



**T.C.
CUMHURİYET ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI**

**OKULLARDA HAYAT BOYU ÖĞRENME KÜLTÜRÜNE İLİŞKİN
ÖĞRETMENLERİN ALGI VE GÖRÜŞLERİ**

Ayşe ÇALIŞKAN TOYOĞLU

Yüksek Lisans Tezi

**Tez Danışmanı
Yrd. Doç. Dr. Soner DOĞAN**

**SİVAS
Mart, 2016**

**OKULLARDA HAYAT BOYU ÖĞRENME KÜLTÜRÜNE İLİŞKİN
ÖĞRETMENLERİN ALGI VE GÖRÜŞLERİ**

Ayşe ÇALIŞKAN TOYOĞLU

Cumhuriyet Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Lisansüstü Eğitim, Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin Eğitim Bilimleri
Ana Bilim Dalı İçin Öngördüğü

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Olarak Hazırlanmıştır.

Yrd. Doç. Dr. Soner DOĞAN

SİVAS

Mart, 2016

KABUL VE ONAY

Ayşe ÇALIŞKAN TOYOĞLU' nun hazırlamış olduğu "Okullarda Hayat Boyu Öğrenme Kültürüne İlişkin Öğretmenlerin Algı ve Görüşleri" başlıklı bu çalışma, 24 Şubat 2016 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalında Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Yrd. Doç. Dr. Uğur AKIN (Başkan)



Yrd. Doç. Dr. Soner DOĞAN (Danışman)



Yrd. Doç. Dr. İhsan TOPÇU



Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım. ../.../

Prof. Dr. Zafer CİRHİNLİOĞLU
Enstitü Müdürü

ETİK SÖZÜ

Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tez Yazım Kılavuzu (Yönerge)'nda belirtilen kurallara uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada;

- ✓ Bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- ✓ Görsel, işitsel ve yazılı tüm bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- ✓ Başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere, bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu ve atıfta bulunduğum eserlerin tümünü kaynak olarak gösterdiğimi,
- ✓ Bütün bilgilerin doğru ve tam olduğunu, kullanılan verilerde herhangi bir değişiklik yapmadığımı,
- ✓ Tezin herhangi bir bölümünü, Cumhuriyet Üniversitesi veya bir başka üniversitede, bir başka tez çalışması olarak sunmadığımı; beyan ederim.

24/02/2016

Ayşe ÇALIŞKAN TOYOĞLU

ÖNSÖZ

Çalışmanın şekillenmesi aşamasında tez danışmanım olarak bana her konuda yol gösteren ve hiç çekinmeden değerli vakitlerini ayıran Yrd. Doç. Dr. Soner DOĞAN hocama teşekkürlerimi ifade etmekten büyük mutluluk ve gurur duyarım.

Çalışmalarımı yürütürken bana her türlü desteği veren ve çalışma sürecinde oluşan aksaklıklara rağmen şikayet etmeyen eşim Mustafa TOYOĞLU ve değerli ailesine, hayatım boyunca her konuda beni teşvik eden sevgili annem Beyhan ÇALIŞKAN, abilerim Salim ve Abdullah ÇALIŞKAN' a ve son olarak benim bu günlerimi görebilseydi gurur duyacak olan biricik babam Ersan ÇALIŞKAN' a en derin teşekkürlerimi sunmayı bir borç bilirim.



ÖZET

ÇALIŞKAN TOYOĞLU, Ayşe, Okullarda Hayat Boyu Öğrenme Kültürüne İlişkin Öğretmenlerin Algı ve Görüşleri, Yüksek Lisans Tezi, Sivas, 2016.

Bu çalışma, hayat boyu öğrenme kültürü (HBÖK) kavramı temel alınarak yürütülmüştür. Araştırmanın amacı, öğretmenlerin HBÖK algılarını ve görüşlerini incelemektir.

Araştırmada nicel ve nitel yöntemler birlikte kullanılmıştır. Araştırmanın nicel kısmı ilişkisel tarama modelinde desenlenmiş olup Doğan ve Çalışkan Toyoğlu tarafından geliştirilen, “Hayat Boyu Öğrenme Kültürü Ölçeği” veri toplama aracı kullanılmıştır. Nitel bölümde ise yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmış olup öğretmenlerin HBÖK hakkındaki görüşleri değerlendirilmiştir. Bu bağlamda araştırma zenginleştirici desen kapsamında yapılandırılmıştır. İki araştırma yönteminin birlikte kullanılmasıyla konu ile ilgili daha kapsamlı ve derinlemesine bilgi edinilmesi, araştırma sonucunda daha güvenilir ve sağlıklı çıkarımlarda bulunulması amaçlanmıştır.

Araştırmada evren ve örneklem belirleme yoluna gidilmemiştir. Bunun yerine Sivas il merkezinde bulunan ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlerden bir çalışma grubu oluşturulmuştur. Buna göre 12 ilkokulda görev yapan 142 öğretmen; 14 ortaokulda görev yapan 214 öğretmen; 11 lisede görev yapan 123 öğretmen, toplamda 479 öğretmen çalışma grubunu oluşturmaktadır.

Nicel bölümden elde edilen verilerin analizinde dağılımın normal çıkması nedeniyle öğretmenlerin HBÖK algılarını betimlemek için T testi ve One-way Anova Testleri kullanılmıştır. Nitel bölümden elde edilen verilerin analizinde ise betimsel analiz, içerik analizi ve karşılaştırma tekniği kullanılmıştır.

HBÖK ölçeği ve alt boyutları, seçeneklere göre kodlanan puan aralığı (SKPA) dikkate alınarak değerlendirildiğinde, çalışma grubundaki öğretmenlerin anadilde iletişim yeterliği, matematiksel ve bilim-teknolojide temel yeterlikler, dijital yeterlikler, öğrenmeyi öğrenme yeterliği ve girişimcilik yeterliği boyutlarını “Katılıyorum” düzeyinde; yabancı dilde iletişim yeterliği boyutunu “Ne Katılıyorum Ne de Katılmıyorum” düzeyinde ve HBÖK ölçeğini toplamda ‘Katılıyorum’ düzeyinde değerlendirdikleri görülmüştür. Ayrıca öğretmenlerin HBÖK ölçeğine yönelik algılarında cinsiyet, öğrenim durumu ve okulundaki çalışma süresi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık tespit edilmezken yaş, kıdem, branş, okuldan memnuniyet ve okul türü değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir.

Nitel bulgulara göre araştırmaya katılan öğretmenlerin ifadeleri doğrultusunda HBÖK'ye karşı olumlu görüşleri olduğu söylenebilir. Bu doğrultuda HBÖK'nin alt yeterlikleriyle ilgili verilen ifadeler değerlendirildiğinde çoğunlukla ifadelerin milli ve kültürel değerleri geliştiriyor, akademik başarıyı artırıyor, evrenselliğe katkı sağlıyor, çağı yakalamayı sağlıyor, eğitim sistemini güçlendiriyor, altyapı yeterli olduğu için sağlıklı yapılabilir, özgüven veriyor şeklinde olması okullarda öğretmenlerin HBÖK'yi yüksek düzeyde benimsediğini hissettirmektedir.

Nitel ve nicel bulgular birlikte değerlendirildiğinde, öğretmenlerin gerek HBÖK ölçeğine vermiş oldukları cevaplar konusunda gerekse ortaya çıkan kategoriler ve temalar bağlamında HBÖK hakkında olumlu algı ve görüşlere sahip oldukları söylenebilir. Bu durum ise nitel bulguların nicel bulguları desteklediği ve açıkladığı şeklinde yorumlanabilir. Bu kapsamda araştırmanın nitel ve nicel bulgularından faydalanarak alanyazına ve uygulayıcılara yönelik öneriler sunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Öğretmen, Okul, Hayat boyu öğrenme, Hayat boyu öğrenme kültürü

ABSTRACT

ÇALIŞKAN TOYOĞLU, Ayşe, Teachers Opinion and Perception on Lifelong Learning Culture at Schools, Master of Education Thesis, Sivas, 2016.

This study is conducted based on Culture of Lifelong Learning (CLL) concept. The aim of this study is to study teachers perception and thoughts about CLL.

Both quantitative and qualitative methods were used in this research. The qualitative part of this study is supported by relational scanning model and it is used by Dogan and Caliskan Toyoglu as a data collection tool for Culture of Lifelong Learning (CLL). In the quantitative part, semi structured meeting form is used and opinions of teachers about CLL is evaluated. In this regards, this research is constructed as enriching figure. Using these two research methods together; gaining extensive and deep knowledge about this topic and the reliability of the research results were aimed.

In this research determination of universe and sample method is not used. In stead of this; a work group composed of primary, secondary and high school level teachers working in Sivas region. This work group is composed of 479 teachers in total, in which 142 teachers from 12 different primary schools, 214 teachers from 14 different secondary schools, and 123 teachers from high schools.

The results of the qualitative research part shows the distribution is normal and therefore in order to determine teachers CLL perception; T Test and One way Anova Tests are used. Data analysis from quantitavie research part is conducted by decriptive analysis, content analysis, and comparison technique.

Based on multiple choice coded score interval; qualification in communication in native language, basic qualification in mathematics, science and technology, digital qualification, qualification of learning to learn and qualification of entrepreneurship is evaluated as “ I agree”, qualification in foreign language communication is evaluated as “ Neither agree or disagree” and in total CLL is evaluated as “ I agree” by the teachers in this work group.

According to qualitative results, teachers participated to this research have positive opinions about CLL. In this regards, if the sub qualifications about CLL is considered; in general the responses about CLL are as follows: develops national and cultural values, improves academic success, contributes to universality, supporting catch up with times, supports educational system, can be conducted safely because the

infrastructure is well, provides self confidence And all these results show that CLL is highly accepted among teachers.

If quantitaive and qualitative results are evaluated together, and based on the answers of the teachers and also based on categories and themes; it can be conluded that teachers have positive perception and opinion about CLL. Suggestions are provided to the literature and practitioners by taking the advantage of qualitative and quantitative results of this study.

Key Words: Teacher, School, Lifelong Learning, Lifelong Learning Culture



İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY

ETİK SÖZÜ	i
ÖNSÖZ	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT.....	v
İÇİNDEKİLER	vii
TABLolar VE ŞEKİLLER LİSTESİ	xi
EKLER LİSTESİ.....	xv
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xvi

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem	1
1.2. Araştırmanın Problem Cümlesi.....	6
1.3. Araştırmanın Alt Problemleri.....	6
1.4. Araştırmanın Amacı ve Önemi	6
1.5. Sayıtlılar	7
1.6. Sınırlılıklar	7

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Hayat Boyu Öğrenme Kavramı.....	8
2.2. Hayat Boyu Öğrenmenin Amacı Ve Önemi	13
2.3. Türkiye’de Hayat Boyu Öğrenme Faaliyetleri.....	16
2.4. Hayat Boyu Öğrenme Yeterlikleri	20
2.4.1. Anadilde İletişim Yeterliği	21
2.4.2. Yabancı Dilde İletişim Yeterliği.....	21
2.4.3. Matematiksel ve Bilim ve Teknolojide Temel Yeterlilikler	22

2.4.4.Dijital Yeterlikler	23
2.4.5.Öğrenmeyi Öğrenme Yeterliği.....	24
2.4.6. Sosyal ve Vatandaşlık Yeterlikleri	25
2.4.7.İnisiyatif Alma ve Girişimcilik Yeterliği.....	26
2.4.8.Kültürel Farkındalık ve Anlatım Yeterliği	27
2.5. Kültür Kavramı ve Tanımı	27
2.6. Kültürün Çeşitleri.....	29
2.6.1 Genel kültür ve alt kültür	29
2.6.2 Maddi kültür ve manevi kültür.....	29
2.6.3 Öğrenme zamanına göre oluşan kültür	30
2.7. Okul Kültürü	30
2.8. Hayat Boyu Öğrenme Kültürü	32
BÖLÜM III	
YÖNTEM	
3.1. Araştırma Modeli	34
3.1.1. Nicel Araştırma Modeli	34
3.1.2. Nitel Araştırma Modeli	34
3.2. Çalışma Grubu	34
3.2.1. Nicel Araştırma Yönteminde Kullanılan Çalışma Grubu	34
3.2.2. Nitel Araştırma Yönteminde Kullanılan Çalışma Grubu	36
3.1. Veri Toplama Araçları	37
3.3.1. Nicel Veri Toplama Aracı	37
3.3.2. Nitel Veri Toplama Aracı	42
3.4. Verilerin Analizi.....	42
3.4.1. Nicel Verilerin Analizi.....	42
3.4.2. Nitel Verilerin Analizi.....	43

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR

4.1. Nicel Bulgular ve Yorumlar	45
4.1.1. Öğretmenlerin HBÖK ilişkin algılarının genel dağılımı	45
4.1.2. Cinsiyet ve Öğrenim Durumu Değişkenlerine Göre Yapılan Analizler ve Sonuçları	46
4.1.2.1. Cinsiyet Değişkenine İlişkin Yapılan Analiz Sonuçları	46
4.1.2.2. Öğrenim Durumu Değişkenine İlişkin Yapılan Analiz Sonuçları	48
4.1.3. Yaş, Kıdem, Okulundaki Çalışma Süresi, Branş, Okulundan Memnuniyet ve Okul Türü Değişkenlerine Göre Yapılan Analiz ve Sonuçları	50
4.1.3.1. Yaş Değişkenine Göre Yapılan Analiz Sonuçları	50
4.1.3.2. Kıdem Değişkenine Göre Yapılan Analiz Sonuçları	54
4.1.3.3. Okulundaki Çalışma Süresi Değişkenine Göre Yapılan Analiz Sonuçları	58
4.1.3.4. Branş Değişkenine Göre Yapılan Analiz Sonuçları	60
4.1.3.5. Okuldan Memnuniyet Değişkenine Göre Yapılan Analiz Sonuçları	65
4.1.3.6. Okul Türü Değişkenine Göre Yapılan Analiz Sonuçları	71
4.2. Nitel Bulgular ve Yorumlar	74
4.2.1. Anadilde İletişim Yeterliğine İlişkin Öğretmen Görüşleri	75
4.2.2. Yabancı Dilde İletişim Yeterliğine İlişkin Öğretmen Görüşleri	80
4.2.3. Matematiksel ve Bilim-Teknoloji Temel Yeterliğine İlişkin Öğretmen Görüşleri	85
4.2.4. Dijital Yeterliğe İlişkin Öğretmen Görüşleri	89
4.2.6. Girişimcilik Yeterliğe İlişkin Öğretmen Görüşleri	97
4.2.7. Nitel Verilerin Genel Değerlendirilmesi	103

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Araştırmanın Nicel Bulguları:	104
5.2. Araştırmanın Nitel Bulguları:	108
5.3. Öneriler	110
KAYNAKÇA	112
EKLER	120



TABLolar VE ŞEKİLLER LİSTESİ

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlere İlişkin Kişisel Bilgiler	35
Tablo 2. Araştırmaya Katılan Öğretmenlere İlişkin Kişisel Bilgiler	36
Tablo 3. HBÖK Ölçeğinin Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları.....	38
Tablo 4. HBÖK Ölçeğinin Model Uyum İndeksleri.....	40
Şekil 1: HBÖK Ölçeğinin DFA Sonuçları Diagramı.....	41
Tablo 5. Öğretmenlerin HBÖK Ölçeğini Algılama Düzeylerine İlişkin SKPA Dağılımı.....	45
Tablo 6. Öğretmenlerin HBÖK'ye İlişkin Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımı.....	46
Tablo 7. Öğretmenlerin HBÖK'ye İlişkin Algılarının Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Dağılımı.....	48
Tablo 8. Öğretmenlerin Anadilde İletişim Yeterliliğinden Kaynaklı HBÖK'ye İlişkin Algılarının Yaş Değişkenine Göre Dağılımı.....	50
Tablo 9. Öğretmenlerin Yabancı Dilde İletişim Yeterliliğinden Kaynaklı HBÖK'ye İlişkin Algılarının Yaş Değişkenine Göre Dağılımı.....	51
Tablo 10. Öğretmenlerin Matematiksel ve Bilim-Teknolojide Temel Yeterliliğinden Kaynaklı HBÖK'ye İlişkin Algılarının Yaş Değişkenine Göre Dağılımı.....	51
Tablo 11. Öğretmenlerin Dijital Yeterliliğinden Kaynaklı HBÖK'ye İlişkin Algılarının Yaş Değişkenine Göre Dağılımı	52
Tablo 12. Öğretmenlerin Öğrenmeyi Öğrenme Yeterliliğinden Kaynaklı HBÖK'ye İlişkin Algılarının Yaş Değişkenine Göre Dağılımı.....	53
Tablo 13. Öğretmenlerin Girişimcilik Yeterliliğinden Kaynaklı HBÖK'ye İlişkin Algılarının Yaş Değişkenine Göre Dağılımı	53
Tablo 14. Öğretmenlerin Anadilde İletişim Yeterliliğinden Kaynaklı HBÖK'ye İlişkin Algılarının Kıdem Değişkenine Göre Dağılımı	54
Tablo 15. Öğretmenlerin Yabancı Dilde İletişim Yeterliliğinden Kaynaklı HBÖK'ye İlişkin Algılarının Kıdem Değişkenine Göre Dağılımı	54

