yaşa, eğitim durumuna, eğitim aldıkları bölüme göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için non-parametrik testlerden Kruskal Wallis H-Testi kullanılmıştır. Karşılaştırmalar sonucunda anlamlı fark çıkması durumunda Mann Whitney U-Testi ile farkın kaynağı belirlenmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, araştırmanın alt problemlerine ait elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

4.1. Mesleki Eğitim Merkezi Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın birinci alt problemi “Mesleki eğitim merkezi öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ne düzeydedir?” şeklindedir. Bu amaçla öğrencilerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği’nden ve alt boyutlarından aldıkları puanlar betimsel olarak açıklanmış ve yorumlanmıştır.

Öğrencilerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği’nden aldıkları puanların ve alt boyutlarından aldıkları puanların maksimum değerleri, minimum değerleri, aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları Tablo-8’de gösterilmektedir.

Tablo-8. Öğrencilerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği ve alt boyutlarından aldıkları puanların maksimum ve minimum değerleri, aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları

	N	Min	Max	\bar{X}	Ss
Yaşam boyu öğrenme ölçeği	170	45,00	161,00	114,55	20,20
1. Alt boyut: Motivasyon	170	8,00	36,00	30,91	4,40
2. Alt boyut: Sebat	170	10,00	36,00	28,16	5,47
3. Alt boyut: Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk	170	8,00	36,00	21,99	7,48
4. Alt boyut: Merak Yoksunluğu	170	9,00	54,00	33,49	11,55

Tablo-8 incelendiğinde öğrencilerin Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği’nden aldıkları en yüksek puanın (161,00), en düşük puanın (45,00) olduğu görülmektedir. Öğrencilerin aldıkları puanların aritmetik ortalaması ise (\bar{X} :114,55) olarak belirlenmiştir. Bu çalışmada temel amaç mesleki eğitim merkezi öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin belirlenmesidir. Mesleki eğitim merkezi öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği’nden aldıkları puanların ortalaması (\bar{X} :114,55), Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği orta puanından (94,5) yüksek olduğu için mesleki eğitim merkezi öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Öğrencilerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği alt boyutlarına verdikleri cevapların madde başına ortalamaları Tablo-9’da gösterilmektedir.

Tablo-9. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği'nin alt boyutlarının madde bazında ortalamaları

Alt Boyutlar	N	\bar{X}	Ss
Motivasyon	170	5,15	0,73
Sebat	170	4,69	0,91
Öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk	170	3,66	1,24
Merak yoksunluğu	170	3,72	1,28

Tablo-9 incelendiğinde öğrencilerin motivasyon ve sebat alt boyutunda “Kısmen uyuyor” aralığında olduğu görülmektedir. Öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk ve merak yoksunluğu alt boyutunda ise “Çok az uyuyor” aralığında olduğu görülmektedir. En yüksek ortalama motivasyon alt boyutunda gözlenmektedir. En düşük ortalama ise, öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk boyutunda gözlenmektedir. Öğrenciler motivasyon ve sebat boyutu için genellikle olumlu görüş bildirmiştir. Fakat öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk ve merak yoksunluğu alt boyutlarının ortalaması daha düşük olduğundan bu konularda daha olumsuz oldukları söylenebilmektedir.

Öğrencilerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği'ne verdikleri cevapların dağılımı Tablo-10'da gösterilmektedir.

Tablo-10. Öğrencilerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği'ne verdikleri cevapların dağılımı

Maddeler	Çok uyuyor		Kısmen uyuyor		Çok az uyuyor		Çok az uymuyor		Kısmen uymuyor		Hiç uymuyor		\bar{X}	Ss
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
1.	84	49,4	64	37,6	14	8,2	4	2,4	2	1,2	2	1,2	5,28	0,94
2.	94	55,3	45	26,5	22	12,9	2	1,2	3	1,8	4	2,4	5,25	1,1
3.	82	48,2	55	32,4	20	11,8	7	4,1	3	1,8	3	1,8	5,16	1,09
4.	76	44,7	44	25,9	32	18,8	10	5,9	5	2,9	3	1,8	4,98	1,19
5.	78	45,9	67	39,4	13	7,6	4	2,4	3	1,8	5	2,9	5,16	1,11
6.	68	40	61	35,9	31	18,2	6	3,5	3	1,8	1	0,6	5,07	0,99
7.	37	21,8	63	37,1	40	23,5	11	6,5	10	5,9	9	5,3	4,46	1,34
8.	41	24,1	76	44,7	23	13,5	16	9,4	8	4,7	6	3,5	4,64	1,27
9.	38	22,4	59	34,7	34	20,0	20	11,8	4	2,4	15	8,8	4,36	1,45
10.	72	42,4	54	31,8	27	15,9	5	2,9	6	3,5	6	3,5	4,96	1,26
11.	66	38,8	55	32,4	23	13,5	13	7,6	5	2,9	8	4,7	4,82	1,35
12.	79	46,5	42	24,7	25	14,7	12	7,1	3	1,8	9	5,3	4,91	1,38
13.	31	18,2	41	24,1	27	15,9	17	10,0	9	5,3	45	26,5	3,39	1,87
14.	25	14,7	23	13,5	34	20,0	22	12,9	17	10,0	49	28,8	3,76	1,81
15.	21	12,4	31	18,2	32	18,8	18	10,6	20	11,8	48	28,2	3,76	1,79
16.	29	17,1	29	17,1	17	10,0	23	13,5	20	11,8	52	30,6	3,78	1,90
17.	32	18,8	28	16,5	35	20,6	16	9,4	14	8,2	45	26,5	3,51	1,86
18.	20	11,8	34	20,0	28	16,5	23	13,5	11	6,5	54	31,8	3,78	1,82
19.	28	16,5	28	16,5	38	22,4	19	11,2	15	8,8	42	24,7	3,54	1,80
20.	43	25,5	35	20,6	22	12,9	20	11,8	24	14,1	26	15,3	3,15	1,80
21.	20	11,8	31	18,2	34	20,0	16	9,4	17	10,0	52	30,6	3,79	1,81
22.	26	15,3	16	9,4	27	15,9	24	14,1	20	11,8	57	33,5	3,98	1,84
23.	22	12,9	26	15,3	30	17,6	22	12,9	14	8,2	56	32,9	3,87	1,83
24.	37	21,8	23	13,5	23	13,5	18	10,6	13	7,6	56	32,9	3,68	1,98
25.	30	17,6	26	15,3	27	15,9	17	10,0	24	14,1	46	27,1	3,69	1,87
26.	24	14,1	35	20,6	27	15,9	16	9,4	16	9,4	52	30,6	3,71	1,87
27.	23	13,5	23	13,5	21	12,4	19	11,2	17	10,0	67	39,4	4,09	1,89

Öğrencilerin verdikleri cevaplar incelendiğinde motivasyon ve sebat boyutundaki maddelere öğrencilerin olumlu cevaplar verdikleri görülmektedir. Öğrenciler 1. madde (Kendimi geliştirmek için farklı alanlarda yeni bilgi ve beceriler geliştirmek tam bana göredir.) (\bar{X} :5,28) için “çok uyuyor” görüşü bildirmiştir. Öğrenciler 2. madde (Kişisel gelişimimi sağlayacağıma inanırsam her türlü bilgiyi kolaylıkla öğrenebilirim.) (\bar{X} :5,25) için “çok uyuyor” görüşü bildirmiştir. Öğrenciler 3. madde (Hayattaki öncelikli hedeflerimden birisi de sürekli yeni bilgi ve beceriler kazanarak kişisel gelişimi sağlamaktır.) (\bar{X} :5,16) için “çok uyuyor” görüşü bildirmiştir. Öğrenciler 4. madde (Yeterli maddi olanaklara sahip olsam da kişisel gelişimim için yeni bilgi ve beceriler kazanmaya devam ederim.) (\bar{X} :4,98) için “kısmen uyuyor” görüşü bildirmiştir. Öğrenciler 5. madde (Sürekli yeni şeyler öğrenmek benim için bir tutkudur.) (\bar{X} :5,16) için “çok uyuyor” görüşü bildirmiştir. Öğrenciler 6. madde (Yeni bilgi ve beceriler öğrenme konusunda arkadaşlarımdan daha istekliyim.) (\bar{X} :5,07) için “kısmen uyuyor” görüşü bildirmiştir. Motivasyon alt boyutunda, en yüksek ortalamaya sahip olan maddenin 1. madde olduğu görülmektedir. En düşük ortalamaya sahip olan madde ise 4. maddedir. Motivasyon alt boyutundaki tüm maddeler orta puan olan 3,5’ten büyüktür. Öğrenciler özellikle 1., 2., 3. ve 5. maddelere yüksek ortalama ile olumlu görüş bildirilmiştir. Bu maddeler incelendiğinde öğrencilerin yeni bilgi ve beceri öğrenme konusunda istekli oldukları görülmektedir.

Sebat alt boyutuna ait maddeler incelendiğinde en düşük ortalamaya 9. maddenin, en yüksek ortalamaya 10. maddenin sahip olduğu görülmektedir. Öğrenciler 7. madde (Zamanımın büyük bir kısmını öğrenmek amacıyla araştırma yapmaya harcamak hoşuma gider.) (\bar{X} :4,46) için “kısmen uyuyor” görüşü bildirmiştir. Öğrenciler 8. madde (Programım yoğun olsa bile, kendi kendime yeni bilgi ve beceriler öğrenmek için fırsatlar yaratırım.) (\bar{X} :4,64) için “kısmen uyuyor” görüşü bildirmiştir. Öğrenciler 9. madde (Yeni bilgi ve beceriler öğrenebilmek için özel harcamalarımdan pay ayırırım.) (\bar{X} :4,36) için “kısmen uyuyor” görüşü bildirmiştir. Öğrenciler 10. madde (Herhangi bir zorunluluk olmadan yeni bilgi ve beceriler kazanmak için kendiliğimden çabalarım.) (\bar{X} :4,96) için “kısmen uyuyor” görüşü bildirmiştir. Öğrenciler 11. madde (Öncelikli hedeflerimi gerçekleştirirken bunlarla ilgili olmayan yeni bilgi ve beceriler de kazanmaya çalışırım.) (\bar{X} :4,82) için “kısmen uyuyor” görüşü bildirmiştir. Öğrenciler 12. madde (Öğrendiğim konu zor ve karmaşık da olsa onu en iyi biçimde öğrenmek için çabalarım.) (\bar{X} :4,91) için “kısmen uyuyor” görüşü

bildirmiştir. Sebat alt boyutundaki tüm maddeler orta puan olan 3,5'ten büyüktür. Öğrenciler genel olarak sebat alt boyutundaki sorulara olumlu görüş bildirmiştir.

Öğrencilerin verdikleri cevaplar incelendiğinde öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk alt boyu için 13. madde haricindeki maddeler “çok az uyuyor” aralığına düşmektedir. Öğrenciler 14. madde (Sadece kişisel gelişimimi sağlamak için yeni bilgi ve beceriler kazanmak bana anlamsız gelir) (\bar{X} :3,76) için “çok az uyuyor” görüşü bildirmiştir. Öğrenciler 15. madde (Çevremdekilerin öğrenme sürecime yapacakları katkıları önemsemem) (\bar{X} :3,76) için “çok az uyuyor” görüşü bildirmiştir. Öğrenciler 16. madde (Zorunlu haller dışında mesleğimle ilgili bilgi kaynaklarını (kitap, internet vb.) kullanmam) (\bar{X} :3,78) için “çok az uyuyor” görüşü bildirmiştir. Öğrenciler 17. madde (Mesleğimle ilgili yeni karşılaştığım bir bilgi veya beceriyi öğrenmekte zorlanacağımı düşünüyorum) (\bar{X} :3,51) için “çok az uyuyor” görüşü bildirmiştir. Öğrenciler 18. madde (Öğrendiklerimle ilgili olarak kendi kendimi değerlendirmem yeni konuları öğrenmeme engel olur) (\bar{X} :3,78) için “çok az uyuyor” görüşü bildirmiştir. Maddeler incelendiğinde, en düşük ortalamaya sahip olan maddenin 13. madde olduğu görülmektedir. En yüksek ortalamaya ise, 16. ve 18. maddelerin sahip olduğu görülmektedir. Ayrıca 13. madde orta puan olan 3,5'ten küçüktür. Fakat genel olarak maddeler ölçek orta puanına yakın değerler almaktadır. Öğrencilerin verdikleri cevaplar incelendiğinde genel olarak öğrenmeyi düzenlemede sorun yaşadıkları görülmektedir.

Öğrencilerin verdikleri cevaplar incelendiğinde merak yoksunluğu boyutunda 20. madde haricinde 8 maddenin “çok az uyuyor” aralığına düştüğü görülmektedir. Öğrenciler 19. madde (Zorunlu değilsem (sınav, proje vb. için) zamanımı araştırma yaparak kaybetmek istemem.) (\bar{X} :3,54) için “çok az uyuyor” görüşü bildirmiştir. Öğrenciler 21. madde (Öğrendiğim konudan sorumlu değilsem (sınav vb. olmayacaksam.) eksiklerimi tamamlamak için çaba harcamayı gerekli görmem) (\bar{X} :3,79) için “çok az uyuyor” görüşü bildirmiştir. Öğrencilerin 22. madde (Zorunlu olmadıkça sadece yeni şeyler öğreneceğim diye kurs ve seminerle katılmanın bana zaman kaybettireceğini düşünürüm.) (\bar{X} :3,98) için “çok az uyuyor” görüşü bildirmiştir. Öğrencilerin 23. madde (Sadece merak ediyorum diye bir konuyu öğrenmek için vakit ayırmam.) (\bar{X} :3,87) için “çok az uyuyor” görüşü bildirmiştir. Öğrenciler 24. madde (Kütüphanelerin sıkıcı yerler olduğunu düşünürüm.) (\bar{X} :3,68) için “çok az uyuyor” görüşü bildirmiştir. Öğrenciler 25. madde (Zorunlu haller dışında yeni şeyler öğrenmek için çaba harcamak yerine, hobilerimle ilgilenmeyi tercih

ederim.) (\bar{X} :3,69) için “çok az uyuyor” görüşü bildirmiştir. Öğrenciler 26. madde (Eğer beni maddi olarak sıkıntıya düşürecekse yeni bilgiler ve beceriler öğrenmek için çaba harcamak istemem.) (\bar{X} :3,71) için “çok az uyuyor” görüşü bildirmiştir. Öğrenciler 27. madde (Sürekli yeni bilgi ve beceriler öğrenmek zorunda hissetmek beni rahatsız eder.) (\bar{X} :4,09) için “çok az uyuyor” görüşü bildirmiştir. Madde ortalamalarına bakıldığında merak yoksunluğu alt boyutu için, en düşük ortalamaya sahip olan maddenin 20. madde olduğu görülmektedir. En yüksek ortalamaya ise 27. madde sahiptir. Ayrıca, 20. madde ölçek orta puanından daha düşük ortalamaya sahiptir. Fakat madde ortalamaları ölçek orta puanına yakın değerler almıştır. Bu sonuçlar incelendiğinde, öğrencilerin verdikleri genel olarak merak eksikliği yaşadıkları görülmektedir.

Öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk ve merak yoksunluğu alt boyutuna ait maddeler incelendiğinde 13.(Mesleğimle ilgili olmayan konularda yeni bilgi ve beceriler kazanmanın bana yararı olacağına inanmam.) (\bar{X} :3,39) ve 20.(Kişisel gelişimim için harcayacağım zamanı sevdiğilerimle birlikte geçirmeyi tercih ederim.) (\bar{X} :3,15) maddeler dikkat çekmektedir. Bu 2 madde “çok az uymuyor” aralığına düşmektedir ve ölçek orta puanından düşük değerler almıştır. Öğrenciler meslekleriyle ilgili olmayan konularda yeni bilgi ve becerileri öğrenmeye kapalı oldukları ve sevdiğileri ile zaman geçirmenin kişisel gelişimlerinden önemli olduğunu düşündükleri söylenebilmektedir.

4.2. Mesleki Eğitim Merkezi Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ile Cinsiyetleri Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın ikinci alt problemi “Mesleki eğitim merkezi öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmakta mıdır?” şeklindedir. Bu amaçla öğrencilerin cinsiyetlerine göre yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ve alt boyutlarına ilişkin betimsel istatistikler gösterilmiş ve cinsiyete göre anlamlı bir ilişki olup olmadığına dair karşılaştırma yapılarak yorumlanmıştır.

Öğrencilerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği’nden aldıkları puanların cinsiyet değişkenine göre incelenmesi amacı ile Mann Whitney U testi yapılmış ve sonuçları Tablo-11’de gösterilmektedir.

Tablo-11. Öğrencilerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği'nden aldıkları puanların cinsiyet değişkenine göre incelenmesi

Cinsiyet	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p
Erkek	117	73,66	8618,00	1715,000	,000
Kadın	53	111,64	5917,00		

p<.05

Tablo-11 incelendiğinde, p değeri 0,05'ten küçük olduğundan (p: 0,000) öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin cinsiyet değişkenine (erkek-kadın) göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir (U:1715,000). Kadın öğrencilerin sıra ortalaması (111,64), erkek öğrencilerin sıra ortalamasından (73,66) yüksek olduğundan kadın öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin erkek öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinden daha yüksek olduğu söylenebilmektedir. Ayrıca, öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri motivasyon, sebat, öğrenmeyi düzenleme yoksunluğu ve merak yoksunluğuna göre incelenmiş olup, Tablo-12, Tablo-13, Tablo-14, Tablo-15'te yer almıştır.

Öğrencilerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği'nin motivasyon alt boyutuna ilişkin verdikleri cevapların cinsiyet değişkenine göre incelenmesi amacı ile Mann Whitney U testi yapılmış ve sonuçları Tablo-12'de gösterilmektedir.

Tablo-12. Öğrencilerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği'nin motivasyon alt boyutundan aldıkları puanların cinsiyet değişkenine göre incelenmesi

Cinsiyet	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p
Erkek	117	79,21	9267,50	2364,50	,013
Kadın	53	99,39	5267,50		

p<.05

Tablo-12 incelendiğinde, p değeri 0,05'ten küçük olduğu için (p:0,013) öğrencilerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği'nin motivasyon alt boyutuna ilişkin verdikleri cevapların cinsiyet değişkenine (erkek-kadın) göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir (U:2364,500). Kadın öğrencilerin sıra ortalaması (99,39), erkek öğrencilerin sıra ortalamasından (79,21) yüksek olduğundan kadın öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerine olan motivasyonlarının daha yüksek olduğu söylenebilmektedir.

Öğrencilerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği'nin sebat alt boyutuna ilişkin verdikleri cevapların cinsiyet değişkenine göre incelenmesi amacı ile Mann Whitney U testi yapılmış ve sonuçları Tablo-13'de gösterilmektedir.

Tablo-13. Öğrencilerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği'nin sebat alt boyutuna ilişkin verdikleri cevapların cinsiyet değişkenine göre incelenmesi

Cinsiyet	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p
Erkek	117	77,61	9080,00	2177,00	,002
Kadın	53	102,92	5455,00		

p<.05

Tablo-13 incelendiğinde, p değeri 0,05'ten küçük olduğu için (p:0,002) öğrencilerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği'nin sebat alt boyutuna ilişkin verdikleri cevapların cinsiyet değişkenine (erkek-kadın) göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir (2177,000). Kadın öğrencilerin sıra ortalaması (102,92), erkek öğrencilerin sıra ortalamasından (77,61) yüksek olduğundan kadın öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerine olan sebatlarının daha yüksek olduğu söylenebilmektedir.

Öğrencilerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği'nin öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk alt boyutuna ilişkin verdikleri cevapların cinsiyet değişkenine göre incelenmesi amacı ile Mann Whitney U testi yapılmış ve sonuçları Tablo-14'de gösterilmektedir.

Tablo-14. Öğrencilerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği'nin öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk alt boyutuna ilişkin verdikleri cevapların cinsiyet değişkenine göre incelenmesi

Cinsiyet	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p
Erkek	117	79,32	9281,00	2378,00	,015
Kadın	53	99,13	5254,00		

p<.05

Tablo-14 incelendiğinde, p değeri 0,05'ten küçük olduğu için (p:0,015) öğrencilerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği'nin öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk alt boyutuna ilişkin verdikleri cevapların cinsiyet değişkenine (erkek-kadın) göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir (U:2378,000). Kadın öğrencilerin sıra ortalaması (99,13), erkek öğrencilerin sıra ortalamasından (79,32) daha yüksek olduğu görülmektedir. Sonuçlar incelendiğinde, kadın öğrencilerin öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk alt boyutundan daha çok yaşam boyu öğrenme eğilimleri puanı elde ettiği görülmektedir. Öğrencilerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği'nin merak yoksunluğu alt boyutuna ilişkin verdikleri cevapların cinsiyet değişkenine göre incelenmesi amacı ile Mann Whitney U testi yapılmış ve sonuçları Tablo-15'de gösterilmektedir.

Tablo-15. Öğrencilerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği'nin merak yoksunluğu alt Boyutuna ilişkin verdikleri cevapların cinsiyet değişkenine göre incelenmesi

Cinsiyet	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p
Erkek	117	74,11	8671,00	1768,00	,000
Kadın	53	110,64	5864,00		

p<.05

Tablo-15 incelendiğinde, p değeri 0,05'ten küçük olduğu için (p:0,000) öğrencilerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği'nin öğrenmeyi merak yoksunluğu alt boyutuna ilişkin verdikleri cevapların cinsiyet değişkenine (erkek-kadın) göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir (U:1768,000). Kadın öğrencilerin sıra ortalaması (110,64), erkek öğrencilerin sıra ortalamasından (74,11) daha yüksek olduğu görülmektedir. Sonuç incelendiğinde, bayan öğrencilerin merak yoksunluğu alt boyutundan daha çok yaşam boyu öğrenme eğilimleri puanı elde ettiği görülmektedir.

4.3. Mesleki Eğitim Merkezi Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ile Yaşları Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Mesleki eğitim merkezi öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile yaşları arasında anlamlı bir ilişki bulunmakta mıdır?” şeklindedir. Bu amaçla öğrencilerin yaşlarına göre yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ve alt boyutlarına ilişkin betimsel istatistikler gösterilmiş ve yaşlarına göre anlamlı bir ilişki olup olmadığına dair karşılaştırma yapılarak yorumlanmıştır.

Öğrencilerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği'nden aldıkları puanların öğrencilerin yaşlarına göre incelenmesi amacı ile Kruskal Warriss H testi yapılmış ve sonuçları Tablo-16'da gösterilmektedir.

Tablo-16. Öğrencilerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği'nden aldıkları puanların yaş değişkenine göre incelenmesi

Yaş	N	Sıra ortalaması	Sd	x ²	p	Anlamlı fark*
18 yaş altı	89	69,67	3	26,846	,000	1-2*
18-25 yaş arası	48	90,58				1-3*
26-35 yaş arası	12	125,29				1-4*
36 yaş ve üstü	21	118,21				

p<.05

Tablo-16 incelendiğinde, p değeri 0,05'ten küçük olduğu için (p:0,000) öğrencilerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği'ne ilişkin verdikleri cevapların yaş değişkenine (18 yaş altı, 18-25 yaş arası, 26-35 yaş arası, 36 yaş ve üstü) göre anlamlı bir farklılık

gösterdiği görülmektedir. Hangi gruplar arasında anlamlı bir fark olduğunu belirlemek için Mann-Whitney U testi uygulanmıştır.

18 yaş altındaki öğrencilerin Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği'nden aldıkları puanlar ile 18-25 yaş arasındaki öğrencilerin Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği'nden aldıkları puanlar arasında anlamlı fark olduğu belirlenmiştir (p: 0,036, U:1619,000). Sıra ortalamalarına bakıldığında, farkın 18-25 yaş arasındaki öğrencilerin lehine olduğu görülmektedir. 18yaş altındaki öğrencilerin Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği'nden aldıkları puanlar ile 26-35 yaş arasındaki öğrencilerin Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği'nden aldıkları puanlar arasında anlamlı fark olduğu belirlenmiştir (p: 0,002, U: 173,500). Sıra ortalamaları incelendiğinde, farkın 26-35 yaş arasındaki öğrencilerin lehine olduğu görülmektedir. 18yaş altındaki öğrencilerin Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği'nden aldıkları puanlar ile 36 yaş ve üzerindeki öğrencilerin Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği'nden aldıkları puanlar arasında anlamlı fark olduğu belirlenmiştir (p: 0,001, U: 403,500). Sıra ortalamaları dikkate alındığında, farkın 36 yaş ve üzerindeki öğrencilerin lehine olduğu görülmektedir. Sonuçlar analiz edildiğinde, 18 yaşından küçük olan öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin diğer yaş gruplarındaki öğrencilerden anlamlı bir farkla düşük olduğu görülmektedir. Ayrıca sıra ortalamalarına bakıldığında en yüksek yaşam boyu öğrenme eğilimi 26-35 yaş arasındaki öğrencilerde görülmektedir.

Öğrencilerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği'nin motivasyon alt boyutundan aldıkları puanların öğrencilerin yaşlarına göre incelenmesi amacı ile Kruskal Warris H testi yapılmış ve sonuçları Tablo-17'de gösterilmektedir.

Tablo-17. Öğrencilerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği'nin motivasyon alt boyutundan aldıkları puanların yaş değişkenine göre incelenmesi

Yaş	N	Sıra ortalaması	Sd	χ^2	p	Anlamlı fark*
18 yaş altı	89	72,69	3	17,869	,000	1-4*
18-25 yaş arası	48	89,47				
26-35 yaş arası	12	110,96				
36 yaş ve üstü	21	116,17				

p<.05

Tablo-17 incelendiğinde, p değeri 0,05'ten küçük olduğu için (p:0,000) öğrencilerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği'nin motivasyon alt boyutuna ilişkin verdikleri cevapların yaş değişkenine (18 yaş altı, 18-25 yaş arası, 26-35 yaş arası, 36 yaş ve üstü)

göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir. Hangi gruplar arasında anlamlı bir fark olduğunu belirlemek için Mann Whitney U testi uygulanmıştır.

18 yaş altındaki öğrencilerin Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği'nin motivasyon alt boyutundan aldıkları puanlar ile 36 yaşın üzerindeki öğrencilerin Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği'nin motivasyon alt boyutundan aldıkları puanlar arasında anlamlı fark olduğu belirlenmiştir (p: 0,046, U:486,500). Sıra ortalamaları karşılaştırıldığında, 36 yaşın üzerindeki öğrencilerin yaşam boyu öğrenme motivasyonlarının 18 yaşın altındaki bireylerden anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu söylenebilmektedir. Ayrıca sıra ortalamaları incelendiğinde, yaş arttıkça yaşam boyu öğrenme motivasyonunun arttığı gözlenmektedir. Öğrencilerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği'nin sebat alt boyutundan aldıkları puanların öğrencilerin yaşlarına göre incelenmesi amacı ile Kruskal Warriss H testi yapılmış ve sonuçları Tablo-18'de gösterilmektedir.

Tablo-18. Öğrencilerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği'nin sebat alt boyutundan aldıkları puanların yaş değişkenine göre incelenmesi

Yaş	N	Sıra ortalaması	Sd	x ²	p	Anlamlı fark*
18 yaş altı	89	76,13	3	10,707	,013	1-4*
18-25 yaş arası	48	88,50				
26-35 yaş arası	12	93,46				
36 yaş ve üstü	21	113,79				

p<.05

Tablo-18 incelendiğinde, p değeri 0,05'ten küçük olduğu için (p:0,013) öğrencilerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği'nin sebat alt boyutuna ilişkin verdikleri cevapların yaş değişkenine (18 yaş altı, 18-25 yaş arası, 26-35 yaş arası, 36 yaş ve üstü) göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir. Hangi gruplar arasında anlamlı bir fark olduğunu belirlemek için Mann-Whitney U testi uygulanmıştır.