Tablo 16. Öğretmenlerin Matematiksel ve Bilim-Teknolojide Temel Yeterliliğinden Kaynaklı HBÖK'ye İlişkin Algılarının Kıdem Değişkenine Göre Dağılımı .	55
Tablo 17. Öğretmenlerin Dijital Yeterliliğinden Kaynaklı HBÖK'ye İlişkin Algılarının Kıdem Değişkenine Göre Dağılımı	56
Tablo 18. Öğretmenlerin Öğrenmeyi Öğrenme Yeterliliğinden Kaynaklı HBÖK'ye İlişkin Algılarının Kıdem Değişkenine Göre Dağılımı	56
Tablo 19. Öğretmenlerin Girişimcilik Yeterliliğinden Kaynaklı HBÖK'ye İlişkin Algılarının Kıdem Değişkenine Göre Dağılımı	57
Tablo 20. Öğretmenlerin Anadilde İletişim Yeterliliğinden Kaynaklı HBÖK'ye İlişkin Algılarının Okulundaki Çalışma Süresi Değişkenine Göre Dağılımı .	58
Tablo 21. Öğretmenlerin Yabancı Dilde İletişim Yeterliliğinden Kaynaklı HBÖK'ye İlişkin Algılarının Okulundaki Çalışma Süresi Değişkenine Göre Dağılımı .	58
Tablo 22. Öğretmenlerin Matematiksel ve Bilim-Teknolojide Temel Yeterliliğinden Kaynaklı HBÖK'ye İlişkin Algılarının Okulundaki Çalışma Süresi Değişkenine Göre Dağılımı.....	59
Tablo 23. Öğretmenlerin Dijital Yeterliliğinden Kaynaklı HBÖK'ye İlişkin Algılarının Okulundaki Çalışma Süresi Değişkenine Göre Dağılımı	59
Tablo 24. Öğretmenlerin Öğrenmeyi Öğrenme Yeterliliğinden Kaynaklı HBÖK'ye İlişkin Algılarının Okulundaki Çalışma Süresi Değişkenine Göre Dağılımı .	60
Tablo 25. Öğretmenlerin Girişimcilik Yeterliliğinden Kaynaklı HBÖK'ye İlişkin Algılarının Okulundaki Çalışma Süresi Değişkenine Göre Dağılımı	60
Tablo 26. Öğretmenlerin Anadilde İletişim Yeterliliğinden Kaynaklı HBÖK'ye İlişkin Algılarının Branş Değişkenine Göre Dağılımı.....	61
Tablo 27. Öğretmenlerin Yabancı Dilde İletişim Yeterliliğinden Kaynaklı HBÖK'ye İlişkin Algılarının Branş Değişkenine Göre Dağılımı.....	61
Tablo 28. Öğretmenlerin Matematiksel ve Bilim-Teknolojide Temel Yeterliliğinden Kaynaklı HBÖK'ye İlişkin Algılarının Branş Değişkenine Göre Dağılımı ..	62
Tablo 29. Öğretmenlerin Dijital Yeterliliğinden Kaynaklı HBÖK'ye İlişkin Algılarının Branş Değişkenine Göre Dağılımı.....	63

Tablo 30. Öğretmenlerin Öğrenmeyi Öğrenme Yeterliliğinden Kaynaklı HBÖK'ye İlişkin Algılarının Branş Değişkenine Göre Dağılımı.....	64
Tablo 31. Öğretmenlerin Girişimcilik Yeterliliğinden Kaynaklı HBÖK'ye İlişkin Algılarının Branş Değişkenine Göre Dağılımı.....	65
Tablo 32. Öğretmenlerin Anadilde İletişim Yeterliliğinden Kaynaklı HBÖK'ye İlişkin Algılarının Okuldan Memnuniyet Değişkenine Göre Dağılımı.....	65
Tablo 33. Öğretmenlerin Yabancı Dilde İletişim Yeterliliğinden Kaynaklı HBÖK'ye İlişkin Algılarının Okuldan Memnuniyet Değişkenine Göre Dağılımı.....	66
Tablo 34. Öğretmenlerin Matematiksel ve Bilim-Teknolojide Temel Yeterliliğinden Kaynaklı HBÖK'ye İlişkin Algılarının Okuldan Memnuniyet Değişkenine Göre Dağılımı.....	67
Tablo 35. Öğretmenlerin Dijital Yeterliliğinden Kaynaklı HBÖK'ye İlişkin Algılarının Okuldan Memnuniyet Değişkenine Göre Dağılımı.....	68
Tablo 36. Öğretmenlerin Öğrenmeyi Öğrenme Yeterliliğinden Kaynaklı HBÖK'ye İlişkin Algılarının Okuldan Memnuniyet Değişkenine Göre Dağılımı.....	69
Tablo 37. Öğretmenlerin Girişimcilik Yeterliliğinden Kaynaklı HBÖK'ye İlişkin Algılarının Okuldan Memnuniyet Değişkenine Göre Dağılımı.....	70
Tablo 38. Öğretmenlerin Anadilde İletişim Yeterliliğinden Kaynaklı HBÖK'ye İlişkin Algılarının Okul Türü Değişkenine Göre Dağılımı	71
Tablo 39. Öğretmenleri Yabancı Dilde İletişim Yeterliliğinden Kaynaklı HBÖK'ye İlişkin Algılarının Okul Türü Değişkenine Göre Dağılımı	71
Tablo 40. Öğretmenlerin Matematiksel ve Bilim-Teknolojide Temel Yeterliliğinden Kaynaklı HBÖK'ye İlişkin Algılarının Okul Türü Değişkenine Göre Dağılımı.....	72
Tablo 41. Öğretmenlerin Dijital Yeterliliğinden Kaynaklı HBÖK'ye İlişkin Algılarının Okul Türü Değişkenine Göre Dağılımı	73
Tablo 42. Öğretmenlerin Öğrenmeyi Öğrenme Yeterliliğinden Kaynaklı HBÖK'ye İlişkin Algılarının Okul Türü Değişkenine Göre Dağılımı	73
Tablo 43. Öğretmenlerin Girişimcilik Temel Yeterliliğinden Kaynaklı HBÖK'ye İlişkin Algılarının Okul Türü Değişkenine Göre Dağılımı	74

Tablo 44. Öğretmenlerin “anadilde iletişim yeterli düzeydedir” kategorisi altında sunulan görüşlerinin dağılımı.....	75
Tablo 45. Öğretmenlerin “anadilde iletişim yeterli düzeyde değildir” kategori altında sunulan görüşlerinin dağılımı.....	78
Tablo 46. Öğretmenlerin “yabancı dilde iletişim yeterli düzeydedir” kategorisi altında sunulan görüşlerinin dağılımı.....	80
Tablo 47. Öğretmenlerin “yabancı dilde iletişim yeterli düzeyde değildir” kategorisi altında sunulan görüşlerinin dağılımı.....	83
Tablo 48. Öğretmenlerin “matematiksel ve bilim-teknoloji yeterli düzeydedir” kategorisi altında sunulan görüşlerinin dağılımı.....	85
Tablo 49. Öğretmenlerin “matematiksel ve bilim-teknoloji yeterli düzeyde değildir” kategorisi altında sunulan görüşlerinin dağılımı.....	88
Tablo 50. Öğretmenlerin “dijital yeterlik yeterli düzeydedir” kategorisi altında sunulan görüşlerinin dağılımı.....	90
Tablo 51. Öğretmenlerin “dijital yeterlik yeterli düzeyde değildir” kategorisi altında sunulan görüşlerinin dağılımı.....	92
Tablo 52. Öğretmenlerin “öğrenmeyi öğrenme yeterli düzeydedir” teması altında sunulan görüşlerinin dağılımı.....	93
Tablo 53. Öğretmenlerin “öğrenmeyi öğrenme yeterli düzeyde değildir” kategorisi altında sunulan görüşlerinin dağılımı.....	95
Tablo 54. Öğretmenlerin “girişimcilik yeterli düzeydedir” kategorisi altında sunulan görüşlerinin dağılımı.....	98
Tablo 55. Öğretmenlerin “girişimcilik yeterli düzeyde değildir” kategorisi altında sunulan görüşlerinin dağılımı.....	101
Tablo 56. Nitel verilerin genel değerlendirilmesi.....	103

EKLER LİSTESİ

Ek 1: Hayat Boyu Öğrenme Kültürü Ölçeği	120
Ek 2: Anket Uygulama İzin Talebi ve İzin Belgesi	123



KISALTMALAR LİSTESİ

AB: Avrupa Birliği

DPT: Devlet Planlama Teşkilatı

HBÖ: Hayat Boyu Öğrenme

HBÖK: Hayat Boyu Öğrenme Kültürü

HBÖKÖ: Hayat Boyu Öğrenme Kültürü Ölçeği

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

Ö: Öğretmen



BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın; problem durumuna, problem cümlesine, alt problemlerine, amacına, önemine, sayıtlarına, sınırlılıklarına ve tanımlarına yer verilmiştir.

1.1. Problem

Biyo-kültürel ve sosyal bir varlık olan insanın hayatı boyunca yanıtlaması gerekli olan en temel soru “Nasıl yaşamalıyım?” sorusudur. Bireyin hayatı boyunca karşılaşacağı sorunların tamamı, bu genel soru çerçevesinde çözüm bulmaktadır. Bu sorunun yanıtına ulaşmak için gerekli öğrenmeler, insanın hayatının tamamını doldurmaktadır. Bireyin istediği hayat tarzına sahip olması için, gerekli öğrenmeleri sağlamasında en önemli araçlardan biri eğitimidir (Göksan, Uzundurukan ve Keskin, 2009). Eğitim, toplumsal bir gelişim ve ilerleme aracı olarak kullanılmaya başlanıldığından beri, kalkınan tüm coğrafyaların en önemli unsurudur. Bir bireyin veya toplumun sahip olduğu her bir dinamik, ancak eğitim süreci sonrasında oluşmuş birikimle biçim ve öze bürünüp, o birey ya da topluma katkı sağlayabilmektedir. Eğitimi, bu yönüyle değerlendirmeyip de uygarlaşan bir birey/toplum örneği görmek pek mümkün değildir (Beycioğlu ve Konan, 2008).

Günümüzde insan ömrünün geçmişe göre daha uzun olması, bilimsel, teknolojik ve kültürel değişmelerin çok hızlı gerçekleşmesi, bilgideki değişimin sürekliliği ve hızı çağımız insanı sürekli bir öğrenme ihtiyacı içinde bırakmıştır. Bu ihtiyacın sonucu olarak da günümüzde eğitim, insan hayatında belirli dönemlerle sınırlandırılmaz bir hale gelmiş ve en gelişmiş ülkeler bile eğitim sistemlerini sürekli geliştirme ve eğitimde kaliteyi artırma arayışı içine girmişlerdir. Bu süreç sonunda bireylerin ihtiyaç duydukları bilgi ve becerileri her yaşta öğrenebilmelerine olanak sağlayan "*hayat boyu öğrenme*" kavramı ortaya atılmıştır (Diker Coşkun ve Demirel, 2012). Hayat boyu öğrenme, geçirilen evreler ve dönüşümün hızına bağlı olarak artan bir önemle günümüze kadar birey ve toplum hayatında önemli bir yer tutmuştur. Bilginin, birey ve toplumu derinden etkilediği bilgi çağında; öğrenme gereksinimi sürekli olarak artmakta, edinilen bilgilere yenilerinin katılma gereksinimi ortaya çıkmakta, iş ve istihdam güvenliği sürekli olarak azalmaktadır. Öte yandan, küreselleşmenin ve bilişim

teknolojilerindeki yeniliklerin bir sonucu olarak uluslararası rekabet şartları sürekli olarak ağırlaşmakta ve küreselleşme için yeni bir insan merkezli kalkınma modeli ortaya konmaya çalışılmaktadır. Bu noktada hayat boyu öğrenme ülkelerin en önemli varlığı olan insan kaynağının niteliğinin yükseltilmesinde, ekonomiye kazandırılmasında ve istihdam edilebilirlikte önemli bir araç olarak ortaya çıkmaktadır (Aksoy, 2013). Başka bir deyişle hayat boyu öğrenme toplumun her bireyinin ilgi ve ihtiyaçlarına dönük, her yerde gerçekleştirilen bir eğitim etkinliğidir. Bu etkinlikler bireyin sadece bilgi ve beceri kazanmasını amaçlamamakta; aynı zamanda onları topluma kazandırma ve toplumsal dönüşümün parçası haline getirme işlevini de görmektedir. Hayat boyu öğrenme insanlara bilgilerini güncelleştirme; hayatlarını etkileyen ve değiştiren önemli gelişmeleri anlama ve kavrama; ufuklarını genişletme; kişisel, mesleki ve entelektüel düzeylerini bilinçli bir şekilde genişletme olanağı tanır (Demirel ve Yağcı, 2012). En genel anlamıyla hayat boyu öğrenme, öğrenme olanaklarının hayatın tümüne yayılmasını vurgulayan ve bireyin potansiyeli ile yeterliklerini hayatı boyunca geliştiren devamlı bir süreç olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu anlamda, hayat boyu öğrenme, sadece sosyalleşmeyi, etkin vatandaşlığı ve kişisel gelişimi değil, aynı zamanda rekabet gücünü ve istihdamı da arttırmaktadır (Diker Coşkun ve Demirel, 2012). Hayat boyu öğrenme kavramı, günümüz koşullarında insan gelişiminin vazgeçilmez bir unsuru olarak kabul edilmektedir. Hayat boyu öğrenmenin, insanların hayatlarının bir parçası olması ve bu yaklaşımın bir davranış olarak devam ettirilebilmesi için kültürel değerlere ihtiyaç duyulmaktadır. Bu bağlamda hayat boyu öğrenmenin hem toplumsal düzeyde hem de bireysel düzeyde kültürel bir değer olarak yaşatılması gerekmektedir.

Kültür, toplum içerisindeki her türlü bilgiyi, ilgiyi, alışkanlığı, değer ölçülerini, genel durum, görüş ve zihniyet ile her türlü davranış biçimlerini kapsar. Bu çerçevede, insan ve toplum tarafından yapılan ya da gerçekleştirilen her şey birer kültür elamanı sayılır (Eroğlu, 2000). Kültürü insanlar oluşturduğu gibi, kültür de insanları biçimlendirmekte, böylece insan içinde yaşadığı çevrenin sahip olduğu kültürel özelliklere göre kültürlenmekte; kültürün gerektirdiği davranışlarda bulunarak da kültürün istediği kişi olmaktadır (Köse ve Ünal, 2003). Bu bağlamda hayat boyu öğrenmenin kültürel bir değer olarak toplumsal hayata adapte edilmesi zor olmayacaktır. Çünkü kültürel değerler insan hayatını kolaylaştırmakta, anlamlandırmakta ve sürekliliğini sağlamaktadır. Hayat boyu öğrenmenin kültürel bir değer olarak kalıcı bir misyonu yerine getirebilmesi için tüm toplumu kuşatan bir

yaklaşım ile ele alınması gerekmektedir. Yetişkinlerin bu yaklaşımı bir kültürel değer olarak kabul etmeleri yönünde çalışmalar yapılmalı ama asıl çalışmalar eğitim kurumları içerisinde hali hazırda eğitim alan öğrenciler üzerinde yapılmalıdır. Çünkü öğrencilerin bu yaklaşımı kültürel bir değer olarak benimsemeleri yetişkinlere göre daha kolaydır. Hayat boyu öğrenmenin okul ortamında öğrencilere kültürel bir değer olarak sunulması, öğrencilerin öğrenim hayatlarının sonunda bile bu yaklaşımı sahiplenmelerine ve hayat boyu bu anlayışı sürdürmelerini sağlayacaktır. Hayat boyu öğrenmeyi, eğitim kurumlarının sahip olduğu kültürel değerlerin bir parçası haline getirebilmek için atılacak adımların Avrupa Birliği tarafından oluşturulan hayat boyu öğrenme yeterliliklerine bağlı olarak yapılması anlamlı olacaktır. MEB (2014) “Ulusal Hayat Boyu Öğrenme Strateji” belgesinde bu yeterlilikler, anadilde iletişim yeterlikleri, yabancı dilde iletişim yeterlikleri, matematiksel ve bilim-teknolojide temel yeterlikler, dijital yeterlikler, öğrenmeyi öğrenme yeterlikleri, girişimcilik yeterlikleri, sosyal ve beşeri yetkinlikler, kültürel bilinç ve ifade şeklinde sıralanmıştır. Görüldüğü üzere hayat boyu öğrenme yaklaşımına ilişkin oluşturulan tüm yeterlilikler eğitim kurumları açısından önemli birer yapı taşı olarak ortaya çıkmaktadır.

Anadilde iletişim, düşünce, duygu ve gerçekleri hem sözlü hem de yazılı biçimde ifade etme, yorumlama ve tüm toplumsal, kültürel ortamlarda dil yoluyla uygun şekilde etkileşime yeteneği şeklinde tanımlanmıştır (Avrupa Komisyonu, 2007). Anadilde iletişim yeterliği okullarda milli ve kültürel değerleri geliştirmesi, akademik başarıyı artırması, iletişim ve kendini etkin bir şekilde ifade etme açısından önemlidir. Ancak okullarda anadil resmi dil olarak görüldüğü için gereken önemin verilmemesi, anadildeki yeterliğin düşünce yapısını geliştireceğinin göz ardı edilmesi, anadilin sadece not verilen bir ders olarak görülmesi ve altyapının yetersiz olması gibi problemler bulunmaktadır. Okullarda bu problemlerin giderilerek anadilde iletişim yeterliğinin okul kültürünün bir parçası haline getirilmesi gerekmektedir.

Yabancı dilde iletişim düşünce, duygu ve gerçekleri, hem sözlü hem de yazılı biçimde ve tüm toplumsal ve kültürel ortamlarda, kendi istek ve ihtiyaçları doğrultusunda anlama, ifade etme ve yorumlama yeteneğidir. Yabancı dillerde iletişim, ayrıca müzakere ve kültürlerarası anlayış ve uzlaşma gibi becerileri de gerektirir (Avrupa Komisyonu, 2007). Yabancı dilde iletişim yeterliği evrenselliğe katkı sağlaması, çağı yakalamayı sağlaması, geleceğe ışık tutması ve eğitim sistemini güçlendirmesi açısından önemlidir. Ancak okullarda eğitim sistemiyle sınırlı olduğu için gelişmemesi, altyapının yetersiz olması, günlük hayata aktarılamaması gibi

problemler bulunmaktadır. Okullarda bu problemlerin giderilerek yabancı dilde iletişimin okul kültürünün bir parçası haline getirilmesi gerekmektedir.

Bilim ve teknolojide meydana gelen hızlı gelişmelere paralel olarak bilginin katlanarak arttığı ve devamlı yoğun bir şekilde geliştiği bir çağda yaşamaktayız. Günümüz bilgi çağında ve kalkınmayı hedefleyen toplumların geleceğinde matematik, önemli bir rol oynamaktadır. Günümüzde uygulama alanlarının genişliği ile matematik, tüm bilimler için vazgeçilmez bir kaynak olarak kullanılmaktadır. Matematikğin kullanılmadığı bilimsel alan hemen hemen hiç yoktur (Çoban, 2002). Matematiksel bilim ve teknolojide temel yeterlikler günlük hayatta kullanıldığı, çağı yakalamayı sağladığı, eğitim sistemini güçlendirdiği ve mantıksal düşünme becerisini kazandırdığı için oldukça önemlidir. Ancak okullarda altyapının yetersiz olması, okul paydaşlarının önem vermemesi, eğitim sistemiyle sınırlı olması, önyargılar olması, günlük hayata aktarılamaması gibi problemler bulunmaktadır. Okullarda söz konusu problemlerin çözümü için matematiksel bilim ve teknolojide temel yeterliğin okul kültürünün bir parçası haline getirilmesi gerekmektedir.

Dijital yeterlik; bilgi toplumu teknolojilerinin iş, eğlence ve iletişim amacıyla güvenli ve kritik biçimde kullanımını kapsayan bilgi, beceri ve tutumların bir kombinasyonu olarak tanımlanmıştır. (Jun ve Fun, 2011, akt. Coşkun, Cumaoglu ve Seçkin, 2013). Dijital yeterlikler eğitim sistemini güçlendirdiği, altyapı yeterli olduğu, çağı yakalamayı sağladığı, günlük hayatın bir parçası olup hayatı kolaylaştırdığı için önemlidir. Ancak okullarda altyapının yetersiz olması, okul paydaşlarının önem vermemesi, amacına uygun kullanılmadığı için ihtiyaç duyulmaması, çağın geriden takip edilmesi gibi problemler bulunmaktadır. Söz konusu problemlerin giderilmesi için dijital yeterliğin okul kültürünün bir parçası haline getirilmesi gerekmektedir.

Öğrenmeyi öğrenme, mevcut bilgileri kullanarak yeni durumlar için ihtiyaç duyulan bilgiyi üretebilmektir. Herhangi bilgi veya yöntem ile değil, tamamıyla düşünsel kapasiteyle ilgilidir. İnsanın sahip olduğu zekâyı kullanması, düşünme yetilerini geliştirmesi ile mümkündür (Özden, 2002). Öğrenmeyi öğrenme yeterliği olumlu bir okul kültürü oluşmasına katkı sağladığı, öğrenci merkezli bir yaklaşım benimsediği, öğrenmeyi kalıcı hale getirdiği, akademik başarıyı artırdığı için önemlidir. Ancak okullarda altyapının yetersiz olması, okul paydaşlarının önem vermemesi, eğitim sistemiyle sınırlı olması, bilgilerin günlük hayata aktarılamaması gibi problemler bulunmaktadır. Bu problemlerin giderilmesi için öğrenmeyi öğrenme yeterliğinin okul kültürünün bir parçası haline getirilmesi gerekmektedir.

Girişimcilik, bireyin fikirlerini eyleme dönüştürme yeteneğini ifade eder. Yaratıcılık, buluşçuluk ve risk almayı olduğu kadar hedeflere ulaşmak için planlama yapma ve proje yönetme yeteneğini de içerir. Bu yeterlik, herkesi evde ve toplum yaşantısında sürekli destekler. Kendi işinin çeşitli yönleriyle farkında olan çalışanlar, iş fırsatlarını da yakalayabilirler. Toplumsal ya da ticari etkinliklere girişen girişimcilerin gereksinim duydukları diğer özel beceri ve bilgi için de bir temel oluşturur (Avrupa Komisyonu, 2007). Girişimcilik yeterliği özgüveni ve yaratıcılığı artırdığı, toplumun ilerlemesine katkı sağladığı, akademik başarıyı artırdığı, olumlu bir okul kültürü oluşturduğu için önemlidir. Ancak okullarda altyapının yetersiz olması, kanun, yönetmelik gibi engellerin bulunması, girişimci kişilerin suiistimal edilmesi, girişimci ruha sahip kimsenin olmaması gibi problemler bulunmaktadır. Söz konusu problemlerin giderilmesi için girişimcilik yeterliğinin okul kültürünün bir parçası haline getirilmesi gerekmektedir.

Hayat boyu öğrenme yeterliği, öğrenmeyi planlayabilme öğrendikleri bilgileri başka öğrenme alanlarına uygulayabilme, farklı öğrenme stratejilerini farklı durumlara uyarlayabilme ve etkin öğrenme becerilerini kapsamaktadır (Knapper ve Cropley, 2000; Candy, 2003; akt. şahin ve Arcagök, 2014). Karakuş'a (2013) göre okullarda verilen eğitimde bireyin sürdürülebilir bir öğrenen olmasını sağlamak ve bu amaca hizmet eden becerileri geliştirmek için hayat boyu öğrenme yeterlikleri ortaya çıkmıştır.

Hayat boyu öğrenme yeterliliklerine, okulda hayat boyu öğrenme kültürünün oluşturulmasında ihtiyaç duyulmaktadır. MEB (2014) "Ulusal Hayat Boyu ğrenme Strateji" belgesinde hayat boyu öğrenmenin yaygınlaştırılması konusunda ilk öncelik "toplumda hayat boyu öğrenme kültürü ve farkındalığın oluşturulması" olarak belirtilmiştir. Bu önceliğin yerine getirilmesinde, eğitim kurumlarına öncelik verilmesi, hayat boyu öğrenme yaklaşımının toplumsal düzeyde sağlıklı bir Şekilde gelişim göstermesi açısından önemlidir. ğrenme ortamında başlayan ve okulun kültürel bir parçası halinde öğrencilere sunulan bu yaklaşım, öğrencilerin kendi hayatlarının da bir parçası haline getirilirse, bu gelişimin sonuçları hem okul sürecinde hem de öğrencilerin yetişkinlik dönemlerinde olumlu bir Şekilde hissedilecektir. Hayat boyu öğrenme yeterliliklerine ilişkin literatürde yapılan çalışmalara rastlanmaktadır. Karakuş (2013), meslek yüksekokulu ğrencilerinin yaşam boyu öğrenme yeterliklerine; şahin ve Arcagök (2014) ğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri düzeyinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesine; Kılıç (2014), ğretmen adaylarının yaşam boyu

öğrenmeye yönelik algılarına yönelik araştırmalar yapılmıştır. Ancak hayat boyu öğrenme yaklaşımını, eğitim kurumlarında kültürel bir değer olarak inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu bağlamda araştırmanın amacı öğretmenlerin görüşlerine ve algılarına göre okulda hayat boyu öğrenme kültürünü incelemektir. Bu kapsamda araştırmada karma yöntem kullanılmış, araştırmanın nicel verileri, araştırma sürecinde geliştirilen “hayat boyu öğrenme kültürü” ölçeği aracılığıyla; araştırmanın nitel verileri, açık uçlu sorular aracılığıyla elde edilmiştir. Elde edilen bulguların literatüre, eğitim kurumlarına ve toplumsal hayata katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

1.2. Araştırmanın Problem Cümlesi

Öğretmenlerin Hayat Boyu Öğrenme Kültürüne ilişkin algı ve görüşleri nelerdir?

1.3. Araştırmanın Alt Problemleri

1. Öğretmenlerin Hayat Boyu Öğrenme Kültürüne ilişkin algı düzeyi nedir?
2. Öğretmenlerin Hayat Boyu Öğrenme Kültürüne ilişkin algıları yaş, cinsiyet, öğrenim durumu, kıdem, okulundaki çalışma süresi, branş, okulundan memnuniyet, okul türü değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmenlerin Hayat Boyu Öğrenme Kültürüne ilişkin görüşleri nelerdir?

1.4. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Araştırmada öğretmenlerin Hayat Boyu Öğrenme kültürüne ilişkin algı ve görüşlerinin değerlendirilmesi amaçlanmaktadır. Hayat boyu öğrenme faaliyetlerine katılım; bireylere ailelere ve toplumlara kişisel, sosyal ve ekonomik faydalar sağlar. Yeni bilgi ve beceri edinimi, bireyler için daha iyi istihdam olanakları ve kişisel gelişim olanakları sunar. Bu nedenle hayat boyu öğrenme kültürü ve farkındalığının önemi toplumun geneline etkin biçimde anlatılmalıdır (MEB, 2014). Bu bağlamda, araştırma MEB bünyesinde kurulan Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğünün yürütmüş olduğu çalışmaların öğretmenler tarafından nasıl algılandığının belirlenmesi ve okullarda hayat boyu öğrenme kültürü ve farkındalığının oluşmasına katkı sağlaması açısından önemlidir.

1.5. Sayılılar

Bu araştırmada aşağıdaki sayılılardan hareket edilmiştir.

1. Okullarda Hayat Boyu Öğrenme Kültürüne ilişkin değerlendirmeler öğretmenlerin algı ve görüşlerine göre yapılabilir.
2. Kullanılan ölçme araçları ve yöntemleri ile araştırmanın amaçlarına ulaşılabilir.

1.6. Sınırlılıklar

- a) Araştırma, Sivas il merkezinde görev yapan öğretmenlerin algı ve görüşleriyle sınırlıdır.
- b) Araştırma, değişkenleri ölçmek için geliştirilecek ölçekle toplanan bilgilerle sınırlıdır.

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Hayat Boyu Öğrenme Kavramı

Toplumlar için ayakta kalabilmenin ve kendini gelecek nesillere taşıyabilmenin tek yolu öğrenen kişilere sahip olmaktan geçmektedir. Bu durum, kendini tanıyan, bireysel ve toplumsal gelişmeye önem veren, karşısındakini anlamaya çalışan, araştıran ve eleştirel düşünme gücüne sahip kişiler olarak toplumda yer almayı gerektirmektedir. Tüm bu özellikler öğrenmenin ön planda olduğu ve bu durumun hayat boyu sürdürülebildiği bir kavramı yani “hayat boyu öğrenmeyi” ön plana çıkarmaktadır (Ödemiş, 2013). Hayat boyu öğrenme anlayışı, öğrenmenin, zaman ve yer yönünden sınırlanmadığını, öğrenme isteğinin olduğu her yerde gerçekleşebileceğini kabul etmekte, erken çocukluk döneminde aileden öğrenilenleri, okul öncesi eğitimin yanında örgün eğitimin tüm aşamalarını, ileri yaşlılık dönemlerinde kazanılan öğrenmeleri, kısaca bireyin hayatı boyunca kazandığı tüm öğrenmeleri kapsamaktadır (Coşkun ve Demirel, 2012).

Hayat boyu öğrenmenin daha iyi anlaşılabilmesi, kavramın tarihsel sürecinin iyi bilinmesi ile mümkün olup, söz konusu süreçte izlediği yol, gelecekte nasıl bir boyut alacağını sinyallerini de beraberinde getirmektedir (Kaya, 2014). Hayat boyu öğrenme kavramı, ilk olarak 1920’lerde John Dewey, Eduard Lindeman ve Basil Yeaxle tarafından, günlük hayatın vazgeçilmeyen bir boyutu olduğu görüşünden yola çıkılarak kullanılmıştır. Böylece, eğitimin hayat boyu olduğuna ilişkin görüş, yetişkin eğitimi alanında sistemli çalışmaların ilk başladığı günden bugüne gelmiştir (Ayhan, 2005). Bugün çok önemli değişimlerin meydana gelme süresi bir insanın ömründen daha kısa olduğu için verilecek eğitim insanları karşılaşılabilecekleri yeni durumlara hazırlayıcı özellikte olmalıdır. (Akbaş ve Özdemir, 2002). Bireyin kendi hayatının en değerli öğrenme kaynağı olduğu vurgusu bu temelde şekillenmiş, gerçek eğitimin ise öğrenenler ile beraber düşünmeyi sürdürmek olduğu öne çıkmıştır. Bu yaklaşım daha sonra yerini eğitimin yeterlilik kazandırma ve istihdam için var olduğu anlayışına terk etmiş, hatta mesleki eğitimle eşdeğer kılınmaya çalışılmıştır. 60’lara gelindiğinde, bilim ve teknolojinin yanı sıra siyasal ve ekonomik yapılarda söz konusu olan değişimin neden olduğu yeni eğitim ihtiyaçları için gerekli olan nitel gelişimi sağlayamayan örgün eğitim gerilemiş, nicel varlığı ise bir insan hakkı olarak fırsat

eşitliği çerçevesinde toplumun öğrenme isteğini karşılamada yetersiz olmuştur. Yaşanan bu nitel ve nicel uyumsuzluk nedeniyle ağır eleştirilere maruz kalan eğitimin, hayat boyu devam eden bir süreç olması gereği yeniden keşfedilmiştir (Kaya, 2014).

Avrupa Birliğine mensup ülkelerde 1996 yılı yaşam boyu öğrenme yılı olarak kabul edilmiş olup bu yılın üç temel amacı vardır:

1-Yaşam boyu öğrenme kavramının teşvik edilmesi.

2-Yaşam boyu öğrenme kavramının anlam ve özelliklerinin açıklanması.

3-Bütün Avrupa vatandaşları için yaşam öğrenme kavramının bir gerçeklik olabilirliliğinin gözden geçirilmesi (Özen, 2011).

Çağın gerektirdiği yeterlikte kişiler yetiştirilmesinde eğitimin yeniden yapılandırılmasının ihtiyacına işaret eden rapor ve girişimlere 1970'lerden başlayarak sıkça rastlanmıştır. Sorun tespiti ve çözüm önerilerine ilişkin hazırlanan raporlarda, yeni süreçte eğitimin niteliğinden bahsedilirken eleştirel düşünme, sorun çözme, öğrenmeyi öğrenme, aktif öğrenme, hayat boyu öğrenme gibi kavramların sıkça altının çizildiği görülmüştür (Polat, 2005). Hayat boyu öğrenme, eğitimde yeniden yapılanmada anahtar kavram olarak ilk kez 1970 yılında Paul Lengrand tarafından UNESCO Konferansı'nda sunulan "Hayat Boyu Öğrenmeye Giriş" adlı bir bildiri ile gündeme gelmiştir. Daha sonra, 1972 yılında Uluslararası Eğitimi Geliştirme Komisyonu'nun hayat boyu öğrenmenin gerekliliğine işaret eden "Dünya Eğitiminin Bugünü ve Yarını" adlı bir raporu yayınlamıştır. Raporda eğitimin, bireyleri henüz var olmayan bir topluma hazırlama amacıyla resmi ve resmi olmayan kanallarla hayat boyu sürecek bir etkinlik olması gerektiği sonucuna varılmıştır. Bu doğrultuda şu öneriler getirilmiştir:

1. Eğitimi okul yaşı ve okul binaları ile sınırlamak yanlıştır.

2. Eğitim, hem okul eğitimini hem de okul dışı eğitimi kapsayan tüm eğitsel etkinliğin temel kombinasyonu olarak düşünülmelidir.

3. Eğitsel etkinlik daha esnek olmalıdır.

4. Kısaca eğitim hayat kadar uzun bir varoluşsal süreklilik olarak tasarlanmalıdır (EURYDICE European Unit, 2000; UNESCO World Report, 2005).