18 yaş altındaki öğrencilerin Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği'nin sebat alt boyutundan aldıkları puanlar ile 36 yaşın üzerindeki öğrencilerin Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği'nin sebat alt boyutundan aldıkları puanlar arasında anlamlı fark olduğu belirlenmiştir (p:0,003, U:544,500). Sıra ortalamalarına bakıldığında, 36 yaşın üzerindeki öğrencilerin yaşam boyu öğrenmeye karşı sebatlarının 18 yaşın altındaki bireylerden anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu söylenebilmektedir. Ayrıca sıra ortalamaları incelendiğinde, yaş arttıkça yaşam boyu öğrenmeye karşı sebatın arttığı gözlenmektedir.

Öğrencilerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği'nin öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk alt boyutundan aldıkları puanların öğrencilerin yaşlarına göre incelenmesi amacı ile Kruskal Warriss H testi yapılmış ve sonuçları Tablo-19'da gösterilmektedir.

Tablo-19. Öğrencilerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği'nin öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk alt boyutundan aldıkları puanların yaş değişkenine göre incelenmesi

Yaş	N	Sıra ortalaması	Sd	χ^2	p	Anlamlı fark*
18 yaş altı	89	74,03	3	11,016	,012	1-3*
18-25 yaş arası	48	93,94				1-4*
26-35 yaş arası	12	104,54				
36 yaş ve üstü	21	103,95				

p<.05

Tablo-19 incelendiğinde, p değeri 0,05'ten küçük olduğu için (p:0,012) öğrencilerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği'nin öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk alt boyutuna ilişkin verdikleri cevapların yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir. Hangi gruplar arasında anlamlı bir fark olduğunu belirlemek için Mann-Whitney U testi uygulanmıştır.

18 yaş altındaki öğrencilerin Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği'nin öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk alt boyutundan aldıkları puanlar ile 26-35 yaş arasındaki öğrencilerin Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği'nin öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk alt boyutundan aldıkları puanlar arasında anlamlı fark olduğu belirlenmiştir (p:0,030, U:327,000). Sıra ortalamaları incelendiğinde, anlamlı farkın 26-35 yaş arasındaki öğrencilerin lehine olduğu görülmektedir. 18 yaş altındaki öğrencilerin Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği'nin öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk alt boyutundan aldıkları puanlar ile 36 yaş üzerindeki öğrencilerin Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği'nin öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk alt boyutundan aldıkları puanlar arasında anlamlı fark olduğu belirlenmiştir (p:0,012, U:603,000). Sıra ortalamaları karşılaştırıldığında, anlamlı farkın 36 yaş ve üzerindeki öğrencilerin lehine olduğu görülmektedir. Sonuçlar incelendiğinde; Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği'nin öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk alt boyutundan, 18 yaşından küçük öğrencilerin, 18-25 yaş arası ve 26-35 yaş arasındaki öğrencilerden anlamlı bir şekilde daha düşük puan elde ettikleri görülmektedir. Öğrencilerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği'nin merak yoksunluğu alt boyutundan aldıkları puanların öğrencilerin yaşlarına göre incelenmesi amacı ile Kruskal Warriss H testi yapılmış ve sonuçları Tablo-20'de gösterilmektedir.

Tablo-20. Öğrencilerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği'nin merak yoksunluğu alt boyutundan aldıkları puanların yaş değişkenine göre incelenmesi

Yaş	N	Sıra ortalaması	Sd	x ²	p	Anlamlı fark*
18 yaş altı	89	72,26	3	24,239	,000	1-3*
18-25 yaş arası	48	85,84				1-4*
26-35 yaş arası	12	131,46				
36 yaş ve üstü	21	114,55				

p<.05

Tablo-20 incelendiğinde, p değeri 0,05'ten küçük olduğu için (p: 0,000) öğrencilerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği'nin öğrenmeyi merak yoksunluğu alt boyutuna ilişkin verdikleri cevapların yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir. Hangi gruplar arasında anlamlı bir fark olduğunu belirlemek için Mann Whitney U testi uygulanmıştır.

18 yaş altındaki öğrencilerin Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği'nin öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk alt boyutundan aldıkları puanlar ile 26-35 yaş arasındaki öğrencilerin Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği'nin öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk alt boyutundan aldıkları puanlar arasında anlamlı fark olduğu belirlenmiştir (p: 0,000, U: 158,000). Sıra ortalamaları incelendiğinde, anlamlı farkın 26-35 yaş arasındaki öğrencilerin lehine olduğu görülmektedir. 18 yaş altındaki öğrencilerin Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği'nin öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk alt boyutundan aldıkları puanlar ile 36 yaş üzerindeki öğrencilerin Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği'nin öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk alt boyutundan aldıkları puanlar arasında anlamlı fark olduğu belirlenmiştir (p: 0,001, U: 475,500). Sıra ortalamaları karşılaştırıldığında, anlamlı farkın 36 yaş ve üzerindeki öğrencilerin lehine olduğu görülmektedir. Sonuçlar incelendiğinde; Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği'nin merak yoksunluğu alt boyutundan, 18 yaşından küçük öğrencilerin, 18-25 yaş arası ve 26-35 yaş arasındaki öğrencilerden anlamlı bir şekilde daha düşük puan elde ettikleri görülmektedir.

4.4. Mesleki Eğitim Merkezi Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ile Eğitim Durumları Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın dördüncü alt problemi “Mesleki eğitim merkezi öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile eğitim durumları arasında anlamlı bir ilişki bulunmakta mıdır?” şeklindedir. Bu amaçla öğrencilerin eğitim durumlarına göre yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ve alt boyutlarına ilişkin betimsel istatistikler gösterilmiş ve eğitim

durumlarına göre anlamlı bir ilişki olup olmadığına dair karşılaştırma yapılarak yorumlanmıştır.

Öğrencilerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği'nden aldıkları puanların öğrencilerin eğitim durumlarına göre incelenmesi amacı ile Kruskal Warriss H testi yapılmış ve sonuçları Tablo-21'de gösterilmektedir.

Tablo-21. Öğrencilerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği'nden aldıkları puanların eğitim durumlarına göre incelenmesi

Eğitim Durumları	N	Sıra ortalaması	Sd	x ²	p	Anlamlı fark*
İlkokul mezunu	5	91,10	2	12,825	,002	2-3*
Ortaokul mezunu	150	81,00				
Lise mezunu	15	128,60				

p<.05

Tablo-21 incelendiğinde, p değeri 0,05'ten küçük olduğu için öğrencilerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Ölçeği'nden aldıkları puanların eğitim durumlarına göre anlamlı farklılık gösterdiği söylenebilmektedir (p: 0,002). Anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Mann-Whitney U testi yapılmıştır.

Ortaokul mezunu öğrencilerin Yaşam Boyu Eğilimi Ölçeği'nden aldıkları puanlar ile lise mezunu öğrencilerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Ölçeği'nden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık vardır (p: 0,000, U: 500,500). Öğrencilerin sıra numaralarına bakıldığında lise mezunu öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin, ortaokul mezunu öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinden anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu söylenebilmektedir.

Öğrencilerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği'nin motivasyon alt boyutundan aldıkları puanların öğrencilerin eğitim durumlarına göre incelenmesi amacı ile Kruskal Warriss H testi yapılmış ve sonuçları Tablo-22'de gösterilmektedir.

Tablo-22. Öğrencilerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği'nin motivasyon alt boyutundan aldıkları puanların eğitim durumlarına göre incelenmesi

Eğitim Durumları	N	Sıra ortalaması	Sd	x ²	p	Anlamlı fark*
İlkokul mezunu	5	101,30	2	7,684	,021	2-3*
Ortaokul mezunu	150	81,80				
Lise mezunu	15	117,27				

p<.05

Tablo-22 incelendiğinde, p değeri 0,05'ten küçük olduğu için öğrencilerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Ölçeği'nin motivasyon alt boyutundan aldıkları puanların eğitim durumlarına göre anlamlı farklılık gösterdiği söylenebilmektedir (p: 0,021). Anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Mann-Whitney U testi yapılmıştır.

Ortaokul mezunu öğrencilerin Yaşam Boyu Eğilimi Ölçeği'nden aldıkları puanlar ile lise mezunu öğrencilerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Ölçeği'nden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık vardır (p: 0,008, U: 656,000). Öğrencilerin sıra numaralarına bakıldığında lise mezunu öğrencilerin yaşam boyu öğrenme motivasyonlarının, ortaokul mezunu öğrencilerin yaşam boyu öğrenme motivasyonlarından anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu söylenebilmektedir.

Öğrencilerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği'nin sebat alt boyutundan aldıkları puanların öğrencilerin eğitim durumlarına göre incelenmesi amacı ile Kruskal Warriss H testi yapılmış ve sonuçları Tablo-23'de gösterilmektedir.

Tablo-23. Öğrencilerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği'nin sebat alt boyutundan aldıkları puanların eğitim durumlarına göre incelenmesi

Eğitim Durumları	N	Sıra ortalaması	Sd	χ^2	p	Anlamlı fark*
İlkokul mezunu	5	85,30	2	4,335	,114	-
Ortaokul mezunu	150	82,99				
Lise mezunu	15	110,67				

p>.05

Tablo-23 incelendiğinde, p değeri 0,05'ten büyük olduğu için öğrencilerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Ölçeği'nin sebat alt boyutundan aldıkları puanların eğitim durumlarına göre anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir (p: 0,114).

Öğrencilerin Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği'nin öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk alt boyutundan aldıkları puanların öğrencilerin eğitim durumlarına göre incelenmesi amacı ile Kruskal Warriss H testi yapılmış ve sonuçları Tablo-24'te gösterilmektedir.

Tablo-24. Öğrencilerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği'nin öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk alt boyutundan aldıkları puanların eğitim durumlarına göre incelenmesi

Eğitim Durumları	N	Sıra ortalaması	Sd	χ^2	p	Anlamlı fark*
İlkokul mezunu	5	69,80	2	6,501	,039	2-3*
Ortaokul mezunu	150	83,02				
Lise mezunu	15	115,57				

p<.05

Tablo-24 incelendiğinde, p değeri 0,05'ten küçük olduğu için öğrencilerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Ölçeği'nin öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk alt boyutundan aldıkları puanların eğitim durumlarına göre anlamlı farklılık gösterdiği söylenebilmektedir (p: 0,039). Anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Mann-Whitney U testi yapılmıştır.

Ortaokul mezunu öğrencilerin Yaşam Boyu Eğilimi Ölçeği'nden aldıkları puanlar ile lise mezunu öğrencilerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Ölçeği'nden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık vardır (p: 0,016, U: 698,500). Öğrencilerin sıra numaralarına bakıldığında, lise mezunu öğrencilerin ortaokul mezunu öğrencilerden öğrenmeyi düzenlemede anlamlı bir şekilde daha iyi oldukları söylenebilmektedir.

Öğrencilerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği'nin merak yoksunluğu alt boyutundan aldıkları puanların öğrencilerin eğitim durumlarına göre incelenmesi amacı ile Kruskal Warriss H testi yapılmış ve sonuçları Tablo-25'te gösterilmektedir.

Tablo-25. Öğrencilerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği'nin merak yoksunluğu alt boyutundan aldıkları puanların eğitim durumlarına göre incelenmesi

Eğitim Durumları	N	Sıra ortalaması	Sd	x ²	p	Anlamlı fark*
İlkokul mezunu	5	98,80	2	12,789	,002	2-3*
Ortaokul mezunu	150	80,83				
Lise mezunu	15	127,77				

p<.05

Tablo-25 incelendiğinde, p değeri 0,05'ten küçük olduğu için öğrencilerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Ölçeği'nin merak yoksunluğu alt boyutundan aldıkları puanların eğitim durumlarına göre anlamlı farklılık gösterdiği söylenebilmektedir (p: 0,002). Anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Mann-Whitney U testi yapılmıştır.

Ortaokul mezunu öğrencilerin Yaşam Boyu Eğilimi Ölçeği'nden aldıkları puanlar ile lise mezunu öğrencilerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Ölçeği'nden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık vardır (p: 0,000, U: 510,000). Öğrencilerin sıra numaralarına bakıldığında, lise mezunu öğrencilerin ortaokul mezunu öğrencilerden daha meraklı oldukları söylenebilmektedir.

4.5. Mesleki Eğitim Merkezi Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ile Bölüm Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın beşinci alt problemi “Mesleki eğitim merkezi öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile bölümleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmakta mıdır?” şeklindedir. Bu amaçla öğrencilerin bölümlerine göre yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ve alt boyutlarına ilişkin betimsel istatistikler gösterilmiş ve bölümlerine göre anlamlı bir ilişki olup olmadığına dair karşılaştırma yapılarak yorumlanmıştır.

Öğrencilerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği’nden aldıkları puanların öğrencilerin bölümlerine göre incelenmesi amacı ile Kruskal Warris H testi yapılmış ve sonuçları Tablo-26’da gösterilmektedir.

Tablo-26. Öğrencilerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği’nden aldıkları puanların bölümlerine göre incelenmesi

Bölümleri	N	Sıra ortalaması	Sd	χ^2	p	Anlamlı fark*
Ahşap teknolojisi	9	57,00	13	24,819	,024	1-5*
Ayakkabı ve saraciyе teknolojisi	15	59,27				1-12* 2-5*
Döşemecilik	3	71,33				2-6*
Elektrik-elektronik teknolojisi	3	110,17				2-12* 5-10*
Giyim teknolojisi	37	102,47				6-10*
Güzellik ve saç bakım hizmetleri	30	90,97				7-10* 10-12*
İnşaat teknolojisi	7	105,29				
Makine teknolojisi	8	80,19				
Metal teknolojisi	2	96,75				
Motorlu araçlar teknolojisi	20	57,98				
Pazarlama ve perakende	7	90,57				
Tesisat teknolojisi ve iklimlendirme	12	100,46				
Yiyecek içecek hizmetleri	16	82,94				
El sanatları teknolojisi	1	170,00				

p<.05

Tablo-26 incelendiğinde, p değeri 0,05’ten küçük olduğu için öğrencilerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Ölçeği’nden aldıkları puanların bölümlerine göre anlamlı farklılık gösterdiği söylenebilmektedir (p: 0,024). Anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Mann-Whitney U testi yapılmıştır.