1973 yılında bu kez OECD ekonomik gelişimde eğitime dikkat çekmek adına, "Sürekli Eğitim: Hayat Boyu Öğrenme İçin Bir Strateji" adlı raporu yayınlamıştır. Raporda evrensel ekonomi ve rekabet gücü için yetişmiş insana ihtiyaç duyulduğuna, mesleki başarıda bireyin kendini sürekli yenilemesinin önemli olduğuna işaret edilmiştir (EURYDICE European Unit, 2000). Temelinde ekonomik bir birlik olan

Avrupa Birliği 1990'lı yılların başına kadar eğitim konusunu göz ardı etmiştir. Ancak eğitimin ekonomik rekabette ön koşul olarak görülmesiyle birlikte 1990'lı yıllardan sonra komisyon kararlarıyla ve projeler yoluyla eğitime özel bir önem verilmiş ve üye ülkelerden bu kararları uygulamaya koymaları istenmiştir. Bu konuyla ilgili AB komisyonunun 1995 yılında “Öğrenen Topluma Doğru” adlı bir çalışması bulunmaktadır. 1996 yılı ise yine komisyon kararıyla Avrupa hayat boyu öğrenme yılı olarak kabul edilmiştir. 2000 yılında Lizbon'da düzenlenen Avrupa Konseyi toplantısında üye devletlerin hükümet liderleri tarafından imzalanan 10 yıllık stratejide, ana unsurlardan biri olarak hayat boyu öğrenme gösterilmiştir. Bu bağlamda hazırlanan Feira Tebliği'nde yaşam boyu öğrenim: “Kişisel yurttaşlık, sosyal ve/veya istihdamla ilgili perspektif içinde bilgi, beceri ve yeterlikleri geliştirme amacı ile hayatın başından sonuna kadar üstlenilen tüm öğrenme etkinlikleri olarak” tanımlanmaktadır. Tebliğ'e göre yaşam boyu öğrenim, insana ve bilgiye daha çok yatırım yapma, dijital okuryazarlık da dâhil temel bilgi ve becerilerin kazanılmasını teşvik etme, esnek ve yenilikçi öğrenme fırsatlarını genişletme anlamına gelmektedir. (European Parliament, 2000; Commission of the European Communities, 2001).

Gelişen yaşam şartlarına ayak uydurabilme, küreselleşen ekonomik dünyaya doğru atılan adımda insan gücünün etkili bir şekilde kullanılması, bilgi ve iletişim teknolojilerinin geniş alanlara aktarılıp yayılması ve üretim ve hizmet sektörlerinde kullanılacak bilgi ve becerilere sahip bir nüfusa olan ihtiyaç doğrultusunda, insan yetiştirmeyi hedefleyen yeni bir yaklaşımdır. Hayat boyu öğrenme kavramının temelinde yatan anlayış; değişimin bir olgu olarak kabul edilmesi olup, değişime ayak uydurabilecek bir işgücü piyasası oluşturmakla beraber, yeni değişimlerin gündeme getireceği yeni iş ve beceri ihtiyaçlarına da cevap verebilecek, geleceğe dönük yatırımları olan insan kaynakları ortamının da oluşturulmasını kapsamaktadır” şeklinde yer almaktadır (DPT, 2001). MEB tarafından hazırlanan Türkiye Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesinde hayat boyu öğrenme, “kişisel, toplumsal, sosyal ve istihdam ile ilişkili bir yaklaşımla bireyin, bilgi, beceri, ilgi ve yeterliliklerini geliştirmek amacıyla yaşamı boyunca katıldığı her türlü öğrenme etkinlikleri” şeklinde tanımlanmıştır (MEB, 2009). Bilginin çok hızlı bir şekilde geliştiği günümüzde, öğrenme bireylerin yalnızca mesleki kariyerlerine katkı sağlayan, çocukluk ve gençlik dönemleriyle sınırlandırılmış bir etkinlik olarak değerlendirilemez. Öğrenme, kişilerin yaşamlarının tamamını kapsayan bir süreçtir. Hayat boyu öğrenme, bu anlayışın bir sonucu olarak, öğrenmeyi "beşikten mezara" kadar uzanan bir etkinlik olarak görür (Gündoğan, 2003). Bilgi çağı

olarak adlandırılan yirmi birinci yüzyılda bilgi toplumunu oluşturacak kişilerin sürekli artan bilgi yığınlarıyla baş etmesi, yeni dünya düzeninde gereksinim duyulan, araştıran, sorgulayan, yaratıcılığı gelişmiş, iletişim kurabilen, yeniliklere uyum sağlayabilen, gelişen teknolojiyi kullanabilen kişiler yetiştirmek ve bu kişileri ülkenin çeşitli iş sahalarında istihdam ederek ekonomiye katkıda bulunmak, toplumu bir bütün olarak ele alıp eğitim sistemimizde de birçok problemin üstesinden gelebilmek için sunulan çözüm önerilerinden biri de Hayat Boyu Öğrenme yaklaşımıdır (Epçaçan, 2013). Hayat boyu öğrenme konusunda yapılan tanımların bazılarında zaman unsuru öne çıkarken, bazılarında öğrenme kavramı üzerinde durulmuştur. Öğrenme süreci, okul öncesinde başlayıp, emeklilik sonrasını kapsayan, kısaca hayat boyu devam eden bir maceradır. OECD (Organization for Economic Cooperation and Development) de aynı düşüncüyü benimseyerek hayat boyu öğrenmeyi sonu olmayan, insanın gelişiminde önemli rol alan faaliyet olarak ifade etmiştir (Ersoy ve Yılmaz, 2009).

Hayat boyu öğrenme hayat ile iç içedir yani bilginin yaratıldığı ve pratiğe döküldüğü yer gerçek hayattır (Günüç, Odabaşı ve Kuzu, 2012). Hayatın beşikten mezara kadar tamamını kapsayan *hayat boyu öğrenme* kavramı; yetişkin eğitimi, sürekli eğitim gibi kavramlarla birlikte kullanılmasının yanı sıra formal eğitimin sınırları dışına çıkmakta ve informal eğitimi de içeren geniş bir kapsama sahiptir (Coşkun ve Demirel, 2012). Avrupa Birliği, hayat boyu öğrenmeyi; kişilerin hayatı boyunca bilgisini, becerilerini, yeterliklerini bireysel, sosyal ya da mesleki olarak geliştirmeyi hedefleyen tüm faaliyetler olarak tanımlanmaktadır (Avrupa Komisyonu, 2002). Kişilerin bilgi toplumuna uyumunu kolaylaştıran yetişkin eğitimi ve sürekli eğitim gibi kavramlarla beraber kullanılan, formal eğitimin sınırlarının dışına çıkan ve informal eğitimi de içine alan hayat boyu öğrenme, kişilerin hayatları boyunca kazandıkları her türlü bilgi, değer, beceri ve niteliğin beşikten mezara kadar olan süreçte kazanılması ve güncellenmesi anlamına gelmekte ve tüm bu bilgileri, değerleri, becerileri ve anlayışları gerçek yaşamda uygulayabilmeyi sağlayan destekleyici bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Candy, 2003, akt. Demirel ve Yağcı, 2012). Hayat boyu öğrenme, kişilerin hayatları boyunca içinde buldukları her türlü ortam ve çevre için gereksinim duyacakları tüm bilgi, beceri ve tutum sağlamalarına olanak tanıyan bir süreçtir. Bireyin hayatının tamamının kapsayan hayat boyu öğrenme süreci, okul ve okul dışında alınan eğitimler ve gerçekleştirilen öğrenme faaliyetlerini kapsamaktadır (Şenyuva, 2013). Aynı zamanda temel becerilerin güncellenmesi yoluyla kişilere ikinci bir fırsat yaratabilmek ve daha ileri düzeylerde öğrenim fırsatları sunmak anlamına da

gelmektedir (Soran, Akkoyunlu ve Kavak, 2006). Güleç, Çelik ve Demirhan (2012)'a göre; kişisel, toplumsal, sosyal ve istihdam ile ilişkili bir yaklaşımla kişinin; bilgi, beceri, ilgi ve yeterliliklerini geliştirmek amacıyla hayatı boyunca katıldığı her türlü öğrenme faaliyetleri olarak tanımlanmaktadır. Hayat boyu öğrenme hayatın belli bir dönemine sıkıştırılmış eğitim ve öğrenme becerilerinin aksine, sürekli değişen koşullara uyum sağlamak için evde, işte, kafede vb. her yerde ve tüm hayat boyunca sürecek bir öğrenme sürecine işaret etmektedir. En genel anlamıyla hayat boyu öğrenme imkanlarının hayatın tamamına yayılmasını vurgulayan ve kişinin potansiyeli ile yeterliklerini hayatı boyunca geliştiren devamlı bir süreç olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu anlamda, hayat boyu öğrenme, sadece sosyalleşmeyi, etkin vatandaşlığı ve kişisel gelişimi değil, aynı zamanda rekabet gücünü ve istihdamı da arttırmaktadır (Coşkun ve Demirel, 2012).

Hayat boyu öğrenmeye olan ilginin artmasında; iş olanaklarına olan etkisi ve değişimlere uyum sağlanması gereken çağımızdaki eğitim gereksinimini karşılamaya çalışmasının yattığı düşünülebilir. Günümüzde küreselleşme hızı ve değişen iş koşulları ile birlikte iş alanları değişmekte ve beceri sahibi olmadan yapılan işler yok olmaktadır. İnsanlar işlerini koruyabilmek için daha fazla bilgi ve beceriye ihtiyaç duymaktadır. Bu nedenle bireyler formal eğitimi tamamladıktan sonra da eğitimlerine devam etme ve kendilerini geliştirme ihtiyacı duymaktadır (Erdamar, 2011). Hayat boyu öğrenme, kişinin potansiyelini ve yeterliklerini hayatı boyunca geliştirdiği bir süreçtir. Bu süreçte amaç tüm yaş gruplarındaki insanların nitelikli öğrenme imkanlarına ve çeşitli öğrenme deneyimlerine eşit ve açık biçimde erişimlerini kolaylaştırmaktır (Köğce, Özpınar, Şahin ve Yenmez, 2014). Ersoy ve Yılmaz (2009) hayat boyu öğrenmeyi; resmi bir niteliği olsun ya da olmasın, kişisel veya toplumsal açıdan bilgi ve beceri geliştirmeyi amaç edinen, hayat boyu gerçekleştirilen öğrenme faaliyetlerinin tamamı olarak tanımlamışlardır. Hayat boyu öğrenme tanımlarında da farklı bakış açıları olduğu fakat günümüzde hayat boyu öğrenmenin hayati önem taşıdığı, günümüz bireylerinin kazanması gereken önemli becerilerden biri durumuna geldiği görülmektedir (Şenyuva, 2013). Hayat boyu öğrenme kavramının daha önce ortaya atılan eğitim kavramlarından farkı, bireyi merkez alan bir yaklaşımın benimsenmesi, okul dışı öğrenmeye önem verilmesi, okul rolünün değiştirilmesi, devletin eğitimdeki ağırlığının azaltılması, buna karşılık sosyal tarafların rollerinin güçlendirilmesi ve eğitimin belli bir zaman diliminde sınırlandırılmaması gerektiğinin üzerinde durmasıdır (Güleç, Çelik ve Demirhan, 2012). Toplumu oluşturan kişilerin kendini yenilemede gösterecekleri

süreklilik ve kararlılık bir takım öğrenme becerilerine sahip olmalarına bağlıdır. Hayat boyu öğrenme becerileri bunlara örnek gösterilebilir. Hayat boyu öğrenme beyindeki programların güncellenmesini sağlayarak, gerçeklerle uyumlu bir hayat sürdürülebilmesini kolaylaştırabilir. Hayat boyu öğrenme becerileri gelişmelere uyum konusunda bireyi güçlü kılabılır (Budak, 2009).

Nordstrom (2008), hayat boyu öğrenmenin 10 yararından söz etmektedir:

- 1- Doğal yeteneklerin gelişmesine yardım eder.
- 2- Zihinleri açar.
- 3- Meraklı ve aç bir zihin ortaya çıkarır.
- 4- Erdemimizi artırır.
- 5- Dünyayı daha iyi bir yer haline getirir.
- 6- Değişime uyum sağlamamıza yardım eder.
- 7- Hayatımızda anlamlı şeyler bulmamızı sağlar.
- 8- Topluma aktif katkıcı olarak dahil olmamızı sağlar.
- 9- Yeni arkadaşlar edinmemizi ve değerli ilişkiler kurmamızı sağlar.
- 10- Kendimizi gerçekleştirmemizi ve hayatın daha da zenginleşmesini sağlar

(Toprak ve Erdoğan, 2012).

2.2. Hayat Boyu Öğrenmenin Amacı Ve Önemi

Evrensel anlamda özellikle 1970’li yıllarda ortaya çıkan hayat boyu öğrenme kavramı 1980’li yıllarda döneme hâkim olan ve ekonomik kalkınmanın temelini oluşturan endüstrileşme ile yaşanan ekonomik kriz ile sosyal ve kültürel farklılıkların kabul edilmemesi nedeni ile gündemden düşmüştür. Daha sonraki yıllarda görülen endüstrileşme, zamanla bilgi patlamasına ve işgücü niteliklerine bağlı eğitim düşüncesinin ortaya çıkmasına neden olmuştur. Zaman içinde özellikle ekonomik alanda yaşanan olaylar hem sosyal hem de eğitim alanını doğrudan etkilemiştir. Gelişmiş ve gelişmekte olan toplumların ortaya çıkmasıyla farklılıkların kabul edilmesi kaçınılmaz olmuştur. 1990’larda hayat boyu öğrenme kavramı tekrar ortaya çıkmış ve politik, ekonomik, sosyal, kültürel bağlamda ve eğitim politikalarında güncel pozisyonuna tekrar yerleşmiştir. 2000’li yıllarda ise hayat boyu öğrenme daha fazla önem kazanarak gündeme gelmiştir (Ersoy, 2009).

Öğrenmenin esas nedenini ekonomik faktörlerle açıklayan, rekabet etme gücünü ön plana çıkaran, hayat boyu öğrenmenin aslında hayat boyu çalışma anlamına geldiğini vurgulayan bir bakış açısından daha öteye gidebilen bir kavrama ihtiyaç

vardır. Bu kavramla, kişilerin kendi hayat alanlarında öğrenmeyi etkili hale getirecek, öğrenme merakını her durumda geliştirecek, eleştirel düşüncenin ön planda yer aldığı, özgürleştirici, dönüştürücü öğrenme yaklaşımlarıyla katılımcı, sorgulayan, etkin ve bilinçli vatandaşlar yetiştirmek amaçlanmalıdır (Kaya, 2014). Sürekli olarak her alanda değişim ve gelişmelerin yaşandığı bilgi çağında ihtiyaç duyulan kişi ve toplumların oluşturulmasında hayat boyu öğrenmenin amacı, en öz ifadeyle, öğrenmeyi öğrenmiş kişilerle bilginin önemli rol aldığı ekonomik rekabete karşı koyabilmeyi sağlamaktır (Ersoy ve Yılmaz, 2009). Günümüz teknoloji ve bilgi çağında kişilerin var olabilmesi ve hayat koşullarını iyileştirebilmesi için sahip olmaları gereken en önemli becerilerden biri de hayat boyu öğrenmedir (Göksan, Uzundurukan ve Keskin, 2009).

Hayat boyu öğrenme üç temel hedefe yönelir. Bunlar: öğrenmede imkanlar oluşturarak bireylerin kişisel gelişmelerini sağlamak, toplumsal bütünleşmeyi gerçekleştirmek ve ekonomik büyümeyi sağlamaktır (Güleç, Çelik ve Demirhan, 2012). Tamer (2014)'e göre hayat boyu öğrenmenin amacı ise kişilerin bilgi toplumuna uyum sağlamaları ve bu toplumda yaşamalarını daha iyi kontrol edebilmeleri için ekonomik ve sosyal hayatın tüm dönemlerine aktif bir şekilde katılmalarına imkan tanımaktır. Aksoy (2013) ise hayat boyu öğrenmenin sosyal ve ekonomik hayatın tüm alanlarına, yaşa, cinsiyete veya sosyal ve ekonomik statüye bakılmaksızın aktif katılım gösterebilen kişilerin toplumda yer almasını amaçladığını dile getirmiştir.

Günümüzde eğitim ve öğrenme; örgün eğitimin ötesinde, hayat boyu devam eden, gerekli yöntemleri kullanarak kişilerin gelişimleri için ihtiyaç duyduğu her türlü bilgi ve beceriyi bireylere kazandırmayı ve mevcut eğitim sisteminin tamamını geliştirmeyi hatta değiştirmeyi hedefleyen bir yaklaşıma sahiptir (DPT, 2001). Küreselleşme, bilim ve teknolojideki gelişmeler günümüz toplumlarının gerektirdiği insan gücü profilini belirleyen temel etmenler olmuştur. Başka bir ifadeyle, toplumlar artık, "kendini geliştiren" ve "hayat boyu öğrenme" becerilerine sahip kişilere ihtiyaç duymaktadır (Soran, Akkoyunlu ve Kavak, 2006).

Hayat boyu öğrenme modelinde bireyin sahip olması gereken özellikleri kısaca şöyle sıralayabiliriz. Birey;

- Özdenetim sahibi olmalı, kendi öğrenme sürecini kontrol edebilmeli,
- Sorumluluk alabilmeli, değişiklik ve yeniliklere açık olmalı ve uyum sağlayabilmeli,
- Üst düzey düşünme becerilerini kullanarak problemleri çözebilmeli ya da çözüm önerileri getirebilmeli,

- Çevresindekilerle etkili iletişim kurarak bilgi almaya istekli olmalı,
- Bilgi teknolojilerini etkin kullanabilmeli,
- Kendini gerçekleştirebilmeli ve kendi yeteneklerine uygun iş alanlarında istihdam edilerek ekonomiye katkıda bulunması sağlanmalıdır (Epçaçan, 2013).

Avrupa, bilgi kullanma becerisine sahip kişiler yetiştirmek için eğitim ve öğretim sistemlerinde eşit imkanlar sunarak yeni ekonomi piyasasında rekabet edilebilirliği güçlendirmek ve motivasyonu yüksek tutmak için “aktif yurttaşlığı” geliştirmek için konuya önem vermektedir (Ayhan, 2005).

Hayat boyu öğrenme memorandumunda hayat boyu öğrenmenin önemi altı madde ile belirtilmiştir:

1. **Herkes için yeni temel beceriler.** Amaç; kişilerin bilgi toplumuna katılımlarını sağlamak için ihtiyaç duyulan temel becerileri kazandırmak ve bu becerileri yenilemek için öğrenmeye yaygın ve devam eden erişimi garanti altına almaktır.

2. **İnsan kaynaklarına daha fazla yatırım.** Amaç; Avrupa'nın en önemli varlığı olan “insan”a öncelik vermek için insan kaynaklarına yapılan yatırımı artırmaktır.

3. **Öğrenmeyi değerlendirme.** Amaç; özellikle resmi olmayan, gayri resmi öğrenmeye katılım ve ortaya çıkan sonuçlardan yola çıkarak yeni yollar geliştirmektir. Bu kapsamda işgücü pazarında diploma, sertifika ve nitelikler işverenler için önemli referans noktaları olacaktır.

4. **Eğitim ve öğrenmede yenilik.** Amaç; yaşam boyu ve yaşam genişliğinde öğrenmeyi sürdürmek için etkili eğitim ve öğrenme yöntemleri geliştirmektir. Öğretmenler ya da eğiticiler bu konuda danışman, rehber olarak gerekli desteği vermelidir.

5. **Rehberliğin ve danışmanlığın yeniden düşünülmesi.** Amaç; kaliteli bilgiye erişmek için öğrenme fırsatlarından herkesin kolayca yararlanabilmesini sağlamaktır. Bu konuda rehberlik, herkesin devamlı olarak erişebileceği bir hizmet olmalıdır.

6. **Öğrenmeyi evlere olabildiğince yakın hale getirmek.** Amaç; öğrenmek isteyenlere hayat boyu öğrenme fırsatlarını olabildiğince yakın yerlerde sağlamak ve uygun olduğunda bilgi ve iletişim teknolojileri ile destek vermektir. Bu fırsat öğrenmeyi sadece evde ya da okullarda değil, aynı zamanda köy konakları, ibadet yerleri, alışveriş merkezleri, kütüphane, müze, sağlık merkezleri, otobüs durakları vb. yerlerde de mümkün kılmayı amaçlamaktadır (A Memorandum, 2000).

2.3. Türkiye’de Hayat Boyu Öğrenme Faaliyetleri

Mart 2000’de, 31 ülke ile Portekiz’de imzalanan Lizbon Stratejisi sonrasında eğitim ve yetiştirme birliğine katılan Türkiye, 2002 Yaşam Boyu Öğrenme Kararı’nda da yerini almış, böylece ülkede kurumsal alt yapıların oluşturulması çalışmaları başlatılmıştır. Fakat, Milli Eğitim sisteminin AB’ye göre oldukça merkeziyetçi olması, yönetimin geleneksel ve hiyerarşi yapısı, yerel yönetimlerin süreçte çok az yer alması, yasalar ve düzenlemeler açısından Türkiye’nin AB sistemine yakın olmasını geri planda bırakmıştır. Öne çıkan bir başka konu ise, işgücü piyasası ile eğitim sisteminin ihtiyaçlar bağlamında eşgüdüm içerisinde olmadığı, sistemin daha çok genel eğitime ağırlık verdiğidir. Dolayısıyla, eğitim kurumlarına daha fazla özerklik verilmesi, kurumlarda kalite değerlendirmesine ilişkin çalışmaların yapılması ve de belirli bir standarda gidilmesi gibi öneriler de bulunulmuştur. Bu bağlamda, toplumun tüm fertlerinin sadece örgün eğitim sistemi içerisinde değil, yaşam yoluyla hayat boyu öğrenme ilkesinin benimsenerek, her durumda öğrenilebileceğinin modeli informal öğrenme ortamlarının oluşturulmasına yer verilmesi gereği gündeme getirilmiştir. (Kaya, 2014).

Türkiye’de hayat boyu öğrenme konusu, 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu, beş yıllık kalkınma planları, Milli Eğitim Şûraları olmak üzere çeşitli plan ve kararlarda gündeme gelmiştir (Duman, 2005). Konu ilk olarak 1973 tarihli “1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu” nda ele alınmıştır. Türk Milli Eğitim Sisteminin hayat boyu öğrenme konusunda genel ilkeleri olarak kabul edilen bu Kanun’da doğrudan hayat boyu öğrenmeden söz edilmese de dolaylı olarak öğrenmenin hayat boyu devam ettirilmesinden ve bunun için neler yapılacağından söz edilmektedir. Kanunda 9., 40., 41. ve 42. maddeler konu ile ilgili maddeler olarak yer almaktadır (MEB, 1997). Fakat, Türkiye’de hayat boyu öğrenme ile doğrudan ilgili bir yasa ya da yönetmelik söz konusu değildir (Kaya, 2014). Örneğin 2007-2013 yılları arasını kapsayan 9. Beş Yıllık Kalkınma Planı’nın “Eğitimin İşgücü Talebine Duyarlılığının Arttırılması” alt başlığı altında değişen ve gelişen ekonomi ile işgücü piyasasının gerekleri doğrultusunda, bireylerin istihdam becerilerini arttırmaya yönelik hayat boyu öğrenme stratejisi geliştirileceğinin altı çizilmiştir. Bu strateji, bireylerin beceri ve yeteneklerinin geliştirilebilmesi için, örgün ve yaygın eğitim imkanlarının artırılmasını, söz konusu eğitim türleri arasındaki yatay ve dikey ilişkinin güçlendirilmesini özel sektör ve STK’ların bu alanda faaliyet göstermesini destekleyecek mekanizmaları kapsayacaktır.

Dolayısıyla, hayat boyu öğrenme paravanının ardında eğitim dizgesi üzerinde sermayenin kontrolü giderek arttırılmaya çalışılmaktadır (Kaya, 2014). 2001-2005 yıllarını kapsayan Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planında ise hayat boyu öğrenme konusu üzerinde hayat boyu eğitim veya örgün olmayan eğitim başlığı altında önemle durulmuş, “herkes için hayat boyu öğrenme” amaç olarak benimsenmiştir. Burada hayat boyu eğitimin amacı, AB ülkelerinde olduğu gibi “... kişileri toplum hayatında meydana gelen ekonomik, kültürel, siyasi değişimlerle baş edecek düzeye getirme” olarak belirtilmiştir (DPT, 2001). Dokuzuncu Beş Yıllık Kalkınma Planında ise 570., 571., 583., 584. ve 594. maddelerde hayat boyu öğrenme ve eğitim kavramlarına değinilmiştir (DPT, 2006). 13-17 Mayıs 1996 tarihinde toplanan “Toplumun Eğitim İhtiyacının Sürekli Karşılanması” başlıklı 15. Mili Eğitim Şurasında da eğitim ve öğrenmenin kişilerin hayatının tamamını kapsadığı ve bu nedenle okul dışı eğitimin de üzerinde durulması ve geliştirilmesi gereken konulardan biri olduğu sonucuna varılmıştır. Bir sonraki şurada ise bir anlamda hayat boyu öğrenme kavramı kapsamına alınabilecek, çağın ihtiyaç duyduğu insan gücünü yetiştirmede öneme sahip mesleki teknik eğitim konusu işlenmiştir. Ayrıca 1-5 Aralık 2004 tarihinde toplanan Eğitim Sendikası Demokratik Eğitim Kurultayı’nda hayat boyu öğrenme konusuna yer verilmiştir (Duman, 2005). Hayat boyu öğrenme sıralamasında Türkiye’nin ‘2.3’ lük bir oranla sonlarda yer aldığı düşünüldüğünde, bu tür çabaların önemi elbette göz ardı edilemez, ancak ülkenin sosyal ve ekonomik durumunun dikkate alındığı hayat boyu öğrenmeye ilişkin kapsamlı devlet politikaları oluşturulmadığı müddetçe, sorunu AB’nin gerçeklerine odaklı stratejiler ile aşmamız, sonuca proje mantığıyla ulaşmamız olanaklı gözükmemektedir. 2023 yılına gelindiğinde 60 yaş üzeri nüfusun 18 milyonu aşacağını öngörüldüğü bir ülkede, kendi sosyo-ekonomik ve kültürel koşullarına göre oluşturulacak özgün yaşam boyu öğrenme siyasalarına gereksinim duyulacaktır. En temel hak olan eğitim hakkı ilkesine dayanarak oluşturulan herkes için ulaşılabilir bir hayat boyu öğrenme ortamı sağlandığında eğitim politikalarının piyasanın talep ve ihtiyaçlarına göre uyarlanması ve insanın sermayeye kaynak olarak görülmesi yavaş yavaş ortadan kalkacaktır (Kaya, 2014).

Devlet Planlama Teşkilatı Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planında yer alan politikalar şunlardır:

- Toplam eğitim harcamalarının gayri safi milli hâsilaya olan oranı arttırılmalıdır.

- Gençlerin eğitim düzeylerine uygun iş fırsatı sağlanmalı, okul dışı iş ve meslek eğitim imkânları yaygınlaştırılmalı ve geliştirilmelidir. Bu imkânlardan yararlanamayan grupların ihtiyaçları da dikkate alınmalıdır. Ayrıca okuldan ayrılmayı önleyecek önlemler araştırılmalı ve titizlikle uygulanmalıdır.

- Gizli eğitim kaynakları ortaya çıkarılarak, bu kaynaklar yetişkin eğitimi için harekete geçirilmeli ve bu kaynakların harekete geçirilmesinde gençliğin katılımının önemi dikkate alınmalıdır.

- Kültür ve eğitim imkânlarından yoksun kalmış bireylere, ancak onlara en yakın olan ve onların günlük sorunlarını paylaşabilen insanlar tarafından çoğu kez daha kolay yaklaşılabildiği gerçeği gözden uzak tutulmamalıdır.

- Yetişkin eğitimi verebilecek adayların bulunması ve bu adayların çeşitli programlarla yetiştirilmeleri için çaba gösterilmelidir.

- Türkiye’de hızla artan yaşlı nüfusu, sosyo-kültürel özellikleri doğrultusunda hizmet verecek merkezler kurarak çeşitli eğitimlerle onların yaşamları zenginleştirilerek yaşama bağlılıkları sağlanmalı, üretime ve ekonomiye katkıda bulunmaları için çalışmalar yapılmalıdır.

- Bireylerin çalışma sonrası emeklilik hayatlarında da düzenli ve mutlu bir hayat sürdürebilmeleri açısından emekliliğe hazırlık programları düzenlenmelidir.

- Bugün bütün ülkelerin gündeminde olan yaşam boyu öğrenme ilkesi çerçevesinde deneyim sahibi ülkelerden faydalanarak, özellikle Milli Eğitim sistemi tekrar gözden geçirilmeli ve belirlenen hedeflere göre uyarlanmalıdır.

- Yaşam boyu eğitim ve öğrenme kavramları, bu her iki eylemin de hayat boyu sürmesi gerektiğini açıkça ortaya koymaktadır. Bu nedenle kalkınmanın temelinde rol alan özellikle genç bireylere yaşamları boyunca kendilerini geliştirebilecekleri tüm fırsatlar sunulmalıdır. Söz konusu fırsatların sunulması bu konuya ayrılan kaynakların tekrar gözden geçirilmesi anlamına gelmektedir.

- Bir bireyin örgün eğitimde öğrendikleri ile yaşamını idame ettirmesi imkânsız hale gelmiştir. Artık yaşam boyu öğrenme ilkesi çerçevesinde örgün eğitimin ötesinde yaygın ve mesleki eğitime verilen önem ve yatırımların artırılması gerekmektedir.

- Türkiye’nin de önemli sorunlardan biri olan işsizliği ortadan kaldırmak ya da bir sorun olmaktan çıkarmak için niteliksiz işgücünü ihtiyaç duyulan alanlarda eğitebilecek çalışmalara gidilmelidir.

- Her alanda olduğu gibi özellikle iş yaşamında büyük etkisi olan teknolojinin hızla gelişmesi ve bilginin artması hizmet içi eğitime verilen önemi bir kez daha açıkça ortaya koymaktadır. Büyük küçük tüm kurum ve kuruluşlara bu konunun önemi bağlı olduğu meslek örgütleri tarafından açıklanmalıdır.

- Özellikle ulusal ya da uluslararası yaşanan göçler sonucu çeşitli alanlarda yaşanan uyum güçlüğü ortadan kaldırmak amacıyla, gereksinim duyulan bilgi ve becerilerin göçmenlere sağlanmasına yönelik yaygın eğitim programları geliştirilmelidir.

- Yaygın eğitim programları, her coğrafyanın sahip olduğu yaşam koşullarındaki farklılıklar dikkate alınarak hazırlanmalı, bu konuda yerel yöneticilerin bu programların planlamasında aktif rol almaları sağlanmalıdır.

- Üniversite sınavlarını kazanamayan bireyler için meslek eğitimi verebilecek projelere önem verilmelidir.

- Örgün eğitim kurumlarında verilen eğitim öğrenmeyi öğretecek şekilde düzenlenmelidir.

- Hayat boyu öğrenmeyi destekleyecek yetişkin eğitimi ve yaygın eğitim programların toplum isteklerine cevap verecek şekilde düzenlenmesi ve halkın, özellikle de kadınların ve kız çocuklarının bu programlara katılımının sağlanması gerekmektedir.

- Eğitimin demokratikleştirilmesi, uygulama ve programların içeriğinin hazırlanmasında ve yöntem seçimi konusunda sendikaların, gönüllü kuruluşların, resmi ve gayri resmi kurumların görüşlerine de başvurulmalıdır.

- Hayat boyu öğrenme ve eğitim için çeşitli kurum ve kuruluşların desteği de sağlanarak açılan programların ulusal ve uluslararası düzeyde geçerli sertifika vermeleri konusunda çalışmalar yapılmalıdır.

- Sağlıklı yaşam, çocuk eğitimi, madde bağımlılığı gibi tüm toplumu ilgilendiren konularda bilgilendirici ve eğitici programlara ağırlık verilmelidir (DPT, 2001).

DPT'nin sekizinci beş yıllık kalkınma planının politikalarına bakıldığında her yaşta eğitime ve eğitimin yaşamın her alanında uygulamaya koyulmasına dikkat çekilmiştir. Türkiye'de hayat boyu öğrenmeye yönelik geniş yelpazeli politikalar öne sürülmüştür. Öte yandan Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde kurulan Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü de Türkiye'de hayat boyu öğrenmeye verilen önemin altını

çizmektedir. Milli Eğitim Bakanlığının teşkilat ve görevleri hakkında 28054 sayılı Kanun Hükmünde Kararnameye göre Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğünün görevleri şunlardır:

a) Zorunlu eğitim dışında, eğitim ve öğretimi hayat boyu devam edecek şekilde yaygınlaştırmak amacıyla politikalar oluşturmak, bunları uygulamak, izlemek ve değerlendirmek.

b) Yaygın eğitim ve öğretim ile açık öğretim hizmetlerini yürütmek.

c) Örgün eğitim sistemine girmemiş, herhangi bir eğitim kademesinden ayrılmış veya bitirmiş vatandaşlara yaygın eğitim yoluyla genel veya meslekî ve teknik öğretim alanlarında eğitim ve öğretim vermek.

ç) Yaygın eğitim ve öğretim okul ve kurumlarının eğitim ve öğretim programlarını, ders kitaplarını, eğitim araç-gereçlerini hazırlamak veya hazırlatmak ve Talim ve Terbiye Kuruluna sunmak.

d) Yaygın özel öğretim kurumlarıyla ilgili hizmetleri yürütmek.

e) 5/6/1986 tarihli ve 3308 sayılı Mesleki Eğitim Kanununa göre aday çırak, çırak, kalfa ve ustaların genel ve meslekî eğitimlerini sağlamak.

f) Bakan tarafından verilen benzeri görevleri yapmak (MEB, 2015).

Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğünün görevlerine bakıldığında Türkiye’de yürütülecek hayat boyu öğrenme faaliyetlerinin genel çerçevesini ve uygulama alanlarını sunmaktadır. Örgün eğitim, yaygın eğitim ve hayatın diğer alanlarında Türkiye’de hayat boyu öğrenmenin uygulanması için somut adımlar atılmıştır.

2.4. Hayat Boyu Öğrenme Yeterlikleri

Küreselleşme, bilim ve teknolojiadaki gelişmeler günümüz toplumlarının ihtiyaç duyduğu insan gücü profilini belirleyen temel etmenler olmuştur. Başka bir ifadeyle, toplumlar artık, "kendini geliştiren" ve "hayat boyu öğrenme" becerilerine sahip kişilere gereksinim duymaktadır. Öğretimin artık eğitim kurumlarıyla sınırlı olmadığı, hayat boyu öğrenmenin zorunlu olduğu günümüz toplumları, kişilerinin ve toplumlarının ihtiyaçlarını yeniden sorgulamak zorunda kalmışlardır. Bu bağlamda, hayat boyu öğrenme becerilerine sahip bireylere ihtiyaç duyulmuştur (Soran, Akkoyunlu ve Kavak, 2006). Hayat boyu öğrenme, gerek formal gerekse informal eğitim yoluyla bireylerin kişisel, sosyal ve mesleki alanda gelişimini sağlayan tüm öğrenme etkinlikleridir. Bireylerin hayatlarının tamamında ihtiyaçlarını

karşılayabilmeleri ise ancak bilgi, beceri ve tutumların bir birleşimi olarak tanımlanan hayat boyu öğrenme yeterlikleri ile mümkün olmaktadır (Uzunboylu ve Hürsen, 2011). Okullarda verilen eğitimde amaç kişinin devamlı bir öğrenen olmasını sağlamak ve bu amaca hizmet eden beceri ve yeterlikleri geliştirmek olmalıdır. Hayat boyu öğrenme becerileri ve yeterlikleri bu ihtiyaçtan ortaya çıkmıştır (Karakuş, 2013).