Ahşap teknolojisi bölümü öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ilişkin ortalama puanları ile giyim teknolojisi bölümü öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerine

ilişkin ortalama puanları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur (p: 0,014, U: 77,500). Sıra ortalamaları incelendiğinde, giyim teknolojisi bölümü öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin daha yüksek olduğu görülmektedir. Ahşap teknolojisi bölümü öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ilişkin ortalama puanları ile tesisat teknolojisi ve iklimlendirme bölümü öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ilişkin ortalama puanları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur (p: 0,033, U: 24,000). Sıra ortalamaları incelendiğinde, tesisat teknolojisi ve iklimlendirme bölümü öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Ayakkabı ve saraciye teknolojisi bölümü öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ilişkin ortalama puanları ile giyim teknolojisi bölümü öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ilişkin ortalama puanları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur (p: 0,009, U: 148,500). Sıra ortalamaları incelendiğinde, giyim teknolojisi bölümü öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin daha yüksek olduğu görülmektedir. Ayakkabı ve saraciye teknolojisi bölümü öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ilişkin ortalama puanları ile güzellik ve saç bakım hizmetleri bölümü öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ilişkin ortalama puanları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur (p: 0,046, U: 142,000). Sıra ortalamaları incelendiğinde, güzellik ve saç bakım hizmetleri bölümü öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin daha yüksek olduğu görülmektedir. Ayakkabı ve saraciye teknolojisi bölümü öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ilişkin ortalama puanları ile tesisat teknolojisi ve iklimlendirme bölümü öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ilişkin ortalama puanları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur (p: 0,026, U: 44,500). Sıra ortalamaları incelendiğinde, tesisat teknolojisi ve iklimlendirme bölümü öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin daha yüksek olduğu görülmektedir. Giyim teknolojisi bölümü öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ilişkin ortalama puanları ile motorlu araçlar teknolojisi bölümü öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ilişkin ortalama puanları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur (p: 0,002, U: 184,500). Sıra ortalamaları incelendiğinde, giyim teknolojisi bölümü öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Güzellik ve saç bakım hizmetleri bölümü öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ilişkin ortalama puanları ile motorlu araçlar teknolojisi bölümü öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ilişkin ortalama puanları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur (p: 0,019, U: 181,500). Sıra ortalamaları incelendiğinde, güzellik ve saç bakım hizmetleri bölümü öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin daha yüksek olduğu görülmektedir. İnşaat teknolojisi bölümü öğrencilerinin yaşam boyu

öğrenme eğilimlerine ilişkin ortalama puanları ile motorlu araçlar teknolojisi bölümü öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ilişkin ortalama puanları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur (p: 0,033, U: 31,500). Sıra ortalamaları incelendiğinde, inşaat teknolojisi bölümü öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin daha yüksek olduğu görülmektedir. Pazarlama ve perakende bölümü öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ilişkin ortalama puanları ile motorlu araçlar teknolojisi bölümü öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ilişkin ortalama puanları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur (p: 0,031, U: 64,500). Sıra ortalamaları incelendiğinde, pazarlama ve perakende bölümü öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin daha yüksek olduğu görülmektedir.

Motorlu araçlar teknolojisi bölümü öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ilişkin ortalama puanlarının; giyim teknolojileri bölümü öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ilişkin ortalama puanlarından, güzellik ve saç bakım hizmetleri bölümü öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ilişkin ortalama puanlarından ve tesisat teknolojisi ve iklimlendirme bölümü öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ilişkin ortalama puanlarından düşük olduğu söylenebilmektedir. Ayakkabı ve saraciye bölümü öğrencilerinin de yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ilişkin ortalama puanlarının; giyim teknolojileri bölümü öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ilişkin ortalama puanlarından, güzellik ve saç bakım hizmetleri bölümü öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ilişkin ortalama puanlarından ve tesisat teknolojisi ve iklimlendirme bölümü öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ilişkin ortalama puanlarından düşük olduğu söylenebilmektedir. Ahşap teknolojisi bölümü öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ilişkin ortalama puanları, giyim teknolojisi bölümü öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ortalama puanlarından düşük olduğu söylenebilmektedir. Sonuçlar incelendiğinde, giyim teknolojisi bölümü öğrencileri, güzellik ve saç bakım hizmetleri bölümü öğrencileri ve tesisat teknolojisi ve iklimlendirme bölümü öğrencileri diğer bölümlerden daha yüksek ortalamalar elde etmiştir. El sanatları teknolojisi ve elektrik-elektronik teknolojisi bölümü öğrencileri de yüksek yaşam boyu öğrenme eğilimleri ortalama puanları elde etse de öğrenci sayılarındaki yetersizlikten dolayı anlamlı farklılık bulunamamıştır.

Öğrencilerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği'nin motivasyon aldıkları puanların öğrencilerin bölümlerine göre incelenmesi amacı ile Kruskal Warris H testi yapılmış ve sonuçları Tablo-27'de gösterilmektedir.

Tablo-27. Öğrencilerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği'nin motivasyon alt boyutundan aldıkları puanların bölümlerine göre incelenmesi

Bölümleri	N	Sıra ortalaması	Sd	χ^2	p	Anlamlı fark*
Ahşap teknolojisi	9	69,50	13	23,115	,040	2-12*
Ayakkabı ve saraciye teknolojisi	15	60,13				2-13* 4-6*
Döşemecilik	3	50,33				4-10*
Elektrik-elektronik teknolojisi	3	146,50				4-11* 6-10*
Giyim teknolojisi	37	87,08				10-12*
Güzellik ve saç bakım hizmetleri	30	94,28				10-13*
İnşaat teknolojisi	7	80,93				
Makine teknolojisi	8	100,00				
Metal teknolojisi	2	95,50				
Motorlu araçlar teknolojisi	20	61,15				
Pazarlama ve perakende	7	87,29				
Tesisat teknolojisi ve iklimlendirme	12	103,08				
Yiyecek içecek hizmetleri	16	98,47				
El sanatları teknolojisi	1	162,50				

p<.05

Tablo-27 incelendiğinde, p değeri 0,05'ten küçük olduğu için öğrencilerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Ölçeği'nin motivasyon alt boyutundan aldıkları puanların bölümlerine göre anlamlı farklılık gösterdiği söylenebilmektedir (p: 0,040). Anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Mann-Whitney U testi yapılmıştır.

Ayakkabı ve saraciye bölümü öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ilişkin motivasyon alt boyutu ortalama puanları ile tesisat teknolojisi ve iklimlendirme bölümü öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ilişkin motivasyon alt boyutu ortalama puanları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur (p: 0,021, U: 43,000). Sıra ortalamaları incelendiğinde, tesisat teknolojisi ve iklimlendirme bölümü öğrencilerinin motivasyonlarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Ayakkabı ve saraciye bölümü öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ilişkin motivasyon alt boyutu ortalama puanları ile yiyecek ve içecek hizmetleri bölümü öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ilişkin motivasyon alt boyutu ortalama puanları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur (p: 0,027, U: 64,500). Sıra ortalamaları incelendiğinde, yiyecek ve içecek hizmetleri bölümü öğrencilerinin motivasyonlarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Elektrik-elektronik teknolojisi bölümü öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ilişkin motivasyon alt boyutu ortalama puanları ile güzellik ve saç bakım hizmetleri

bölümü öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ilişkin motivasyon alt boyutu ortalama puanları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur (p: 0,037, U: 12,000). Sıra ortalamaları incelendiğinde, anlamlı farkın elektrik-elektronik bölümü öğrencilerinin lehine olduğu görülmektedir. Elektrik-elektronik teknolojisi bölümü öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ilişkin motivasyon alt boyutu ortalama puanları ile motorlu araçlar teknolojisi bölümü öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ilişkin motivasyon alt boyutu ortalama puanları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur (p: 0,027, U: 6,000). Sıra ortalamaları incelendiğinde, anlamlı farkın elektrik-elektronik bölümü öğrencilerinin lehine olduğu görülmektedir. Elektrik-elektronik teknolojisi bölümü öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ilişkin motivasyon alt boyutu ortalama puanları ile pazarlama ve perakende bölümü öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ilişkin motivasyon alt boyutu ortalama puanları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur (p: 0,034, U: 1,500). Sıra ortalamaları incelendiğinde, anlamlı farkın elektrik-elektronik bölümü öğrencilerinin lehine olduğu görülmektedir. Güzellik ve saç bakım hizmetleri bölümü öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ilişkin motivasyon alt boyutu ortalama puanları ile motorlu araçlar teknolojisi bölümü öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ilişkin motivasyon alt boyutu ortalama puanları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur (p: 0,012, U: 174,000). Sıra ortalamaları incelendiğinde, anlamlı farkın güzellik ve saç bakım hizmetleri bölümü öğrencilerinin lehine olduğu görülmektedir. Motorlu araçlar teknolojisi bölümü öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ilişkin motivasyon alt boyutu ortalama puanları ile tesisat teknolojisi ve iklimlendirme bölümü öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ilişkin motivasyon alt boyutu ortalama puanları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur (p: 0,019, U: 60,000). Sıra ortalamaları incelendiğinde, anlamlı farkın tesisat teknolojisi ve iklimlendirme bölümü öğrencilerinin lehine olduğu görülmektedir. Motorlu araçlar teknolojisi bölümü öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ilişkin motivasyon alt boyutu ortalama puanları ile yiyecek ve içecek hizmetleri bölümü öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ilişkin motivasyon alt boyutu ortalama puanları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur (p: 0,031, U: 92,500). Sıra ortalamaları incelendiğinde, anlamlı farkın yiyecek ve içecek hizmetleri bölümü öğrencilerinin lehine olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği'nin sebat alt boyutundan aldıkları puanların öğrencilerin bölümlerine göre incelenmesi amacı ile Kruskal Warris H testi yapılmış ve sonuçları Tablo-28'de gösterilmektedir.

Tablo-28. Öğrencilerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği'nin sebat alt boyutundan aldıkları puanların bölümlerine göre incelenmesi

Bölümleri	N	Sıra ortalaması	Sd	x ²	p	Anlamlı fark*
Ahşap teknolojisi	9	74,44	13	27,668	,010	1-10*
Ayakkabı ve saraciye teknolojisi	15	71,13				2-4*
Döşemecilik	3	97,83				4-5*
Elektrik-elektronik teknolojisi	3	155,83				4-6*
Giyim teknolojisi	37	96,38				4-10*
Güzellik ve saç bakım hizmetleri	30	92,57				4-11*
İnşaat teknolojisi	7	86,57				4-12*
Makine teknolojisi	8	75,75				6-10*
Metal teknolojisi	2	61,00				10-12*
Motorlu araçlar teknolojisi	20	47,95				10-13*
Pazarlama ve perakende	7	74,43				
Tesisat teknolojisi ve iklimlendirme	12	98,71				
Yiyecek içecek hizmetleri	16	95,56				
El sanatları teknolojisi	1	166,50				

p<.05

Tablo-28 incelendiğinde, p değeri 0,05'ten küçük olduğu için öğrencilerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Ölçeği'nin sebat alt boyutundan aldıkları puanların bölümlerine göre anlamlı farklılık gösterdiği söylenebilmektedir (p: 0,010). Anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Mann-Whitney U testi yapılmıştır.

Ahşap teknolojisi bölümü öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ilişkin sebat alt boyutu ortalama puanları ile motorlu araçlar teknolojisi bölümü öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ilişkin sebat alt boyutu ortalama puanları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur (p: 0,031, U: 44,500). Sıra ortalamaları incelendiğinde, anlamlı farkın ahşap teknolojisi bölümü öğrencilerinin lehine olduğu görülmektedir. Ayakkabı ve saraciye bölümü öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ilişkin sebat alt boyutu ortalama puanları ile elektrik-elektronik teknolojisi bölümü öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ilişkin sebat alt boyutu ortalama puanları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur (p: 0,015, U: 2,000). Sıra ortalamaları incelendiğinde, anlamlı farkın elektrik-elektronik teknolojisi bölümü öğrencilerinin lehine olduğu görülmektedir. Elektrik-elektronik teknolojisi bölümü öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ilişkin sebat alt boyutu ortalama puanları ile giyim teknolojisi bölümü öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ilişkin sebat alt boyutu ortalama puanları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur (p: 0,030, U: 13,500). Sıra ortalamaları incelendiğinde, anlamlı farkın