2.4.1. Anadilde İletişim Yeterliği

Avrupa Birliği temel yeterlik alanlarından birincisi olan anadilde iletişim, düşünce, duygu ve gerçekleri sözlü ve yazılı olarak ifade etme, yorumlama ve tüm toplumsal, kültürel ortamlarda dil aracılığıyla uygun şekilde etkileşime geçme yeteneği şeklinde tanımlanmıştır (Avrupa Komisyonu, 2007). Hayat boyu öğrenme kapsamında geçen beceriler içinde anlayarak okuma, yazılı ve sözlü olarak iletişim kurma önemli beceriler arasında yer almaktadır (Erdamar, 2011).

Anadil, insanın hayatı boyunca içinde yaşadığı topluma göre şekillenen, başta beyindeki dil merkezinin olgunlaşmasıyla sosyokültürel etkileşimlerle gelişen, değişken bir göstergeler dizgesidir. Dilsel göstergelerin toplumsal hayatı düzenleme, kimlik oluşturma, değer taşıma, iletişim sağlama gibi birçok işlevleri vardır (Çelebi, 2006). H. Ragıp Bey, anadil öğretiminin amacını, çocuklara dilini öğretmek ve ondan yararlanabilmelerini sağlamak olarak ifade etmiştir. Ona göre bir dilden yararlanabilmek, onu kolaylıkla ve zarafetle söyleyip yazabilmektir. Bu iki yeteneği kazanmak için gerekli zaman o kadar fazladır ki insan ömrü yetersizdir. (Ağar, 2006). Anadil, onu konuşanın dil bilincini belirttiği gibi, çocukluk çağından başlayarak bir dil duygusu da oluşturur. Anadil, bilinçaltında bu duyguya dayanır. Her anadilinde gizil bir güç saklıdır (Yüce, 2005).

2.4.2. Yabancı Dilde İletişim Yeterliği

Bireyler arasında iletişimin kurulmasını sağlayan en önemli unsur şüphesiz dildir. Dil sözlü iletişimlerde “konuşma–dinleme” ve dinlediğini “anlama” becerilerini, yazılı iletişimlerde ise “yazma–okuma” ve okuduğunu “anlama” becerilerinin öğrenilmesini gerekli kılmaktadır. Bu becerileri kazanmak kendi anadilimizi öğrenmede ne denli ön şart ise, başka bir yabancı dili öğrenmede de o denli ön şarttır (Aktaş, 2005). İletişim hayat boyu öğrenme için önemli bir beceri olduğu için birey anadilinde etkili iletişim kurabildiği gibi yabancı dilde de iletişim yeteneğini ve becerisini kazanmış olması gerekmektedir (Karakuş, 2013). Teknolojik gelişmenin,

değişimin kültürel değişimin daha ilerisinde olduğu 21. yüzyılda yabancı dil bilmenin, öğrenmenin önemi yadsınamaz (Çelebi, 2006). Yabancı dillerde iletişim, müzakere ve kültürlerarası anlayış ve uzlaşma gibi becerileri de gerektirir. Bir kişinin yeterlik düzeyi, farklı diller ve geçmiş yaşantısı, çevre, gereksinim ve ilgilerine bağlı olarak farklılık gösterir (Avrupa Komisyonu, 2007).

Yaşadığımız çağda bilim, teknik, siyasal, sosyal, kültürel ve ekonomik alanlarda olduğu gibi enformasyon teknolojisinde de yoğunlaşan uluslararası ilişkiler yabancı dilin sözlü ve yazılı iletişim aracı olarak öğrenilmesi yönündeki istek ve ihtiyaçların artmasına katkı sağlamıştır (Aktaş, 2005). Modern yabancı dil öğretiminde bu becerilerin bir bütün olarak ele alınıp kavratılması, birinin diğerine tercih edilmemesi anlayışı ağırlık kazanmaktadır. Özellikle günümüzde baş döndürücü bir hızla gelişen kitle iletişim ve ulaşım araçları insanlar arasındaki ilişkileri bireysel ve toplumsal düzeyde etkileyerek yabancı dil öğretiminde böyle bir anlayışın ortaya çıkmasını sağlamıştır (Aktaş, 2005).

2.4.3. Matematiksel ve Bilim ve Teknolojide Temel Yeterlilikler

Avrupa Birliği'nin temel yeterlik alanlarından üçüncüsü olan matematik ve bilim ve teknolojide temel yeterlik kapsamında iki tanımı vardır:

1.Tanım: Matematiksel yeterlik, günlük hayata dair bir dizi problemin çözülmesi için zihinsel ve yazılı hesaplamalarda toplama, çıkarma, çarpma, bölme ve oran bulmadan yararlanmadır. Bilgi kadar süreç ve etkinlik de önemlidir. Matematiksel yeterlik, farklı düzeylerde matematiksel düşünce ve sunuş biçimleri kullanma konusunda yetenekli ve istekli olmayı da kapsar.

2.Tanım: Bilimsel yeterlik, soruların belirlenmesi ve kanıta dayalı sonuç çıkarmak için, doğal dünyanın açıklanmasına yönelik bilgi varlığı ve metodolojisinden yararlanma yeteneği ve arzusuna atıfta bulunur. Teknolojik yeterlik, algılanan insan istek ve ihtiyaçlarına yanıt olarak bilgi ve metodolojinin uygulanması olarak görülür. Her iki yeterlik alanı da, insan etkinliklerinden kaynaklanan değişimler ve herkesin vatandaş olarak sorumluluklarının farkında olmayı kapsar (Avrupa Komisyonu, 2007).

Bilim ve teknolojide meydana gelen hızlı gelişmelerin yanı sıra bilginin katlanarak arttığı ve devamlı yoğun bir şekilde geliştiği bir çağda yaşamaktayız. Günümüz bilgi çağında ve kalkınmayı amaçlayan toplumların geleceğinde matematik, önemli bir rol oynamaktadır. Günümüzde matematiğin uygulama alanları geniş olduğu için tüm bilimler için vazgeçilmez bir kaynak olarak kullanılmaktadır. Matematiğin

kullanılmadığı bilimsel alan hemen hemen yoktur (Çoban, 2002). Başlı başına bir sistem olan matematik, yapı ve bağıntılardan oluşmakta olup, bu yapı ve bağıntıların oluşturduğu ardışık soyutlamalar ve genelleme süreçlerini içeren soyut bir kavramdır. Soyut kavramların kazanılmasının zor olmasından, matematiğin öğrencilere zor geldiği de bilinmektedir. Bu nedenle, matematik öğretim yöntemlerinin irdelenmesi çağımızda üzerinde öncelikli olarak durulması gereken bir konudur (Alakoç, 2003).

Bilgi çağında bilgiye sahip olan toplumlar, teknolojiyi üretmekte ve kullanmaktadırlar. Teknolojinin kullanılması kişileri ve toplumları olaylar ve olgular karşısında daha güçlü yapmakta ve yaşamı kolaylaştırmaktadır. Teknolojik değişimler, getirmiş oldukları bu imkanlarla birlikte, kişilere ve toplumlara yeni sorumluluklar da vermektedir. Bu sorumluluklarının bilincinde olup teknolojiyi yaşamlarıyla bütünleştirebilenler diğer toplumlardan hep bir adım daha önde olmaktadır (Gündüz ve Odabaş, 2004). Hedeflere ulaşılabilmesi ve üretkenliğin artırabilmesi için teknolojinin bir araç olarak etkin kullanılması kaçınılmazdır (Turan, 2002). Öğretimde teknolojiden yararlanmanın ayrı bir önemi vardır. Son yıllarda teknoloji ağırlıklı birçok bilimsel çalışma yapılmakta, özellikle beyin ve öğrenme üzerinde çok ciddi çalışmalar dikkat çekmektedir. Bilim ve teknolojiye bu hızlı değişim kişi ve toplum hayatını da etkilemektedir (Yılmaz, 2007).

2.4.4.Dijital Yeterlikler

Dijital yeterlik; bilgi toplumu teknolojilerinin iş, eğlence ve iletişim amacıyla güvenli ve kritik biçimde kullanımını kapsayan bilgi, beceri ve tutumların bir birleşimidir (Jun ve Fun, 2011, akt. Coşkun, Cumaoglu ve Seçkin, 2013). Dijital yeterlikler; Bilgi Toplumu Teknolojisinin (BTT) iş yerinde, serbest zaman etkinliklerinde ve iletişim amaçlı olarak gizlilik ve önemle kullanımını içerir. Bu yeterlik, bilgisayarların bilgi getirme, değerlendirme, saklama, üretme, sunma ve paylaşma kullanımı ile internet aracılığıyla işbirliğine açık ağlarda iletişim kurma ve katılmayı içeren temel BİT (bilgi iletişim teknolojisi) becerileri tarafından desteklenir (Avrupa Komisyonu, 2007). Günümüzde, dünyanın her yerine ulaşım ve iletişim maliyetlerinin azaltılması ve özellikle de bilginin erişimi ve yayılımına yönelik maliyetlerin düşürülmesi konusunda Bilgi ve İletişim Teknolojilerinin (BİT) büyük etkisi bulunmaktadır (Berberoğlu,2010).

Hayat boyu öğrenen olmak amacıyla; temel düzeyde enformasyon, teknoloji, dijital, medya, internet ve bilgisayar okuryazarlığı gibi güncel okuryazarlıklara sahip

olmak gerekmektedir. (Adams, 2007; Avrupa Komisyonu, 2007; Bryce, 2006; Candy, Crebert ve O'Leary; 1994, akt. Karakuş, 2013). İçinde bulunduğumuz “Bilgi Çağı”; değişen ve gelişen bilim ve teknoloji ile bilgisayarlar, internet ve internet teknolojileri gibi yeni kavramlar sunmuştur. Bu yeni kavramlar öğretim ihtiyaçlarında da ciddi değişimlere yol açmıştır. Sadece mesleki gelişim açısından değil, kişisel gelişim içinde “hayat boyu öğrenme” kavramı giderek yaygınlaşmakta ve dolayısıyla “sürekli öğretim” isteğini arttırmaktadır (Alakoç, 2003).

2.4.5.Öğrenmeyi Öğrenme Yeterliği

Birbirine benzer bireyleri yetiştirmek üzere yapılandırılmış olan okullar, kişisel ihtiyaçları karşılamakta yeterli olmamaktadır. Klasik eğitim sisteminin temel özelliği yaygın bir şekilde bilgi aktarmaya dayalıdır. XXI. yüzyılda ise bilginin aktarılması değil bilgiye ulaşma yollarının öğretilmesi önem kazanmaktadır. Başka bir deyişle öğretme değil “öğrenmeyi öğrenme” ön plana geçmektedir (Aksoy, 2013). Öğrenmeyi öğrenme, en sade haliyle mevcut bilgileri kullanarak yeni durumlar için gereksinim duyulan bilgiyi üretebilmektir. Herhangi bilgi veya yöntem ile değil, tamamıyla düşünsel kapasiteyle ilgilidir. İnsanın sahip olduğu zekâyı kullanması, düşünme yetilerini geliştirmesi ile mümkündür (Özden, 2002). Öğretim süreci içerisinde son yıllarda kişilerin, edindikleri bilginin ne olduğundan daha çok bilgiyi edinme yollarının neler olduğu üzerinde odaklanıldığı görülmektedir. Artık yeni yüzyılın öğretisi kişilerin ne öğrendikleri değil, “öğrenmeyi öğrenme” yollarını bilip bilmedikleridir (Çakıroğlu, 2007).

Bilgi miktarının ve bilgiye ulaşma hızının son derece artmış olması, bu kadar bilgiyi öğrencilere nasıl öğreteceğiz sorusunu da beraberinde getirmiştir. Artık öğrencinin bütün bu bilgileri bilmesi yerine, bu bilgileri nereden nasıl bulabileceği ve bunları kendi yaşamına nasıl uygulayacağını öğretmek daha önemli hale gelmiştir. Bu bakımdan bilgiyi hayata geçirme ve gerektiğinde var olan bilgilerden yeni bilgilere ulaşabilme becerisi, bilginin kendisinden daha anlamlı hale gelmiştir. İşte bu noktada öğrenmeyi öğrenme son derece önemli olmaktadır (Meydan, 2010). Bu yeterlik, kişinin var olan imkanları tanıyarak öğrenme gereksinim ve süreçlerinin farkında olmasını ve öğrenme eyleminde başarı için zorluklarla başa çıkma yeteneğini kapsar. Bu, yeni bilgi ve beceriler kazanmak, işlemek ve kendine uyarlamak kadar rehberlik desteği aramak ve bundan yararlanmayı ifade eder. Öğrenmeyi öğrenme, öğrencileri bilgi ve becerilerin, ev, iş yeri, eğitim ve öğretim ortamı gibi çeşitli mekanlarda kullanılması ve

uygulanması için önceki öğrenme ve yaşam tecrübeleri üzerine eklenmesi yönünde harekete geçirir (Avrupa Komisyonu ,2007). Garavan'a (1997, 24) göre de öğrenmeyi öğrenme, yeni düşünce şekilleri oluşturmak ve davranış değiştirmekle mümkündür (Balay, 2004).

Mevcut bilgilerin üç-beş sene gibi kısa bir sürede güncelliğini ve geçerliğini yitirdiği bilgi toplumunda, belli bir sürede kazanılan bilgi ve becerilerle hayat boyu başarılı olabilmek imkansızdır. Böyle bir ortamda donanımlı insan gücü ile kastedilen, bilgi ve becerilerini sürekli yenileyerek kendini geliştiren kişidir. Böylece bilgi toplumunda yaşayan kişiler öğrendiklerini yaşama aktarmanın yanı sıra, öğrenmeyi öğrenme becerisi ile hayat boyu devam eden bir öğrenme süreci içindedirler (Polat ve Odabaş, 2008). Knapper ve Cropley'e göre hayat boyu öğrenen kişi kendi öğrenmesini planlayan ve ölçen, öğrenmede etkin olan, ihtiyaç duyduğunda farklı disiplinlerden bilgileri bir araya getirebilen ve farklı durumlarda farklı öğrenme stratejilerini uygulayabilen kişidir (Knapper ve Cropley, 2000, akt. Karakuş, 2013).

Öğrenmeyi öğrenmek nasıl gerçekleştirilebilir? Bunu şöyle sıralamak mümkündür:

- Çeşitli kaynaklardan bilgiye ulaşma,
- Bilgiyi problem çözme, karar verme ve plânlama amacıyla kullanma,
- Bilgiyi günlük hayatta kullanma,
- Bilgisayarın bilgiye erişebilecek bir araç olarak görülmesini sağlama vb.

(Çolakoğlu, 2002, akt. Meydan, 2010).

2.4.6. Sosyal ve Vatandaşlık Yeterlikleri

Bireylerarası, kültürlerarası ve sosyal yeterlik ile vatandaşlığa ait yeterlikler bireylerin, özellikle giderek farklılaşan toplumlarda sosyal ve çalışma hayatına etkili ve yapıcı biçimde katılmalarına fırsat tanıyacak; gerektiğinde çatışma çözecek özelliklerle donatan tüm davranış biçimlerini kapsar. Vatandaşlığa ait yeterlik ise, kişileri, toplumsal ve siyasal kavram ve yapılarla ilişkin bilgi ve demokratik ve aktif katılım kararlılığı ile siyasal hayata tam olarak katılmaları yönünde donatır (Avrupa Komisyonu, 2007). Sosyal yeterlik kavramının, net ve açık bir şekilde tanımlanmasının oldukça zor olduğu belirtilmekte ve bu kavram, bazı araştırmalarda çocuğun içinde bulunduğu herhangi bir sosyal ortamda, bazı araştırmalarda ise sadece çocuğun okul ortamında sergilemiş olduğu davranışlar veya yetiler olarak ele alınmaktadır (Schneider, 1993, akt. Altay ve Güre, 2012). Sosyal yeterlik bir bireyin sosyal bir görevde bireyin

performansının uygun olup olmadığının belli bir ölçüt grubuna göre değerlendirilmesinin sonucudur (Bacanlı, 1999). Genel olarak sosyal yeterliğin; karşısındaki kişiye gülümseme, işbirlikçi davranma, akranlarının değerlerine uyma ve açık iletişim kavramlarını içerdiği görülmektedir (Diener ve Kim; Ladd ve Ladd; Querido ve ark., akt. Altay ve Güre, 2012).