elektrik-elektronik teknolojisi bölümü öğrencilerinin lehine olduğu görülmektedir. Elektrik-elektronik teknolojisi bölümü öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ilişkin sebat alt boyutu ortalama puanları ile güzellik ve saç bakım hizmetleri bölümü öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ilişkin sebat alt boyutu ortalama puanları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur (p: 0,015, U: 6,500). Sıra ortalamaları incelendiğinde, anlamlı farkın elektrik-elektronik teknolojisi bölümü öğrencilerinin lehine olduğu görülmektedir. Elektrik-elektronik teknolojisi bölümü öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ilişkin sebat alt boyutu ortalama puanları ile motorlu araçlar teknolojisi bölümü öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ilişkin sebat alt boyutu ortalama puanları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur (p: 0,015, U: 3,500). Sıra ortalamaları incelendiğinde, anlamlı farkın elektrik-elektronik teknolojisi bölümü öğrencilerinin lehine olduğu görülmektedir. Elektrik-elektronik teknolojisi bölümü öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ilişkin sebat alt boyutu ortalama puanları ile pazarlama ve perakende bölümü öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ilişkin sebat alt boyutu ortalama puanları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur (p: 0,028, U: 1,000). Sıra ortalamaları incelendiğinde, anlamlı farkın elektrik-elektronik teknolojisi bölümü öğrencilerinin lehine olduğu görülmektedir. Elektrik-elektronik teknolojisi bölümü öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ilişkin sebat alt boyutu ortalama puanları ile tesisat teknolojisi ve iklimlendirme bölümü öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ilişkin sebat alt boyutu ortalama puanları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur (p: 0,020, U: 2,000). Sıra ortalamaları incelendiğinde, anlamlı farkın elektrik-elektronik teknolojisi bölümü öğrencilerinin lehine olduğu görülmektedir. Elektrik-elektronik teknolojisi bölümü öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ilişkin sebat alt boyutu ortalama puanları ile yiyecek ve içecek hizmetleri bölümü öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ilişkin sebat alt boyutu ortalama puanları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur (p: 0,013, U: 2,000). Sıra ortalamaları incelendiğinde, anlamlı farkın elektrik-elektronik teknolojisi bölümü öğrencilerinin lehine olduğu görülmektedir. Giyim teknolojisi bölümü öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ilişkin sebat alt boyutu ortalama puanları ile motorlu araçlar teknolojisi bölümü öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ilişkin sebat alt boyutu ortalama puanları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur (p: 0,000, U: 149,500). Sıra ortalamaları incelendiğinde, anlamlı farkın giyim teknolojisi bölümü öğrencilerinin lehine olduğu görülmektedir. Güzellik ve saç bakım hizmetleri bölümü öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ilişkin sebat alt boyutu ortalama puanları ile motorlu araçlar

teknolojisi bölümü öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ilişkin sebat alt boyutu ortalama puanları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur (p: 0,002, U: 146,500). Sıra ortalamaları incelendiğinde, anlamlı farkın güzellik ve saç bakım hizmetleri bölümü öğrencilerinin lehine olduğu görülmektedir. Tesisat teknolojisi ve iklimlendirme bölümü öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ilişkin sebat alt boyutu ortalama puanları ile motorlu araçlar teknolojisi bölümü öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ilişkin sebat alt boyutu ortalama puanları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur (p: 0,005, U: 48,500). Sıra ortalamaları incelendiğinde, anlamlı farkın tesisat teknolojisi ve iklimlendirme bölümü öğrencilerinin lehine olduğu görülmektedir. Yiyecek ve içecek hizmetleri bölümü öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ilişkin sebat alt boyutu ortalama puanları ile motorlu araçlar teknolojisi bölümü öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ilişkin sebat alt boyutu ortalama puanları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur (p: 0,005, U: 73,000). Sıra ortalamaları incelendiğinde, anlamlı farkın yiyecek içecek hizmetleri bölümü öğrencilerinin lehine olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği'nin öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk alt boyutundan aldıkları puanların öğrencilerin bölümlerine göre incelenmesi amacı ile Kruskal Warriss H testi yapılmış ve sonuçları Tablo-29'da gösterilmektedir.

Tablo-29. Öğrencilerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği'nin öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk alt boyutundan aldıkları puanların bölümlerine göre incelenmesi

Bölümleri	N	Sıra ortalaması	Sd	χ^2	p	Anlamlı fark*
Ahşap teknolojisi	9	59,78	13	18,376	,144	-
Ayakkabı ve saraciye teknolojisi	15	72,57				
Döşemecilik	3	61,83				
Elektrik-elektronik teknolojisi	3	72,50				
Giyim teknolojisi	37	96,45				
Güzellik ve saç bakım hizmetleri	30	94,45				
İnşaat teknolojisi	7	107,93				
Makine teknolojisi	8	52,50				
Metal teknolojisi	2	72,25				
Motorlu araçlar teknolojisi	20	79,47				
Pazarlama ve perakende	7	91,07				
Tesisat teknolojisi ve iklimlendirme	12	103,29				
Yiyecek içecek hizmetleri	16	71,88				
El sanatları teknolojisi	1	167,00				

p>.05

Tablo-29 incelendiğinde, p değeri 0,05'ten büyük olduğu için öğrencilerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Ölçeği'nin öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk alt boyutundan aldıkları puanların bölümlerine göre anlamlı farklılık göstermediği söylenebilmektedir (p: 0,144). Öğrencilerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği'nin öğrenmeyi merak yoksunluğu alt boyutundan aldıkları puanların öğrencilerin bölümlerine göre incelenmesi amacı ile Krustal Warris H testi yapılmış ve sonuçları Tablo-30'da gösterilmektedir.

Tablo-30. Öğrencilerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği'nin merak yoksunluğu alt boyutundan aldıkları puanların bölümlerine göre incelenmesi

Bölümleri	N	Sıra ortalaması	Sd	χ^2	p	Anlamlı fark*
Ahşap teknolojisi	9	56,17	13	16,622	,217	-
Ayakkabı ve saraciye teknolojisi	15	62,67				
Döşemecilik	3	74,50				
Elektrik-elektronik teknolojisi	3	94,33				
Giyim teknolojisi	37	100,97				
Güzellik ve saç bakım hizmetleri	30	83,93				
İnşaat teknolojisi	7	98,14				
Makine teknolojisi	8	96,63				
Metal teknolojisi	2	114,50				
Motorlu araçlar teknolojisi	20	72,22				
Pazarlama ve perakende	7	98,71				
Tesisat teknolojisi ve iklimlendirme	12	87,04				
Yiyecek içecek hizmetleri	16	80,97				
El sanatları teknolojisi	1	164,50				

p>.05

Tablo-30 incelendiğinde, p değeri 0,05'ten büyük olduğu için öğrencilerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Ölçeği'nin merak yoksunluğu alt boyutundan aldıkları puanların bölümlerine göre anlamlı farklılık göstermediği söylenebilmektedir (p: 0,144)

BÖLÜM V

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırma alt problemlerine ait sonuçlar, tartışma ve öneriler yer almaktadır.

5.1 Tartışma ve Sonuç

Bu bölümde, öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ait bulgular ve diğer değişkenlere göre incelenmesine yönelik bulgulara ait tartışma ve sonuçlara yer verilmiştir.

5.1.1. Mesleki Eğitim Merkezi Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri

Düzeyi

Bu çalışmada, esas olarak mesleki eğitim merkezi öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin düzeyinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Daha sonra öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin alt boyutlarının öğrencilerin demografik değişkenlerine göre karşılaştırılması amaçlanmıştır. Araştırmada ilk olarak mesleki eğitim merkezi öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri belirlenmiştir. Mesleki eğitim merkezi öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri yüksek çıkmıştır. Öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin tüm alt boyutlarında da ortalamaları yüksek bulunmuştur. En yüksek ortalama motivasyon alt boyutunda elde edilmiştir. En düşük ortalama öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk alt boyutunda elde edilmiştir. Öğrencilerin motivasyon ve sebat alt boyutunda verdikleri cevapların ortalaması “kısmen uyuyor” aralığında olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk ve merak yoksunluğu alt boyutlarında verdikleri cevapların ortalaması “çok az uyuyor” aralığında olduğu tespit edilmiştir.

Bu çalışmada, mesleki eğitim merkezi öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İlgili araştırmalarda da öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır (Ayaz, 2016; Dünder, 2016; Özçiftçi, 2014; Yaman, 2014; Ayra, 2015; Yılmaz, 2016; Kılıç & Ayvaz, 2014). Bu çalışmaları destekler nitelikte Karaduman (2015) üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Başka bir çalışmada Kılınc & Yenen (2015) halk eğitim kursiyerlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek olduğu sonucunu elde etmiştir. Öğretmen adaylarına yapılan araştırmalarda da öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir (Erdoğan, 2014; Ergün & Özata, 2016). Cevher Yahşi & Atagül Yılmaz & Enser (2016) yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek olduğu

sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmanın aksine; Diker Coşkun (2009) üniversite öğrencilerinin, Tunca & Şahin Alkın & Aydın (2015) öğretmen adaylarının, Denat & Dikmen & Filiz & Başaran (2016) hemşirelik öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri düşük bulmuştur. Konu ile ilgili yapılan araştırmalarda genel olarak yaşam boyu öğrenme eğilimleri yüksek bulunduğu gözlenmektedir. Özellikle öğretmenlere ve öğretmen adaylarına yapılan çalışmaların çoğunda yaşam boyu öğrenme eğilimleri yüksek bulunmuştur.

5.1.2. Mesleki Eğitim Merkezi Öğrencilerinin Cinsiyetlerine Göre Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Düzeyi

Araştırma verileri incelendiğinde, öğrencilerin cinsiyetleri ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Mesleki eğitim merkezindeki kadın öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin, erkek öğrencilerden yüksek olduğu görülmüştür. Araştırmada, kadın öğrencilerin erkek öğrencilerden tüm alt boyutlarda daha yüksek puanlar elde ettiği de elde edilen sonuçlar arasındadır.

Elde edilen sonuçları destekler nitelikte, birçok çalışmada da kadınların yaşam boyu öğrenme eğilimleri yüksek çıkmıştır. İlgili araştırmalarda kadın öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri yüksek çıkmıştır (Özçiftçi, 2014; Ayra, 2015; Kılıç & Tuncel Ayvaz, 2014). Üniversite öğrencileri üzerine yapılan çalışmalarda da kadınların yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Diker Coşkun, 2009; Karaduman, 2015). Başka bir çalışmada, Erdoğan (2014) öğretmen adayları üzerine yaptığı çalışmada kadın öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Kılınç & Yenen (2015) ise Halk Eğitim kursiyerleri üzerine gerçekleştirdiği çalışma sonucunda kadın kursiyerlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu durumun aksine, Denat ve arkadaşları (2016) hemşirelik öğrencileri üzerinde yaptıkları çalışmalarında, erkek hemşirelik öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin, kadın hemşirelik öğrencilerinden daha yüksek olduğu sonucuna erişmiştir.

5.1.3. Mesleki Eğitim Merkezi Öğrencilerinin Yaşlarına Göre Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Düzeyi

Araştırmada, öğrencilerin yaşlarına ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Araştırma verileri incelendiğinde, 18 yaşın altındaki öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin diğer yaş gruplarındaki öğrencilerden anlamlı bir şekilde daha düşük olduğu tespit edilmiştir. En yüksek yaşam boyu öğrenme eğilimine

sahip olan yaş grubunun ise 26-35 yaş arasındaki öğrencilerin olduğu tespit edilmiştir. Bulgularla tutarlı olarak, Kılınç & Yenen (2015) halk eğitim merkezi öğrencileri üzerinde yaptıkları çalışmalarında, 36 yaş ve üzeri öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

5.1.4. Mesleki Eğitim Merkezi Öğrencilerinin Eğitim Durumlarına Göre Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Düzeyi

Araştırmada, öğrencilerin eğitim durumları ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Bu farklılığın lise mezunu öğrenciler ile ortaokul mezunu öğrenciler arasında olduğu görülmüştür. Lise mezunu öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri, ortaokul mezunu öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinden daha fazladır.

5.1.5. Mesleki Eğitim Merkezi Öğrencilerinin Bölümlerine Göre Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Düzeyi

Araştırmada, öğrencilerin bölümlerine göre yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Ahşap teknolojisi bölümü öğrencilerinin, giyim teknolojisi öğrencileri ve tesisat teknolojisi ve iklimlendirme öğrencilerinden daha düşük yaşam boyu öğrenme eğilimleri puanı ortalamasına sahip olduğu belirlenmiştir. Ayakkabı ve saraciye bölümü öğrencilerinin; giyim teknolojisi, güzellik ve saç bakım hizmetleri ve tesisat teknolojisi ve iklimlendirme bölümlerindeki öğrencilerden daha düşük yaşam boyu öğrenme eğilimleri puanı ortalamasına sahip olduğu belirlenmiştir. Motorlu araçlar teknolojisi bölümü öğrencilerinin ise; giyim teknolojisi, güzellik ve saç bakım hizmetleri, inşaat teknolojisi ve tesisat teknolojisi ve iklimlendirme bölümü öğrencilerinden daha düşük yaşam boyu öğrenme eğilimleri puanı ortalaması elde ettikleri görülmüştür. Daha sadeleştirilmiş bir söylem ile motorlu araçlar teknolojisi bölümü, ayakkabı ve saraciye teknolojisi bölümü ve ahşap teknolojisi bölümü öğrencilerinin daha düşük yaşam boyu öğrenme eğilimlerine sahip olduğu söylenebilmektedir. Güzellik ve saç bakım hizmetleri bölümü, giyim teknolojisi bölümü, tesisat teknolojisi ve iklimlendirme bölümü ve inşaat teknolojisi öğrencilerinin ise daha yüksek yaşam boyu öğrenme eğilimlerine sahip olduğu da söylenebilmektedir. El sanatları teknolojisi bölümü öğrencisi en yüksek ortalamaya sahip olmasına rağmen bölümünde tek kişi olduğundan anlamlı farklılık elde edilmemiştir. Elde edilen bulgular, öğretmenler ve öğretmen adayları üzerinde yapılan bazı araştırmalarla tutarlı gözükmektedir. İlgili araştırmalarda öğretmenlerin branşları ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir (Ayaz, 2016; Yaman,

2014). Ayaz (2016) öğretmenlere yönelik yaptığı çalışmada İngilizce, coğrafya, resim, okul öncesi ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin diğer branşlara göre daha yüksek yaşam boyu öğrenme eğilimi gösterdiğini; Almanca, Arapça, biyoloji, teknoloji ve tasarım, beden eğitimi, kimya, müzik, fizik, din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin ise yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin tüm diğer branşlara göre düşük olduğunu tespit etmiştir. Yaman (2014) ise güzel sanatlar öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin daha yüksek olduğunu belirlemiştir. Tunca & Şahin Alkın & Aydın (2015) Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ve Fen Bilgisi Öğretmenliği programlarında öğrenim gören öğretmen adaylarının ortalamalarının Sınıf Öğretmenliğindekilerden daha yüksek yaşam boyu öğrenme eğilimine sahip olduğunu belirlemiştir.