2.4.7.İnisiyatif Alma ve Girişimcilik Yeterliği

Girişimcilik, kişinin fikirlerini harekete dönüştürme yeteneğini ifade eder. Yaratıcılık, buluşçuluk ve risk almayı olduğu kadar amaçlara ulaşmak için planlama yapma ve proje yönetme yeteneğini de içerir. Bu yeterlik, her bireyi evde ve toplum hayatında sürekli destekler. Kendi işinin çeşitli yönleriyle farkında olan çalışanlar, iş fırsatlarını da yakalayabilirler. Toplumsal ya da ticari etkinliklere girişen girişimcilerin ihtiyaç duydukları diğer özel beceri ve bilgi için de bir temel oluşturur (Avrupa Komisyonu, 2007). Girişimciliğin, yeniliklerin ortaya çıkması, yeni iş alanı yaratılması, yeni işletmeler kurulması ve ekonomik büyümenin ve toplumun refah seviyesinin artması bakımından ekonomik ve sosyal hayatta oynadığı rol birkaç yüzyıldır bilinmektedir (Ağca ve Yörük, 2006). Ülkemizde son yıllara kadar girişimcilik üzerine genel bilgi, genellikle yeni küçük ve orta ölçekli işletmeler kurma üzerine yoğunlaşmaktadır. Fakat şiddetli küresel rekabetin yaygınlaşması, ekonomik, teknolojik, yasal, politik ve kültürel çevredeki hızlı değişim ve dönüşümlerin ortaya çıkması, dünyanın ileri gelen firmalarında olduğu gibi ülkemizdeki pek çok firmayla da, hayatta kalabilmek için kendi girişimsel potansiyellerini harekete geçirmenin veya farkına varmanın yollarını aramaya yönelmektedir (Ağca ve Yörük, 2006). Bu yeni dönemde bilim ve teknolojiye yaşanan hızlı gelişmeler, toplumların yapısını da hızla değiştirirken, bunun bir parçası olarak girişimcinin ve girişimciliğin ekonomik değerini ve toplumdaki önemini de artırmıştır. Bunun bir yansıması olarak kişiye ve kişisel yeteneğe dayalı girişimcilik ön plana çıkmış ve insanın entelektüel üretkenlik yeteneği önem kazanmıştır. Bu yeteneğin ürünleri olan sanat, bilim ve ekonomik uygulamalar açısından büyük önem arz eden girişimciliğin, bilgi toplumunda altın çağını yaşaması beklenmektedir (Arslan, 2011).

Yukarıdaki açıklamalardan anlaşılacağı üzere girişimcilik aslında sosyo demografik, ekonomik ve psikolojik faktörlerin karşılıklı etkilediği bir bileşik olarak karşımıza çıkmaktadır. Girişimcilikle ilgili çeşitli kriterler, dönem ve ülkelere göre ne kadar değişirse değişsin, kuramsal analizler girişimci kişiliğin oluşmasında **ekonomik**,

sosyolojik ve **psikolojik** faktörlerin her birinin farklı ağırlıklarda da olsa etkileyciliğinde hemfikir olmuşlardır (Arslan, 2011). Girişimcilik tanımlarının hemen hepsinde akademisyenler tarafından üzerinde mutabakat sağlanan konu; girişimcilerin sahip olduğu davranış biçimleridir. Üzerinde görüş birliğine mevcut davranışlar kapsam alanında, (1) inisiyatif alma, (2) kaynakları ve koşulları kullanılabilir değerlere dönüştüren sosyal ve ekonomik alanlarda düzenleme yapma, (3) risk ve başarısızlığı kabul etme yer almaktadır (HISRICH ve PETERS, 2002, akt. Ağca ve Yörük, 2006). Knapper'e göre hayat boyu öğrenme bilginin aktarılmasından ziyade kişilerin özdenetim ve inisiyatif alma yeterliklerine bağlıdır (Knapper,2006, akt. Karakuş, 2013).

2.4.8.Kültürel Farkındalık ve Anlatım Yeterliği

Avrupa Birliği temel yeterlik alanlarından olan kültürel ifade müzik, sahne sanatları, edebiyat ve görsel sanatları de içine alan bir dizi kitle iletişim aracıyla görüş, tecrübe ve duyguların yaratıcı bir biçimde ifade edilmesinin önemini takdir etme olarak tanımlanmıştır (Avrupa Komisyonu, 2007). Kültürel bilgi, yerel, ulusal ve Avrupa kültürel mirasını ve onların dünyadaki yerini içerir. Kültürel bilgi günlük hayatta estetik faktörün önemini ve onları koruma gereksinimi hissettirir. Takdir etme duygusu çeşitli materyaller aracılığıyla kişinin kendi kapasitesini kullanarak kendini dışa vurma kadar, sanatsal işlerden ve performanslardan da zevk almaz. Kültürel anlatım veya dışavurum, yaratıcı becerilerin gelişimi için temeldir. Kültürel yaşama katılma ve kendini sanatsal olarak dışa vurma, yaratıcılık ve estetik kapasiteyi geliştirmek için istekli ve olumlu bir tutumu da kapsamaktadır (Alpan ve Durdubaşoğlu, 2013).

2.5. Kültür Kavramı ve Tanımı

Fransızca Cultura'dan gelen kültür kelimesi Latince'de "Colere" sürmek, ekip-biçmek anlamına gelmekte ve "cultura" aynı zamanda Türkçe'deki "ekin" anlamında da kullanılmaktadır. İlk kez Voltaire'in "Culture" kelimesini, insan zekâsının oluşumu, gelişimi, geliştirilmesi ve yüceltilmesi anlamında kullanmış olduğu öne sürülmektedir. Kelime buradan Almanca'ya geçmiş ve 1973 tarihli bir Alman Dili Sözlüğünde Cultur olarak yer almıştır (Güvenç, 1991). Kültür, insana özgü bir olgudur, insanın elinin ve aklının ortaya koyduğu şeylerdir. İnsanın ya da grupların, yaşam, düğün, geçim biçimlerinin etkileşimli bütünüdür. İnsanın doğaya eklediği, kattığı, kavram ve öğelerin bütünüdür (Açıkalın, 1994). Kültür, hem sosyal davranışın oluşumunda etkili olan arka

plan bir faktör, hem de sosyal davranışın ürünü olmaktadır (Şişman, 2002). Koçel (2001)'e göre kültür, öğrenilen ve paylaşılan değerler, inançlar, davranış özellikleri ve sembollerin birleşimidir. Çok yönlü bir olgu olduğu bilinen kültür kavramı, birçok bilim dalının ilgi alanına giren ortak bir araştırma konusudur. Buna dayanarak farklı kültür tanımlamaları yapılmasının sebebini, değişik bilim dallarındaki araştırmacıların, çalıştıkları farklı disiplin ve araştırma amaçlarının bir yansıması niteliği taşıması oluşturmaktadır (Unutkan, 1995).

Çok boyutlu bir oluş ve olgu olan kültürü bütün yönleriyle çözümlemek imkansızdır. Çünkü kültür bir çelişkiler yumağıdır. Uyumu-uyumsuzluğu, özgürlüğü-bağımlılığı, yanlılığı-yansızlığı, güzeli-çirkini, yokluğu-varlığı içine alır. Bu zıtlıkları oluşturan da, çözen de insandır (Kula, 2003). Kültür bir örgütte yaşama geçirilmiş bilinçli ya da bilinçsiz ya da yarı bilinçli şekilde uygulanan bir dizi sayıltı inanç ve değerler bütünüdür. Kültür örgütün davranışsal düzenlemelerine damgasını vurur (Balcı, 2001). Bakan, Büyükmeşe ve Bedestenci (2004) kültürü toplum üyeleri tarafından sergilenen düzenli eylemleri, nesnelere, düşünceleri, duyguları içeren yaşam biçimleri bütünü olarak tanımlamışlardır. Eroğlu (2000) ise kültürün toplum içerisindeki her türlü bilgiyi, ilgiyi, alışkanlığı, değer ölçülerini, genel durum, görüş ve zihniyet ile her türlü davranış biçimlerini kapsadığını ve bu çerçevede, insan ve toplum tarafından yapılan ya da gerçekleştirilen her şeyin birer kültür elamanı sayıldığını dile getirmiştir. Kültür nesilden nesile aktarılan doğanın verdiğiinden çok insan faaliyetlerinin bir sonucu olarak farklı gruplardaki insanların ne düşündüğü ve hissettiğini kapsar (Demirkan, 2007). Bir başka tanıma göre kültür, toplumun sürekliliğini ve insanların bir arada sosyal ilişkiler içerisinde yaşamalarını sağlayan en temel toplumsal unsurlardan birisidir (Akın, 2007). Gökalp (1996)'a göre kültür, toplumu birleştiren düşünce ve kurumların doğal bir biçimde bütünleşmiş şeklidir. Kültür; bir arada yaşayan ya da aralarında mekansal, zamansal, ilişkiyel bağlar bulunan insanlardan oluşan toplulukların, kendilerinden önceki grup üyelerinden almış oldukları, kendi hayatları boyunca çoğalttıkları ve kendilerinden sonrakilere aktardıkları ve ortak olarak paylaştıkları, maddi ya da manevi, insan yaratım ve tasarımlarının birikiminden oluşan bütündür (Ünal ve Çelik, 2010). Yılmaz (2008)' da yukarıda verilen tanımlara benzer olarak kültürü farklı topluluklarının sahip olduğu farklı yaşama biçimleri olarak tanımlamıştır (Yılmaz, 2008). Genellikle kültür insan davranışları ve onun yarattığı maddi ve manevi ürünlerle görünür hale gelen fikir, inanç, düşünme ve değer yönelimleri sistemi olarak anlaşılmaktadır (Kartarı, 2006).

Kültür, içgüdüsel değil çevresel bir olay olduğu için bireyin doğuştan getirdiği, biyolojik kalıtımla aktarımı olan bir kavram değildir (Şahin, 2010). Öztürk ve Öztaş (2012)'a kültür geçmişten günümüze kadar aktarılan ve toplumdaki kişiler arasında köprü kuran yazılı olmayan bir bağıdır. Toplumlardan toplumlara farklılık gösteren kültür olgusu, bireylerin sağlık, hastalık, mutluluk, hüznün gibi durumları algılama ve yaşam durumlarını da etkilemektedir. Kültür, bir toplumun bireyleri arasında oluşmuş bilgiler, inançlar, sanatlar, kurallar, ahlak anlayışları, alışkanlıklar, doğuştan gelen özelliklerin karmaşık bir bütünü olarak karşımıza çıkmaktadır (Yağmur, 2008). Kültürü insanlar oluşturduğu gibi, kültür de insanları şekillendirmekte, böylece insan içinde yaşadığı çevrenin sahip olduğu kültürel özelliklere göre kültürlenmekte; kültürün gerektirdiği davranışlarda bulunarak da kültürün istediği kişi olmaktadır (Köse ve Ünal, 2003). Geniş bir ifadeyle kültür, bir toplumu oluşturan bireylerin kendi aralarındaki ilişki ve etkileşim sonucunda meydana gelen bütün insan yapısı nesnelere, ekonomik, dinsel, siyasal, toplumsal kurumları; sanat, dil, felsefe, töre, tutum ve işlevleri; bütün inanç ve ülküleri kapsamaktadır (Başaran, 1994).

2.6. Kültürün Çeşitleri

2.6.1 Genel kültür ve alt kültür

Genel kültür, her toplumun sahip olduğu ve sadece kendine has olan özellikleri içerir. Bir ülke ya da ulusun kültüründen söz edildiği zaman genel kültür düşünülür. Söz konusu ülkenin ya da toplumun hâkim inançları, değerleri, hareket tarzları ve yaptırımlarının türleri genel kültürü oluşturur. Bir başka ifadeyle, genel kültür; bireylerin ait oldukları bireylik alt gruplarının toplam kültürü olmaktadır (Şişman, 1994). Genel kültür içinde yer almakla birlikte etnik, bölgesel ve mezhep ayrıcalıklarına dayanıp kendilerine özgü yaşama şekilleri ve değerleri olan kültür ise alt kültürü ortaya koymaktadır (Şimşek, Akgemici ve Çelik, 2001). Toplumun ana kültürel değerlerini taşımakla beraber kendisini diğer gruplardan ayıran değer, norm ve hayat biçimlerini kapsar (Özkalp, 2005).

2.6.2 Maddi kültür ve manevi kültür

Maddi kültür, insan emeğinin toplumsal gelişme süreci içinde gerçekleştirdiği, meydana getirdiği bütün nesnelere ifade etmektedir. Sınai kültür olarak da adlandırılan bu kültür, kişilerin kullandığı makineler ve aletler gibi tüm teknik araçları da kapsamaktadır (Köse ve Ünal, 2003). Maddi kültür insanların doğa ile etkileşimi

sonucu ortaya çıkan maddi unsurlardır. İnsanların biyolojik ve fizyolojik gereksinimlerinin giderilmesi sürecinde ürettikleri her türlü unsur maddi kültürü oluşturmaktadır (Kocaoğlu, 2007). Manevi kültür ise toplumsal hayatı düzenleyen değer, inanç, yasa, gelenek, görenek ve ahlak kurallarından oluşmaktadır (Özkalp, 2005).

2.6.3 Öğrenme zamanına göre oluşan kültür

Kültürün insan hayatı içinde öğrenilmesi açısından, başka bir ifadeyle kültürü öğrenme zamanına göre sonradan öğrenilen kültür, birlikte oluşan kültür ve önceden oluşan kültür şeklinde üçlü bir ayırım yapılmaktadır (Şimşek, Akgemici ve Çelik, 2001). *Sonradan öğrenilen kültür*, kişinin anne ve babasından veya büyüklerinden aktarma yoluyla öğrendiği kültürüdür (Yüksel, 2006). *Birlikte oluşan kültür*, bireylerin hayatlarından öğrendikleri kültürüdür (Şimşek, 2001). *Önceden oluşan kültür*, eski kültürün önemli kısımlarının saklandığı, ancak yeni nesilin yeni kültürel değerler yaratması ve bu değerleri ileri yaştakilere kabul ettirmesi, eski kültürlerin yeni kültürle birleşmesi halini ifade etmektedir (Köse ve Ünal, 2003).

2.7. Okul Kültürü

Eğitim örgütlerinin girdisi ve çıktısı insanlardır. İnsan ilişkilerinin önem kazandığı eğitim örgütlerinde örgüt kültürü kavramı daha fazla önem kazanmaktadır. Okul kültürünün oluşturulmasında ana görev, okul yöneticisine düşmektedir. Okul yöneticisi etkili bir okul kültürü oluşturarak öğretmenlerin iş doyumunu ve motivasyonunu artırabilir ve sağlıklı bir okul kişiliğinin gelişmesine yardımcı olabilir (Çelik, 2012). Okul yöneticileri kültürü zamanla biçimlendirir, var olan gelenekleri, hedefleri, törenleri etraflıca düşündükten sonra okul başarısını sağlayan ortak ve işbirlikçi vizyonu oluşturmak için iş görenler ve öğrencilerle birlikte çalışır (Arslan, Kuru ve Satıcı, 2005).

Okulun evrensel hedeflerinden olan toplum kültürünü gelecek nesillere aktarmak, bireylerin sosyalleşmesini sağlamak ve istendik yönde bilgi, beceri ve tutum kazandırabilmek için okulun etkili bir kültüre sahip olması gerekir (Terzi, 2000). Her okul kendi kişilik ve duygularına sahiptir, bunlar okullara yaklaşıldıkça hissedilmeye başlanır; iyice yaklaşıldığında adeta koklanır ve tadılır; okula girildiğinde duvarlardaki resimlerde ve koridorlarda dolaşan öğrencilerde görülür; öğrencilerin öğretmenlerle ve birbirleriyle olan diyaloglarında işitilir. Bu kişilik ve duygulara okul kültürü denir

(İpek, 1999). Okula yeni başlayan öğrencinin ve göreve yeni atanan öğretmenin sosyalleşmesinde okul kültürünün önemi büyüktür. Her okulun kendine has bir kültürünün olması toplumun sosyal değerler sistemini tehdit etmemektedir. Genel kültür mozaiği içinde okulun kültürü bütünleşirse; bu kültür bir okulu diğer okuldan ayırt edebilir. Böylece okulun kendine özgü kültürü, özgünlüğünü koruyabilir (Çelik, 2012). Okullar, doğrudan insana yönelik bir hizmet ürettiklerinden, gerçekleştirilen etkinlikler, örgüt üyeleri arasında yoğun bir etkileşime dayanır ve okul kültürü bu etkileşim içinde oluşur (Erdem ve İşbaşı, 2001). Okul personelinin davranışlarını yönlendiren normlar, davranışlar, değerler, inançlar ve alışkanlıklar sistemi olarak ifade edilen okul kültürü; öğretmenlerin belli standartları, normları ve değerleri anlamalarına, kendilerinden beklenen başarıya ulaşmaları konusunda daha karalı ve tutarlı olmalarına, yöneticileri ile daha uyumlu çalışmalarına, okula daha fazla bağlanarak okulun yararına özveride bulunmalarına ve verimlerinin artmasına yardımcı olur (Atay, 2001).

Okul ortamında aslında tek bir kültür olmayıp, çeşitli alt kültürler, hatta bazen birbirine karşı kültürler gelişebilir. Okullarla ilgili olarak, yönetim, sendika, öğretmen, öğrenci ve sınıf kültürü gibi sınıflamalar yapılabilir (Şişman ve Turan, 2004). Çelik (2012)'e göre dört değişik okul kültürü vardır;

1. *Başarısızlığı vurgulayan okul kültürü*; yönetici, öğretmen ve öğrenciler düşük bir başarı beklentisine sahiptir. Başarısız kültürde kötü semboller bulunur.

2. *Başarıyı vurgulayan okul kültürü*; öğrencilerde yüksek başarı isteği veya yüksek başarı beklentisi vardır. Çalışma konusunda her tarafa asılan ilan ve onur panoları başarılı kültürün sembollerini oluşturur.

3. *İnsan kaynağını geliştirme ve yetiştirmeye eğilimli olan okul kültürü*; kültürel hedefler açık bir şekilde gelişme ve yetişme içerir. İnsan kaynağının geliştirilmesi temel bir değer olarak görülür.