5.1.6. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği'nin Alt Boyutlarının Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesi

Araştırmada, öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin motivasyon alt boyutunda; cinsiyete, yaşa, öğrenim durumuna ve bölümlerine göre anlamlı farklılık bulunmuştur. Cinsiyete göre karşılaştırma yapıldığında kadın öğrencilerin motivasyonlarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu sonuç, Kılınç & Yenen (2015) yaptıkları çalışmanın sonucu ile tutarlılık göstermektedir. Kılınç & Yenen (2015) yaptıkları çalışmada kadın kursiyerlerin motivasyonlarının daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Yaşa göre karşılaştırma yapıldığında, 36 yaş ve üzerindeki öğrencilerin motivasyonlarının 18 yaşın altındaki öğrencilerden daha yüksek olduğu söylenebilmektedir. Ayrıca yaş arttıkça motivasyonun arttığı da görülmektedir. Öğrenim durumlarına göre karşılaştırma yapıldığında, lise mezunu öğrencilerin ortaokul mezunu öğrencilerden daha motive oldukları görülmüştür. Bölümlerine göre inceleme yapıldığında ise, motorlu araçlar teknolojisi öğrencilerinin motivasyonlarının düşüklüğü göze çarpmaktadır. Ayrıca, alt boyutlar arasında en yüksek ortalamaya sahip olan boyut motivasyon boyutu olarak bulunmuştur.

Araştırmada, öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin sebat alt boyutunda; cinsiyete, yaşa ve bölümlerine göre anlamlı farklılık bulunmuştur. Cinsiyete göre karşılaştırma yapıldığında, kadın öğrenciler yaşam boyu öğrenme eğilimleri sonuçları ile tutarlı olarak daha yüksek puan ortalaması elde etmiştir. Bu sonuç, Kılınç & Yenen (2015) yaptıkları çalışmanın sonucu ile tutarlılık göstermektedir. Kılınç & Yenen (2015) yaptıkları çalışmada sebat alt boyutunda kadın kursiyerler lehine anlamlı farklılık tespit etmiştir. Yaşa göre kıyaslama yapıldığında, 36 yaş ve üzerindeki öğrenciler 18 yaşın altındaki

öğrencilerden daha azimli oldukları görülmektedir. Bu durum motivasyon alt boyutundaki sonuç ile tutarlıdır.

Araştırmada, öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk alt boyutunda; cinsiyete, yaşa ve öğrenim durumuna göre anlamlı farklılık bulunmuştur. Yaşam boyu öğrenme eğilimi sonuçları ve diğer alt boyutlardaki sonuçlarla tutarlı olarak, kadın öğrenciler öğrenmeleri düzenleme konusunda da avantajlı gözükmektedir. Bu sonuç, Özçiftçi (2014), Ayra (2015) yaptıkları çalışmanın sonucu ile tutarlılık göstermektedir. Ayra (2015) öğretmenler üzerine bir araştırma yapmış, Özçiftçi (2014) ise sınıf öğretmenleri üzerine araştırma yapmıştır. Her iki araştırmada da kadınların lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Öğrenim durumlarına göre karşılaştırma yapıldığında, lise mezunu öğrenciler ortaokul mezunu öğrencilere göre öğrenmelerini düzenleme konusunda daha iyi gözükmektedir. Yaşa göre kıyaslama yapıldığında ise, 36 yaş ve üstü öğrenciler ile 26-35 yaş arasındaki öğrenciler 18 yaşından küçük öğrencilere oranla öğrenmeleri düzenleme konusunda daha yetkin gözükmektedir.

Araştırmada, öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin merak yoksunluğu alt boyutunda; cinsiyete, yaşa ve öğrenim durumuna göre anlamlı farklılık bulunmuştur. Kadın öğrenciler diğer alt boyutlarda olduğu gibi, bu alt boyutta da avantajlı gözükmektedir. Bu sonuç, Kılınç & Yenen (2015), Özçiftçi (2014), Ayra (2015) yaptıkları çalışmanın sonucu ile tutarlılık göstermektedir. Özçiftçi (2014) sınıf öğretmenleri üzerine yaptığı çalışmada, Ayra (2015) öğretmenler üzerine yaptığı çalışmada, Kılınç & Yenen Halk Eğitim kursiyerleri üzerine yaptıkları çalışmada kadınlar lehine anlamlı farklılık tespit etmiştir. Yaşa göre kıyaslama yapıldığında, öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk alt boyutundaki sonuç ile aynı sonuç elde edilmiştir. Lise mezunu öğrenciler ise, ortaokul mezunu öğrencilerden daha meraklı gözükmektedir.

Öz olarak, Mesleki Eğitim Merkezi öğrencileri yaşam boyu öğrenme eğilimleri yüksektir. Özellikle bayan öğrenciler yaşam boyu öğrenme ihtiyacı hissetmektedir. Bu noktada bayan öğrenci sayısının artırılması gerektiği söylenebilmektedir. Kendini geliştirmeye daha açık olan bayanların işgücüne katılması ile daha kalifiye eleman yetiştirilmesi sağlanmış olacaktır. Aynı şekilde orta yaşlı bireyler gençlere göre daha yaşam boyu öğrenmeye açıktırlar. Özellikle düşük yaş grubundaki öğrenciler Mesleki Eğitim Merkezini daha bilinçsiz olarak seçtiği için yaşam boyu öğrenme eğilimleri daha düşük olarak gözlenmiştir. Mesleki Eğitim Merkezlerinde, öğrencilerin çalıştıkları iş yerinden

ayrıldıklarında okuldan da kayıtları otomatik olarak silindiği için okuldaki öğrenci sayısı çok değişkenlik göstermektedir. Bartın Lütfullah Kocabaşoğlu Mesleki Eğitim Merkezi yöneticileri ve öğretmen kadrosunun kendini geliştirmeye açık bireyler olması da öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek çıkmasındaki temel nedenlerdendir. Okul daha önceki yıllarda Erasmus projeleri yapmış olmak ile beraber bu yıl da projeleri onaylanmış bulunmaktadır. Okul ayrıca ulusal yarışmalarda da başarılar göstermiştir.

5.2. Öneriler

Bu bölümde; araştırmadan elde edilen bulgular ışığında, yaşam boyu öğrenme eğilimlerini geliştirmeye yönelik ve yeni yapılacak çalışmalara yönelik önerilere yer verilmiştir.

5.2.1. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Geliştirilmesine Yönelik Öneriler

1. Mesleki Eğitim Merkezleri'nde yaşam boyu öğrenmeye yönelik farkındalığı arttırmaya çalışmaları yapılmalıdır.
2. Yaşam boyu öğrenmeye yönelik çalışmalar ve projelerin Mesleki Eğitim Merkezleri'nde duyurulması yönelik çalışmalar yapılmalıdır.
3. Bölgelere ve yörelere göre ihtiyaç analizleri yapılarak, Mesleki Eğitim Merkezleri'nde açılacak kurslar ve yapılacak etkinlikler bu analizlere göre belirlenmelidir.
4. Mesleki Eğitim Merkezleri'nde rehberlik çalışmalarına gereken önem verilerek, bireylerin mutlu olacakları ve kendini geliştirebilecekleri alanlarda ilerlemeleri sağlanmalıdır. İşini seven birey, merak edecek ve kendini sürekli geliştirmek isteyecektir.
5. Mesleki Eğitim Merkezleri'nde öğrencilere öğrenmeyi öğrenme yolları öğretilerek, kendi öğrenmelerini düzenlemeleri sağlanmalıdır. Bunun için okullarda, ilk olarak öğretmenlere yönelik seminerler verilmelidir. Daha sonra okulda velilere ve öğrencilere bilgilendirme eğitimleri verilmelidir.
6. Mesleki Eğitim Merkezi öğrencilerine bilgiye ulaşma yolları öğretilmelidir. Bu amaçla, özellikle okul rehberlik servisleri afiş çalışması vb. etkinlikler düzenleyerek farkındalık oluşturmalıdır.
7. Mesleki Eğitim Merkezi'ndeki kadın öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri yüksek olduğundan, özellikle kadınlara daha fazla bilgilendirme yapılarak kadın öğrenci sayısının artırılması sağlanmalıdır.

5.2.2. Yeni Yapılacak Çalışmalara Yönelik Öneriler

1. Mesleki ve Teknik Ortaöğretim kurumlarındaki öğrencilerin yaşam boyu öğrenme özellikleri araştırılabilir.
2. Meslek Yüksek Okulu öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme özellikleri araştırılabilir.
3. Yaşlılara yönelik yaşam boyu öğrenme özelliklerini belirleme amaçlı çalışmalar yapılabilir.
4. Yaşam boyu öğrenme kavramını araştırmaya yönelik kaynak araştırmasına dayalı çalışmalar yapılabilir.
5. Mesleki eğitim alan öğrencilerin yaşam boyu öğrenmeye yönelik farklı tutumları ölçmeye yönelik çalışmalar yapılabilir.
6. Mesleki Eğitim Merkezi öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmeye yönelik tutumları ölçmeye amacı ile nitel çalışmalar yapılabilir.
7. Bu çalışmadaki meslek gruplarının yetişkin alanlarının yaşam boyu öğrenme becerilerine ilişkin araştırma yapılabilir.

KAYNAKLAR

- Avrupa Birliği (2013). T.C. Avrupa Birliği Bakanlığı Basın Ve Halkla İlişkiler Müşavirliği.[<http://www.ab.gov.tr/index.php?p=49014&l=1>] web adresinden 05.11.2016 tarihinde alınmıştır.
- Ada, ř. (2008). *Hayat Boyu Öğrenim Kapsamında İnfomal Öğrenme*. 25-26 Ağustos Erzurum Bölge Toplantısında Sunulan Bildiri. “Hayat Boyu Öğrenim Kapsamında Türkiye’de İnfomal Öğrenme Üzerine Ortak Bir Anlayış Geliştirme Ve Farkındalık Oluşturma” Projesi Konferansları Bildiri Kitabı. T.C. MEB Talim Ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Yayınları.
- Akbaba, S. (2006). Eğitimde Motivasyon. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*. 13. 343-361
- Akkoyunlu, B. (2008). *Bilgi Okuryazarlığı Ve Yaşam Boyu Öğrenme*. (Açılış Konuşması) International Educational Technology Conference (IETC) 6 - 8 Mayıs. Eskişehir, Anadolu Üniversitesi. [ietc2008.home.anadolu.edu.tr/ietc2008/1b.doc]web adresinden 31.10.2016 tarihinde alınmıştır.
- Aksoy, M. (2013). Kavram Olarak Hayat Boyu Öğrenme Ve Hayat Boyu Öğrenme’nin Avrupa Birliği Serüveni. *Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi*. Kış 2013. 64. 23-48
- Alp, L.(2014). *Dezavantajlı Grupların İstihdama Katılmaları: G20 Ülkelerindeki Başarılı Uygulamalar*. Uzmanlık Tezi. Eylül. Ankara. 5.
- American Library Association (1989). *Presidential Committee On Information Literacy: Final Report*. Washington: ALA. [<http://www.ala.org/acrl/publications/whitepapers/presidentialweb> adresinden 31.10.2016 tarihinde alınmıştır.
- Anadolu (2016). Anadolu Üniversitesi Öğrenci Sayıları. [<https://www.anadolu.edu.tr/universitemiz/sayilarla-universitemiz/ogrenci-sayilari/2016-2017-ogrenci-sayilari/ekim-2016>] web adresinden 20.12.2016 tarihinde alınmıştır.
- Arslan, R. (2009). Uludağ Üniversitesi’nde Hayat Boyu Öğrenme Ve Sürekli Mühendislik Uygulamaları. *Uludağ Üniversitesi Mühendislik-Mimarlık Fakültesi Dergisi*. 14(1).
- Arslan, S. & Gelişli, Y. (2015). Algılanan Öz-Düzenleme Ölçeği’nin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Sakarya University Journal of Education*. 5(3). 67-74.

- Ayaz, C. (2016). *Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Bazı Değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi
- Ayra, M. (2015). *Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Mesleki Öz Yeterlik İnançları İle İlişkisi*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi.
- Bagnall, R. J. (1990). Lifelong Education: The Institutionalization Of An İlliberal And Regressive İdeology? *Educational Philosophy And Theory*, 22, March, 1-7.[<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1469-5812.1990.tb00419.x/abstract>] web adresinden 28.10.2016 tarihinde alınmıştır.
- Bartın Mesleki Eğitim Merkezi (2016). Tarihçesi. [http://bartinmesem.meb.k12.tr/meb_iys_dosyalar/74/01/350941/dosyalar/2012_12/17100641_tarihemiz.pdf?CHK=dfb34142fbf6af09f142c25e570a1c32] web adresinden 29.12.2016 tarihinde alınmıştır.
- Baysal, H. Ve Diğerleri (2015). *Kurum Ve Kuruluş Bazında Meslek Yüksekokulu Algısı: Öğrenci Proje Destekleri Üzerine Bir Araştırma*. 1. Ulusal Şişli Sempozyumu Türkiye’de Meslek Yüksekokulu Algısı Bildiri Kitabı.
- BİO Eğitim Merkezi. Tarihçesi. <http://www.bioem.tsk.tr/tr/tarihce.htm> web adresinden 22.10.2016 tarihinde alınmıştır.
- Bulgan, G. & Doğramacı, N. (2015). *Ön lisans Eğitiminde Öğrenci Gözüyle Sorunlar Fırsatlar; Isparta MYO Örneği*. 1. Ulusal Şişli Sempozyumu Türkiye’de Meslek Yüksekokulu Algısı Bildiri Kitabı.
- Cantor, L. (1991). Vocational Education and Training in the Developed World. *The Vocational Aspect of Education*. September. 115. 173-182. [<http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/10408347308003671?needAccess=true>] web adresinden 23.11.2016 tarihinde alınmıştır.
- CEDEFOP. (2008). *Terminology Of European Education And Training Policy*. Office For Official Publications Of The European Communities. Luxembourg.
- Commission Of The European Communities (2001). *European Commission White Paper A New İmpetus For European Youth*. 33-35. [http://aei.pitt.edu/1186/1/youth_wp_COM_2001_681.pdf] web adresinden 21.10.2016 tarihinde alınmıştır.
- Coşkun Diker, Yelkin (2009). *Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim dalı. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara.

- Cross, J. (2009). *İnformal Öğrenme: Neden Önemlidir*. Ankara Kapanış Konferansında Gönderilen Bildirinin Özeti. “Hayat Boyu Öğrenim Kapsamında Türkiye’de İnformal Öğrenme Üzerine Ortak Bir Anlayış Geliştirme Ve Farkındalık Oluşturma” Projesi Konferansları Bildiri Kitabı. T.C. MEB Talim Ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Yayınları.
- Çakıroğlu, A. (2007). Üst biliş. *TSA Dergisi*. 1(2), 21-27.
- Çalışma Ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı. (2011). *Bakanlığımız Ve Bağlı-İlgili Kuruluşlarınca Yürütülen Projeler*. ÇSGB Strateji Geliştirme Başkanlığı, 2011. 3. [https://www.cs.gb.gov.tr/media/2041/proje_2011.pdf] web adresinden 10.10.2016 tarihinde alınmıştır.
- Çalıştay (2012). *Mesleki Ve Teknik Eğitim Çalıştayı*. Ankara.
- Çelik, S.(2016). *Mesleki Eğitim Ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi*. [<http://salihcelik.net/urunler.php?urid=44>] web adresinden 20.10.2016 tarihinde alınmıştır.
- Çiltaş, A. (2011). Eğitimde Öz-Düzenleme Öğretiminin Önemi Üzerine Bir Çalışma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 3 (5). 1-11.
- Çimer, A. (2008). *Yaygın Eğitim Ve İnformal Öğrenme Arasındaki İlişki*. Trabzon Bölge Konferansı. 28-29 Ağustos. Trabzon. “Hayat Boyu Öğrenim Kapsamında Türkiye’de İnformal Öğrenme Üzerine Ortak Bir Anlayış Geliştirme Ve Farkındalık Oluşturma” Projesi Konferansları Bildiri Kitabı. T.C. MEB Talim Ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Yayınları.
- Daşdemir, İ. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Nobel Akademik Yayıncılık Eğitim Danışmanlık Tic. LTD. ŞTİ. Ankara: 1. Baskı. Haziran.
- Demirel, Ö. (2000). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Pegem Yayınları. 3. Baskı.
- Denat, Y. & Dikmen, Y. & Filiz, N.Y. & Başaran, H. (2016). Hemşirelik Öğrencilerinde Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri. *Human Rythm Journal*. 40-44.
- Deringöl, Y & Yaman, Y. & Özsarı, İ. & Gülten, D.Ç. (2010). İlköğretim Öğretmen Adaylarının Meraklılık Düzeylerinin İncelenmesi. International Conference on New Trends in Education and Their Implications. 11-13 November. Antalya. 492-497.
- Devlet Planlama Teşkilatı (2001). *Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı Hayat Boyu Eğitim Ve Örgün Olmayan Eğitim Özel İhtisas Komisyonu Raporu*. Ankara. [http://www.eduser.com.tr/upload/dosya/34_dpt8.kalkinmaplanihayatbo.pdf] web adresinden 05.11.2016 tarihinde alınmıştır.

- Dündar, H. (2016). *Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin İncelenmesi*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi.
- Erdoğan, D. (2014). *Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerine Etki Eden Faktörler*. Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Ergün, S. & Cömert Özata, S. (2016). Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümüne Devam Eden Öğrencilerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri. *Journal of Human Sciences*. 13(1). 1851-1861.
- EU (2016). *Okul Dışında Öğrenme İmkanın Sunan Halk Eğitim Merkezleri*. [http://europa.eu/youth/tr/article/54/14007_tr] web adresinden 13.12.2016 tarihinde alınmıştır.
- Eurydice (2009). *Avrupa'da Tam- Zamanlı Zorunlu Eğitimde Mesleki Rehberlik*. EACEA. Eğitim, Görsel, İşitsel Ve Kültür İdari Ajansı. [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice./documents/thematic_reports/096TR.pdf] web adresinden 12.10.2016 tarihinde alınmıştır.
- Eurostat (2016). *Lifelong learning, 2010 and 2015 (% of the population aged 25 to 64 participating in education and training)*. [[http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/File:Lifelong_learning_2010_and_2015_\(%C2%B9\)_\(%25_of_the_population_aged_25_to_64_participating_in_education_and_training\)_YB16.png](http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/File:Lifelong_learning_2010_and_2015_(%C2%B9)_(%25_of_the_population_aged_25_to_64_participating_in_education_and_training)_YB16.png)] web adresinden 31.10.2016 tarihinde alınmıştır.
- Evin Gencil, İ. (2013). Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Yeterliklerine Yönelik Algıları. *Eğitim Ve Bilim Dergisi*. 38(170). 239.
- Gelen, İ. (2008). *Düşünme Boyutları Ve İnfomal Öğrenme İçindeki Yeri*. 15-16 Eylül Hatay Bölge Toplantısında Sunulan Bildiri. “Hayat Boyu Öğrenim Kapsamında Türkiye’de İnfomal Öğrenme Üzerine Ortak Bir Anlayış Geliştirme Ve Farkındalık Oluşturma” Projesi Konferansları Bildiri Kitabı. T.C. MEB Talim Ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Yayınları.
- Greinert, Wolf-Dietrich (1989). *An International Comparison of Systems of Technical and Vocational Education-An Attempt at Classification*. Innovative Methods of Technical and Vocational Education Report of the Unesco International Symposium. Hamburg, June 9. 16-17. [http://www.unevoc.unesco.org/fileadmin/user_upload/pubs/sym8906e.pdf] web adresinden 23.11.2016 tarihinde alınmıştır.

- Güleç, İ. & Çelik, S. & Demirhan, B. (2012). Yaşam Boyu Öğrenme Nedir? Kavram Ve Kapsamı Üzerine Değerlendirme. *Sakarya University Journal Of Education*. 213. 34-48
- Gözübüyük Tamer, M. (2011). *Yaşam Boyu Öğrenme İçin Ulusal Yeterlilikler Çerçevesi: Avrupa Ve Türkiye Örneği*. 6 Ekim 2011 Eskişehir Anadolu Üniversitesinde Düzenlenen Uluslararası Eğitim Programları Ve Öğretimi Kongre'sinde Sunulan Bildirinin Genişletilmiş Özeti.
- Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi (2014). *Türkiye Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi 2014-2018*.
- Humes, B. (1999). *Understanding Information Literacy*. Washington: U.S. Department of Education, Office of Educational Research and Improvement, National Institute for Postsecondary Education, Libraries, and Lifelong Learning. [<http://www2.ed.gov/pubs/UnderLit/info-literacy.html>] web adresinden 08.11.2016 tarihinde alınmıştır.
- İKMEP (2016). [http://ikmep.meb.gov.tr/tr/dosyalar/sss/30_soruda_%C4%B0KMEP.pdf] web adresinden 20.10.2016 tarihinde alınmıştır.
- İnan Kaya, G. (2016). Eğitimde Merak ve İlgi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*. 13(25). 103-114.
- İŞKUR (2016). *Türkiye İşçi Kurumu*. Kurumsal Bilgi. [<http://www.iskur.gov.tr/tr-tr/kurumsalbilgi/kurum.aspx>] web adresinden 22.10.2016 tarihinde alınmıştır.
- Kalkınma Bakanlığı (2014). *Onuncu Beş Yıllık Kalkınma Planı 2014-2018 Eğitim Sisteminin Kalitesinin Arttırılması Özel İhtisas Komisyonu Raporu*. Ankara. [<http://www.cka.org.tr/dosyalar/Ozel%20Ihtisas%20Komisyonu%20Raporlar%C4%B1/e%C4%9Fitim%20sistemi.pdf>] web adresinden 05.11.2016 tarihinde alınmıştır.
- Kalkınma Bakanlığı (2014). *Onuncu Kalkınma Planı 2014-2018. Eğitim Sisteminin Kalitesinin Arttırılması Özel İhtisas Raporu*. Ankara: 2014.
- Karaduman, A. (2015). *Üniversite Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri İle Özyeterlik algıları Arasındaki İlişki*. Yayınlamamış Yüksek Lisans Tezi.
- Kaya, H.E. (2014). Küreselleşme Sürecinde Yaşam Boyu Öğrenme Ve Yetişkin Eğitimi. *Akademik İncelemeler Dergisi*. 9(2). 91-111.
- Kenar, N. (2010). Mesleki Ve Teknik Eğitimin Genel Değerlendirmesi. *MESS Eğitim Vakfı*. Nisan. [<http://www.messegitim.com.tr/ti/577/0/MESLEKI-VE-TEKNIK->

- [EGITIM-SISTEMININ-GENEL-DEGERLENDIRMESI](#)] web adresinden 11.11.2016 tarihinde alınmıştır.
- Kılıç, Ç. (2014). Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenmeye Yönelik Algıları. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*. 3(4).
[<http://www.jret.org/FileUpload/ks281142/File/08.kilic.pdf>] web adresinden 09.12.2016 tarihinde alınmıştır.
- Kılıç, H. & Tuncel Ayvaz, Z. (2014). İlköğretim Branş Öğretmenlerinin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri ve Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*. 4(7). 25-37
- Kılınç H.H. & Yenen E.T. (2015). Halk Eğitim Merkezi Kursiyerlerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri. *The Journal Of Academic Social Science*. 35. 187-198[http://www.jasstudies.com/Makaleler/324257609_13-Yrd.%20Do%C3%A7.%20Dr.%20Hasan%20H%C3%BCseyin%20KILIN%C3%87.pdf] web adresinden 03.11.2016 tarihinde alınmıştır.
- Kurbanoğlu, S. (2010). Bilgi Okuryazarlığı: Kavramsal Bir Analiz. *Türk Kütüphaneciliği*. 24 (4). 723-747
- Laal, M. & Laal, A. (2012). Challanges For Lifelong Learning. *Social And Behavioral Sciences*. 47. 1539-1544
[<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042812025931>] web adresinden 30.11.2016 tarihinde alınmıştır.
- Mayer, S. E.(2003). *What Is A "Disadvantaged Group"?*. Effective Cominities Project. November, Minneapolis.
[http://www.effectivecommunities.com/pdfs/ECP_DisadvantagedGroup.pdf] web adresinden 12.10.2016 tarihinde alınmıştır.
- Mesleki Yeterlilik Kurumu Kanunu(2006).
[<http://www.myk.gov.tr/images/articles/editor/MYK.pdf>] web adresinden 12.10.2016 tarihinde alınmıştır.
- Mesleki Ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü(2014). *Mesleki Ve Teknik Eğitim Strateji Belgesi Ve Eylem Planı(2014-2018)*.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2009). *Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi ile Eki Türkiye Hayat Boyu Öğrenme Stratejisi Eylem Planı*.
[<http://mesbil.meb.gov.tr/genel/hayat%20boyu%20%C3%B6%C4%9Frenme%20dokuman.pdf>] web adresinden 10.12.2016 tarihinde alınmıştır.

- MEB (2006). 17. *Milli Eğitim Şurası Kararları*.
[<http://ozegep.meb.gov.tr/dosyalar/17.Milli.Egitim.Surasi.Kararlari.pdf>] web adresinden 12.12.2016 tarihinde alınmıştır.
- MEB (2015). *Milli Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2015-2016*.
- MEB Mevzuat. *Mesleki Ve Teknik Eğitim Yönetmeliği*.
[http://mevzuat.meb.gov.tr/html/24804_0.html] web adresinden 02.01.2017 tarihinde alınmıştır.
- Mesleki Yeterlilik Kurumu.(2016). *MYK Tarihçe*.
[<http://www.myk.gov.tr/index.php/tr/kurumsal/tarihce>] web adresinden 15.10.2016 tarihinde alınmıştır.
- Mesleki Yeterlilik Kurumu (2016a). *Türkiye’de Mesleki Yeterlilik Kurumunun ve Ulusal Yeterlilik Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi*.
[<http://www.myk.gov.tr/index.php/tr/component/content/article/731-tuerkiyede-mesleki-yeterlilik-kurumunun-ve-ulusal-yeterlilik-sisteminin-gueclendirilmesi-projesi>] web adresinden 11.11.2016 tarihinde alınmıştır.
- METEK (2016). *Mesleki Ve Teknik Eğitimin Kalitesinin Geliştirilmesi Projesi*.
[<http://metek.meb.gov.tr/index.php/tr/proje>] web adresinden 20.10.2016 tarihinde alınmıştır.
- Miser, R. 2013. Yaşam Boyu Öğrenme Kavram Ve Bağlam. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Mezunları Derneği Yayını*. Şubat. Ankara. 6
- Özer, B. (1989). Türkiye’de Uzaktan Eğitim. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. Ekim. 2(2). 1-24.
- Özçiftçi, M. (2014). *Sınıf Öğretmenlerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri İle Eğitim Teknolojisi Standartlarına Yönelik Öz Yeterlilik İlişkisi*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi.
- Özmutlu, P. & Gürler, İ. & Kaymak, H. & Demir, Ö. (2014). Ortaokul Öğrencilerinin Eleştirel Okuma Becerilerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Turkish Studies*. 9(3). 1121-1133.
- Özsoy, C., (2007). *Türkiye’de Mesleki Ve Teknik Eğitimin İktisadi Kalkınmadaki Yeri Ve Önemi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

- Polat, C. & Odabaş, H. *Bilgi Toplumunda Yaşam Boyu Öğrenmenin Anahtarı: Bilgi Okuryazarlığı*. Küreselleşme, Demokratikleşme ve Türkiye Uluslararası Sempozyumu Bildiri Kitabı. Antalya. 27-30 Mart 2008.
- Resmi Gazete (2011). *Milli Eğitim Bakanlığının Teşkilat Ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname*. [www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/4.5.652.doc] web adresinden 22.10.2016 tarihinde alınmıştır.
- Sarıçam, H. & Akın, A. & Akın, Ü. & İlbaş, A.B. (2013). Motivasyonel Kararlılık Ölçeğinin Türkçe Formu: Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması. *Turkish Journal of Education*. 3(1). 60-69.
- Sarsar, F. & Başbay, M. & Başbay, A. (2015). Öğrenme-Öğretme Sürecinde Sosyal Medya Kullanımı. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 11(2). 418-431.
- Semerci, Ç. & Elaldı, Ş.(2011). Tıp Fakültesi Öğrencilerinin Üstbilişsel İnançları (Cumhuriyet Üniversitesi Örneği). 1. Uluslararası Eğitim Programları Ve Öğretim Kongresi 5-8 Ekim. Eskişehir. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*. 1(2). [<https://www.pegem.net/dosyalar/dokuman/131595-2012041217176-4.pdf>] web adresinden 11.11.2016 tarihinde alınmıştır.
- Serin, G. (2010). İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Fene Karşı Meraklılıklarının İncelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 7(13). 237-252.
- Sezgin, İ.(2009). *Mesleki Eğitim Kapsamında Yaşam Boyu Öğrenmenin Değerlendirilmesi Ve Belgelendirilmesi*. “Hayat Boyu Öğrenim Kapsamında Türkiye’de İnfomal Öğrenme Üzerine Ortak Bir Anlayış Geliştirme Ve Farkındalık Oluşturma” Projesi Konferansları Bildiri Kitabı. T.C. MEB Talim Ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Yayınları.
- Soran, H & Akkoyunlu, B. & Kavak, Y. (2006). Yaşam Boyu Öğrenme Ve Eğitimcileri Eğitimi Programı: Hacettepe Üniversitesi Örneği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 30. 201-210
- Tanrıoğen, A. (Ed.)(2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Taşçı, D. & Aydın, C.H. & Kumtepe, E.G. & Kumtepe, A.T. & Kıcıır, G.K. & Dinçer, G.D. (2015). Eskişehir’de Yaşam Boyu Öğrenme Başlığı Altında Yetişkin Eğitiminin Analizi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 34. 197-211.
- Taşpınar, M. (2008). *Hayat Boyu Öğrenim Kapsamında İnfomal Öğrenme*. 28-29 Ağustos 2008’de Trabzon Bölge Toplantısında Sunulan Bildiri. “Hayat Boyu Öğrenim

Kapsamında Türkiye’de İnfomal Öğrenme Üzerine Ortak Bir Anlayış Geliştirme Ve Farkındalık Oluşturma” Projesi Konferansları Bildiri Kitabı. T.C. MEB Talim Ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Yayınları.

TBB (2016). *Türkiye Barolar Birliği Eğitim Merkezi*.
[<http://www.tbbeginim.com/Tbb/Hakkimizda>] web adresinden 22.10.2016 tarihinde alınmıştır.

TBMM (2010). *Adana Milletvekili Prof. Dr. Nevin Gaye Erbatur’a ait 7/15433 Esas No’lu Yazılı Soru Önergesine İlişkin Cevap*. Ağustos.

TBMM (2013). *10. Kalkınma Planı 2014-2018*.
[<http://www.kalkinma.gov.tr/Lists/Kalkinma%20Planlar/Attachments/12/Onuncu%20Kalk%C4%B1nma%20Plan%C4%B1.pdf>] web adresinden 28.10.2016 tarihinde alınmıştır.

TEDMEM (2016). *2016 Eğitim Değerlendirme Raporu*. Ankara: Türkiye Eğitim Derneği.

Türk Dil Kurumu (2016). *Büyük Türkçe Sözlük*.
[http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&view=bts] web adresinden 09.12.2016 tarihinde alınmıştır.

Türkiye İstatistik Kurumu (2016). *Yaygın Eğitim Kurumları*.
[http://www.tuik.gov.tr/PreTablo.do?alt_id=1018] web adresinden 11.11.2016 tarihinde alınmıştır.

Türkiye Esnaf Ve Sanatkârları Konfederasyonu (2016). *Türkiye’de Mesleki Eğitimi Genel Bilgi*. [<http://www.tesk.org.tr/tr/calisma/egitim/genel1.php>] web adresinden 08.11.2016 tarihinde alınmıştır.

Tunca N. & Şahin Alkın S. & Aydın Ö. (2015). Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 11(2).
[<http://dergipark.ulakbim.gov.tr/mersinefd/article/view/5000087466>] web adresinden 03.11.2016 tarihinde alınmıştır.

Tuncer, M. & Taşpınar, M. (2004). *Avrupa Birliği’nde Eğitim Ve Mesleki Eğitim Yönelimleri*. 8. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı 6-8 Temmuz. Malatya
[<https://pegem.net/dosyalar/dokuman/197.pdf>] web adresinden 11.11.2016 tarihinde alınmıştır.

Türkiye İşveren Sendikaları Konfederasyonu (1997). *Türkiye’de Ve Dünyada Mesleki Eğitim Türk Özel Sektörünün Karşılaştığı Sorunlar Ve Çözüm Önerileri*. TİSK İnceleme Yayınları 20. Ağustos. Yayın No 168

- Türk Sanayicileri Ve İşadamları Derneği (1999). *Türkiye’de Mesleki Ve Teknik Eğitimin Yeniden Yapılandırılması*. Lebib Yalkın Yayınları Ve Basım İşleri A.Ş. . Şubat: İstanbul.
- Tufan, M.&Mızrak, Ş.&Çelik, D. (2009). Mesleki Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi Ve Model Önerisi. *Journal Of Azerbaijani Studies*. 32
- Tonta, Y. (1995). UNESCO Halk Kütüphanesi Bildirgesi. *Türk Halk Kütüphaneciliği*. 9(2). 144-147.
- Toprak, M. & Erdoğan, A. (2012). Yaşam boyu Öğrenme: Kavram, Politika, Araçlar ve Uygulama. *Bülent Ecevit Üniversitesi Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*. 2(2). 69-91 [<http://higheredu-sci.beun.edu.tr/text.php3?id=1561>] web adresinden 13.12.2016 tarihinde alınmıştır.
- Uçum, M.(2011). *AB Projelerinin Mesleki Eğitim Merkezlerinin Gelişimine Katkısının Değerlendirilmesi*. EARGED. Ankara.
- Ulusal Ajans(2016). *Kurumsal*. [<http://www.ua.gov.tr/kurumsal>] web adresinden 15.10.2016 tarihinde alınmıştır.
- Ulusal Ajans. *Erasmus+*. [<http://ua.gov.tr/programlar/erasmus-program%C4%B1>] web adresinden 23.10.2016 tarihinde alınmıştır.
- Unesco (2014). *2014-2017 37 C/5 Approved Programme And Budget*. [<http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002266/226695e.pdf>] web adresinden 06.11.2016 tarihinde alınmıştır.
- Uygun, M. & Aktürkoğlu, B. & Dedeoğlu, H. (2014). Öz Düzenleme Stratejisi Gelişimi Öğretiminin Yazılı Anlatıma, Yazmaya Yönelik Öz Düzenleme Becerisine ve Tutuma Etkisi (2014). *International Journal of Social Science*. 28. 131-156.
- Yaman, F (2014). *Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin İncelenmesi (Diyarbakır İli Örneği)*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi.
- Yahşi Cevher, Ö. & Atagül Yılmaz, Y. & Enser, R. (2016). Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Yabancı Dil Olarak Türkçe Edimine Etkisi. *International Journal Of Human Sciences*. 13(1). [<http://www.turkcede.org/yeni-ogrenenlere-turkce-ogretimi/1725-yasam-boyu-ogrenme-egilimlerinin-yabanci-dil-olarak-turkce-edimine-etkisi.html>] web adresinden 03.11.2016 tarihinde alınmıştır.
- Yeşilyaprak, B. Güngör, A. Kurç, G. (1998). *Eğitsel Ve Mesleki Rehberlik*. Varan Matbaacılık, Ankara, 81-83.
- Yıldırım, M. (2009). *Hayat Boyu Öğrenme Kapsamında Yaygın Eğitim Ve Halk Eğitimi Merkezleri*. Gazi Kitabevi. 2009.

- Yılmaz, M. (2016). Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin İncelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 13(35). 253-262.
- Yılmaz, Y. (2016). Ticaret Meslek Lisesi Öğrencilerinin İşletmelerdeki Beceri Eğitimi Uygulaması Aracılığıyla İş Bulma Olanaklarının İncelenmesi: Erzurum İlinde Bir Araştırma. *International Journal Of Social Sciences And Education Research*. 2(2).
- Yörük S.& Dikici A.& Uysal A.(2002). Bilgi Toplumu Ve Türkiye’de Mesleki Eğitim. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. Elazığ. 12(2). 299-312.
- World Bank (2013). *Turkey: Evaluating The Impact Of İşkur’s Vocational Training Programs*. [<http://documents.worldbank.org/curated/en/954771468318313306/pdf/823060P12051400h0final0report0small.pdf>] web adresinden 04.11.2016 tarihinde alınmıştır.



EK-1: KİŞİSEL BİLGİ FORMU

KİŞİSEL BİLGİLER

Cinsiyet: Kadın () Erkek ()

Yaş: 18 Yaş Altı ()

18-25 Yaş Arası ()

26-35 Yaş Arası ()

36 Yaş ve Üstü ()

Eğitim Durumunuz: İlkokul Mezunu ()

Ortaokul Mezunu ()

Lise Mezunu ()

Eğitim Aldığınız Bölüm:

EK-2: YAŞAM BOYU ÖĞRENME EĞİLİMLERİ ÖLÇEĞİ


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


25. Zorunlu haller dışında yeni şeyler öğrenmek için çaba harcamak yerine, hobilerimle ilgilenmeyi tercih ederim.						
26. Eğer beni maddi olarak sıkıntıya düşürecekse yeni bilgi ve beceriler öğrenmek için çaba harcamak istemem.						
27. Sürekli yeni bilgi ve beceriler öğrenmek zorunda hissetmek beni rahatsız eder.						



EK-3: ÖLÇEK KULLANIM İSTEĞİ

Re: Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği Kullanım İsteği

 Yelkin Diker Coşkun <yelkindiker@gmail.com>
9.5.2015 (Cmt), 23:35
Siz ▾

 YBÖ Ölçek Uygulama F...
112 KB

İndir OneDrive - Kişisel konumuna kaydet

Ölçek uygulama formu ektedir. İyi çalışmalar dilerim.

9 Mayıs 2015 21:31 tarihinde onur rahman horuz <onur_r_7@hotmail.com> yazdı:

Merhaba Hocam,
Bartın Üniversitesi Yaşam Boyu Öğrenme dalında yüksek lisans yapmaktayım. Sizin oluşturduğunuz Yaşam Boyu Öğrenme eğilimleri ölçeğini paylaşır mısınız? Kullanabilir miyim?
Saygılar...

--
Yelkin Diker Coşkun, PhD, Assistant Professor
Department of Educational Sciences
Faculty of Education

EK-4: ANKET UYGULAMA İZNİ



T.C.
BARTIN VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 64441482-605.99-E.12690336
Konu : Anket İzni

10.11.2016

MÜDÜRLÜK MAKAMINA

- İlgi : a) M.E.B Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 20/03/2012 tarih ve 4506 sayılı yazı ekindeki 2012/13 No'lu Genelge.
b) Müdürlük Makamından alınan "Araştırma Değerlendirme Komisyonu Kurulması" konulu 17/10/2016 tarih ve 11460584 sayılı Olur.
c) Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'nün 25/10/2016 tarih ve 1600035811 sayılı yazısı.

Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'nün ilgi (c) yazısı ile Yaşam Boyu Öğrenme Bilim Dalı (Tezli) Yüksek Lisans Programı öğrencisi Onur Rahman HORUZ'un "Mesleki Eğitim Merkezi Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin İncelenmesi (Bartın İli Örneği)" konulu araştırma kapsamında Müdürlüğümüze bağlı Lütfullah Kocabaşoğlu Mesleki Eğitim Merkezi öğrencilerine yönelik anket uygulamak istediği bildirilmektedir.

İlgi (c) yazı gereği yapılmak istenen Anket Uygulama Çalışma İzininin ilgi (a) 2012/13 No'lu Genelge kapsamında "Araştırma ve Değerlendirme Komisyonu'nca değerlendirilmiş ve uygun bulunmuştur.

Söz konusu Anket İzinine ilişkin Araştırma Değerlendirme Formu, anket formları ekte sunulmuş olup, ilgilinin çalışmasını 16-17/11/2016 tarihleri arasında eğitim-öğretimi aksatmadan ders saatleri arası ve öğle arası Merkez ilçeye bağlı Lütfullah Kocabaşoğlu Mesleki Eğitim Merkezi öğrencilerine anket izni uygulayabilmesi hususunu;

Olur'larınıza arz ederim.

Ahmet GÜNERHAN
Şube Müdürü

OLUR
10.11.2016

İsa KIRAL
Vali a.
Millî Eğitim Müdürü V.

Güvenli Elektronik
İmza Aslı İle Aynıdır.

10.11.2016
Muhammet AYDOĞDU
VHKİ

Gölbucağı mah.2 nolu çevre yolu 74000 BARTIN
Elektronik Ağ: <http://bartin.meb.gov.tr>
e-posta : bartinmem@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: M.AYDOĞDU VHKİ
Tel: (0378) 227 68 93-97 (331)
Fax: (0378) 227 16 96

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://cvraksorgu.meb.gov.tr> adresinden c104-9284-3684-bc93-8da3 kodu ile teyit edilebilir.

ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı : Onur Rahman HORUZ

Doğum Yeri ve Yılı : Düzce, 1987

Medeni Hali : Evli

Yabancı Dili : İngilizce

E-posta : onur_r_7@hotmail.com

Eğitim Durumu

Lise : Düzce Anadolu Öğretmen Lisesi, 2004

Lisans : Hacettepe, Eğitim Fakültesi, İ.Ö. Matematik Öğretmenliği

Yüksek Lisans : Bartın, Eğitim Enstitüsü, Yaşam Boyu Öğrenme

Faaliyet/ Yayın : Mesleki Eğitim Merkezi Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin İncelenmesi. Sözlü ve Yazılı Tam Metin Bildiri. 1. Yaşam Boyu Eğitim Dünya Kongresi. World Congress on Lifelong Education. 16-17 Aralık 2016. Antalya

Mesleki Deneyim

Hasankadı Orta Okulu 2010-2015

Kocareis İmam Hatip Orta Okulu 2015- ... (Halen)