4. *Savaş niteliği taşıyan okul kültürü*; Willower, bu okul kültüründeki yöneticilerin iletişim biçimlerini ve hüküm süren savaşın görünmeyen yönlerini belirtmiştir.

Terrence Deal (1985)'e göre etkili okul kültürü aşağıdaki özelliklere sahiptir;

1. Okulda yapılanlar konusunda paylaşılan ortak değerler ve uzlaşma
2. Okul müdürünün, temel değerleri temsil eden bir kahraman olarak görülmesi
3. Büyük ölçüde paylaşılan ortak değerleri ve inançları içeren törenler

4. Çalışanların birer durumsal kahraman olması
5. Kültürel törenler ve yenilenme
6. Temel değerleri güçlendirme ve dönüştürmeye dönük törenler
7. Yenilik ve gelenekle özerklik ve kontrol arasındaki denge
8. Kültürel törenlere büyük ölçüde katılım (Hoy ve Miskel, 2012).

Okullarda kültürel bağlantı oluşturan öğeleri; öğrenme için akıcı bir atmosfer oluşturma, öğretmen ve öğrenciler için yüksek beklentiler oluşturma, okul düzeyinde hedef belirleme, programı ve öğretimi denetleyen öğretim liderliğini sağlama, okul içinde iletişimi etkili kılma, aile ve çevrenin desteğini yapılandırma şeklinde sıralamak mümkündür (Şahin, 2004). Okul kültürü birçok işlevinin yanında özellikle öğrenciler açısından birinci olarak öğrencilerin okulu tanımasına, okulda geçerli davranış kalıplarını öğrenmesine ve uyum sağlamasına yardımcı olurken, ikinci olarak ise, dış çevrenin etkilerine karşı bir kalkan vazifesi görmesi açısından büyük önem taşıyan iki olguyla karşımıza çıkmaktadır (Çelik, 2012). Şişman (2002)'a göre okulun, sosyal bir kurum olarak sosyal kültürü aktarma ve kültürel bütünleşmeyi sağlama işlevinin yanında, kültürel değişme ve yenilenmeyi sağlama, kültürü yeniden üretme işlevleri de bulunmaktadır.

Okul kültürünün içeriğini kapsayan üç sembol sistemi vardır:

- Hikayeler, gerçek olaylara dayanan, fakat gerçeği ve hayali içeren hikayelerdir.
- Mitler, olgulara dayanmayan ve tartışılmayan inançların ifade edildiği hikayelerdir.
- Efsaneler, tekrar tekrar anlatılan ve kurgusal detaylar içeren hikayelerdir (Hoy ve Miskel, 2012).

2.8. Hayat Boyu Öğrenme Kültürü

Öğrenme insanın doğuştan getirdiği ve hayatı boyunca sürdürdüğü özelliklerinden biridir. İnsan öğrenme yoluyla kendini geliştirir, nitelik kazanır ve toplum içerisinde saygın bir yer alır (MEB, 2009). Bilginin büyük bir hızla geliştiği günümüzde, öğrenme kişilerin yalnızca mesleki kariyerlerine katkıda bulunan, çocukluk ve gençlik dönemleriyle sınırlandırılmış bir faaliyet olarak değerlendirilemez. Öğrenme, kişilerin hayatlarının bütün dönemlerini kapsayan bir süreçtir. Hayat boyu öğrenme, bu anlayışın bir sonucu olarak, öğrenmeyi "beşikten mezara" kadar uzanan bir etkinlik olarak gören bir yaklaşımdır (Gündoğan, 2003).

Kültür, toplum içerisindeki her türlü bilgiyi, ilgiyi, alışkanlığı, değer ölçülerini, genel durum, görüş ve zihniyet ile her türlü davranış biçimlerini kapsar. Bu çerçevede, insan ve toplum tarafından yapılan ya da gerçekleştirilen her şey birer kültür elmanı sayılır (Eroğlu, 2000). Kültürü insanlar oluşturduğu gibi, kültür de insanları biçimlendirmekte, böylece insan içinde yaşadığı çevrenin sahip olduğu kültürel özelliklere göre kültürlenmekte; kültürün gerektirdiği davranışlarda bulunarak da kültürün istediği kişi olmaktadır (Köse ve Ünal, 2003). Bu bağlamda hayat boyu öğrenmenin kültürel bir değer olarak toplumsal hayata adapte edilmesi zor olmayacaktır. Çünkü kültürel değerler insan hayatını kolaylaştırmakta, anlamlandırmakta ve sürekliliğini sağlamaktadır. Hayat boyu öğrenmenin kültürel bir değer olarak kalıcı bir misyonu yerine getirebilmesi için tüm toplumu kuşatan bir yaklaşımla ele alınması gerekmektedir. Yetişkinlerin bu yaklaşımı bir kültürel değer olarak kabul etmeleri yönünde çalışmalar yapılmalı ama asıl çalışmalar eğitim kurumları içerisinde hali hazırda eğitim alan öğrenciler üzerinde yapılmalıdır. Çünkü öğrencilerin bu yaklaşımı kültürel bir değer olarak benimsemeleri yetişkinlere göre daha kolaydır. Hayat boyu öğrenmenin okul ortamında öğrencilere kültürel bir değer olarak sunulması, öğrencilerin öğrenim hayatlarının sonunda bile bu yaklaşımı sahiplenmelerine ve hayat boyu bu anlayışı sürdürmelerini sağlayacaktır. Hayat boyu devam eden öğrenme sürecini kültür haline getirmek hayat boyu öğrenme kültürü kavramını ortaya çıkarmıştır. MEB tarafından yayımlanan strateji belgesinde birinci öncelik olarak ifade edilmiştir. Hayat boyu öğrenme faaliyetlerine katılım; bireylere, ailelere ve toplumlara kişisel, sosyal ve ekonomik faydalar sağlar. Yeni bilgi ve beceri kazanımı, bireyler için daha iyi istihdam olanakları ve kişisel gelişim imkanları sunar. Bu nedenle hayat boyu öğrenme kültürünün önemi toplumun geneline etkin bir şekilde anlatılmalıdır (MEB, 2014).

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli

Araştırmada nicel ve nitel yöntemler birlikte kullanıldığı karma yöntem tercih edilmiştir. Nicel ve nitel araştırma tekniklerinin birlikte kullanılmasında üç desen işe koşulabilir. Bunlar zenginleştirilmiş desen, açıklayıcı desen ve keşfedici desen olarak ele alınabilir. Zenginleştirilmiş desende nicel ve nitel veriler birlikte toplanır, bu verilerin birbirlerini destekleyip desteklemediğine bakılır. Açıklayıcı desende ise önce nicel veriler toplanır, sonra bu verileri yorumlamak için nitel araştırmaya gidilir. Keşfedici desende önce nitel veriler toplanır, sonra bunlara dayanarak nicel verilerin toplanmasına gidilir (Fraenkel ve Wallen, 2006; akt. Sönmez ve Alacapınar, 2011). Bu bağlamda değerlendirildiğinde bu araştırma zenginleştirici desen kapsamında yapılandırılmıştır. İki araştırma yönteminin birlikte kullanılmasıyla konu ile ilgili daha kapsamlı ve derinlemesine bilgi edinilmesi, araştırma sonucunda daha güvenilir ve sağlıklı çıkarımlarda bulunulması amaçlanmaktadır.

3.1.1. Nicel Araştırma Modeli

Araştırmanın nicel bölümünde öğretmenlerin bazı değişkenlere göre HBÖK'ye ilişkin algılarının incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu çerçevede araştırma, ilişkisel tarama modelinde desenlenmiştir. Karasar (2003)'a göre tarama modelinde araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Bu kapsamda araştırmada öğretmenlerin HBÖK algıları mevcut şekliyle değerlendirilmiştir.

3.1.2. Nitel Araştırma Modeli

Araştırmada, öğretmenlerin "HBÖK" kavramına yönelik görüşlerini ifade eden yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile elde edilmiştir. Bu yöntem yapılandırılmış görüşme tekniğine göre biraz daha esnek görüşme formlarıdır (Karasar, 2003).

3.2. Çalışma Grubu

3.2.1. Nicel Araştırma Yönteminde Kullanılan Çalışma Grubu

Araştırmanın nicel bölümünde evren ve örneklem belirleme yoluna gidilmemiştir. Bunun yerine Sivas il merkezinde bulunan ilkokul, ortaokul ve liselerde

görev yapan öğretmenlerden bir çalışma grubu oluşturulmuştur. Buna göre 12 ilkokulda görev yapan 142 öğretmen; 14 ortaokulda görev yapan 214 öğretmen; 11 lisede görev yapan 123 öğretmen, toplamda 479 öğretmen çalışma grubunu oluşturmaktadır.

HBÖK ölçeğini yanıtlayan 479 öğretmene ilişkin kişisel bilgiler tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlere İlişkin Kişisel Bilgiler

Değişkenler	Kategoriler	Frekans (f)	Yüzde (%)
Yaş	20-29	78	16,3
	30-39	188	39,2
	40-49	158	33,0
	50 ve üzeri	55	11,5
Cinsiyet	Kadın	217	45,3
	Erkek	262	54,7
Öğrenim Durumu	Lisans	427	89,1
	Lisans üstü	52	10,9
Kıdem	1-7 yıl	108	22,5
	8-15 yıl	194	40,5
	16-24 yıl	122	25,5
	25 ve üzeri yıl	55	11,5
Okulundaki Çalışma Süresi	1-7 yıl	321	67,0
	8-14 yıl	96	20,0
	15 yıl ve üzeri	62	12,9
Branş	Sınıf Öğretmenleri	131	27,3
	Sözel Alan Öğretmenleri	132	27,6
	Sayısal Alan Öğretmenleri	99	20,7
	Sportif ve Sanatsal Alan Öğretmenleri	117	24,4
Okuldan Memnuniyet	Memnun	319	66,6
	Memnun değil	51	10,6
	Ne memnun ne de memnun değil	109	22,8
Okul Türü	İlkokul	142	29,6
	Ortaokul	214	44,7
	Lise	123	25,7

Tablo 1’e göre çalışma grubunu 262 erkek, 217 kadın öğretmen; yaş gruplarına bakıldığında 20-29 yaş grubunda 78, 30-39 yaş grubunda 188, 40-49 yaş grubunda 158, 50 ve üzeri yaş grubunda ise 55 öğretmen; öğrenim durumu değişkenine bakıldığında lisans mezunu 427, lisans üstü mezunu 52 öğretmen; kıdem değişkeninde ise 1-7 yıl aralığında 108, 8-15 yıl aralığında 194, 16-24 yıl aralığında 122, 25 yıl ve üzeri kıdem

aralığında ise 55 öğretmen; bulunduğu okulda çalışma süresi bazında 1-7 yıl aralığında 321, 8-14 yıl aralığında 96, 15 yıl ve üzerinde 62 öğretmen; branş değişkenine bakıldığında sınıf öğretmenleri 131, sözel alan öğretmenleri 132, sayısal alan öğretmenleri 99, sportif ve sanatsal alan öğretmenleri 117; okuldan memnuniyet durumuna bakıldığında memnun 319, memnun değil 51, ne memnun ne de memnun değil 109 öğretmen; son olarak ise bulunduğu okul türü bazında ise, ilkokuldan 142, ortaokuldan 214 ve liseden ise 123 öğretmen oluşturmaktadır.

3.2.2. Nitel Araştırma Yönteminde Kullanılan Çalışma Grubu

Araştırmanın nitel bölümünde nicel bölümde kullanılan çalışma grubuna anket sonunda HBÖK kavramına ilişkin altı nitel soru sorulmuştur. Nicel bölümde 479 katılımcı ölçeği cevaplarırken, 479 öğretmenden sadece 433'ü nitel soruları yanıtlamıştır. Nitel bölüme katkı sağlayan katılımcılara ilişkin kişisel bilgiler tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Araştırmaya Katılan Öğretmenlere İlişkin Kişisel Bilgiler

Değişkenler	Kategoriler	Frekans (f)	Yüzde (%)
Yaş	20-29	68	15,7
	30-39	168	38,8
	40-49	144	33,3
	50 ve üzeri	53	12,2
Cinsiyet	Kadın	196	45,3
	Erkek	237	54,7
Öğrenim Durumu	Lisans	385	88,9
	Lisans üstü	48	11,1
Kıdem	1-7 yıl	94	21,7
	8-15 yıl	172	39,7
	16-24 yıl	113	26,1
	25 ve üzeri yıl	54	12,5
Okulundaki Çalışma Süresi	1-7 yıl	291	67,2
	8-14 yıl	85	19,6
	15 yıl ve üzeri	57	13,2
Branş	Sınıf Öğretmenleri	122	28,2
	Sözel Alan Öğretmenleri	118	27,3
	Sayısal Alan Öğretmenleri	86	19,9
	Sportif ve Sanatsal Alan Öğretmenleri	107	24,7
Okuldan Memnuniyet	Memnun	288	66,5
	Memnun değil	48	11,1
	Ne memnun ne de memnun değil	97	22,4
Okul Türü	İlkokul	130	30,0
	Ortaokul	189	43,6
	Lise	114	26,3

Tablo 2'e göre çalışma grubunu 237 (%54,7) erkek, 196 (%45,3) kadın öğretmen; yaş gruplarına bakıldığında 20-29 yaş grubunda 68 (%15,7), 30-39 yaş grubunda 168 (38,8), 40-49 yaş grubunda 144 (33,3), 50 ve üzeri yaş grubunda ise 53 (12,2) öğretmen; öğrenim durumu değişkenine bakıldığında lisans mezunu 385 (88,9), lisans üstü mezunu 48 (%11,1) öğretmen; kıdem değişkeninde ise 1-7 yıl aralığında 94

(%21,7), 8-15 yıl aralığında 172 (%39,7), 16-24 yıl aralığında 113 (%26,1), 25 yıl ve üzeri kıdem aralığında ise 54 (12,5) öğretmen; bulunduğu okulda çalışma süresi bazında 1-7 yıl aralığında 291 (%67,2), 8-14 yıl aralığında 85 (%19,6), 15 yıl ve üzerinde 57 (%13,2) öğretmen; branş değişkenine bakıldığında sınıf öğretmenleri 122 (%28,2), sözel alan öğretmenleri 118 (%27,3), sayısal alan öğretmenleri 86 (%19,9), sportif ve sanatsal alan öğretmenleri 107 (%24,7); okuldan memnuniyet durumuna bakıldığında memnun 288 (%66,5), memnun değil 48 (11,1), ne memnun ne de memnun değil 97 (22,4) öğretmen; son olarak ise bulunduğu okul türü bazında ise, ilkokuldan 130 (%30,0), ortaokuldan 189 (%43,6) ve liseden ise 114 (%26,3) öğretmen oluşturmaktadır.

3.1. Veri Toplama Araçları

3.3.1. Nicel Veri Toplama Aracı

Araştırmanın nicel bölümünde veri toplama aracı olarak araştırmacılar Doğan ve Çalışkan Toyoğlu (2016) tarafından geliştirilen Hayat Boyu Öğrenme Kültürü Ölçeği (HBÖKÖ) kullanılmıştır.

HBÖKÖ'nün geliştirilmesi sürecinde, Sivas merkez ortaöğretim kurumlarında görev yapan 182 öğretmene uygulama yapılmıştır. Uygulama sonucunda elde edilen verilerle açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Güvenirlilik çalışmalarında ise, iç tutarlılık katsayısı ve madde analizlerine yer verilmiştir. Verilerin analizinde SPSS 18.00 ve LISREL 8.7 paket programından yararlanılmıştır. Ölçeğin oluşturulma sürecinde ilgili alan yazından faydalanılarak 48 madde yazılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliliğini belirlemek için yapılan açımlayıcı faktör analizi sonuçları Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. HBÖK Ölçeğinin Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Faktör Adı	Ölçek Madde No	Madde Numarası	Faktör Yük Değeri	Faktörün Açıklayıcılığı (%)	Güvenirlilik Katsayısı (Cronbach Alpha)
Anadilde İletişim Yeterliği	1	1	0,766	16,48	$\alpha = 0,839$
	2	2	0,745		
	3	3	0,743		
	4	4	0,741		
Yabancı Dilde İletişim Yeterliği	5	7	0,656	16,02	$\alpha = 0,833$
	6	8	0,651		
	7	9	0,604		
	8	10	0,598		
Matematiksel ve Bilim-Teknolojide Temel Yeterlikler	9	13	0,535	9,91	$\alpha = 0,848$
	10	14	0,840		
	11	15	0,773		
	12	16	0,721		
Dijital Yeterlikler	13	19	0,709	9,34	$\alpha = 0,818$
	14	20	0,653		
	15	21	0,647		
	16	22	0,594		
Öğrenmeyi Öğrenme Yeterliği	17	25	0,593	8,94	$\alpha = 0,917$
	18	26	0,587		
	19	27	0,826		
	20	28	0,808		
	21	29	0,705		
	22	30	0,656		
	23	32	0,866		
	24	33	0,855		
	25	34	0,835		
Girişimcilik Yeterliği	26	37	0,773	8,05	$\alpha = 0,937$
	27	38	0,813		
	28	39	0,710		
	29	40	0,583		
	30	41	0,567		
	31	42	0,836		
	32	44	0,700		
	33	47	0,675		
34	48	0,672			

Açıklanan Toplam Varyans = 68,77
KaiserMeyerOlkin (KMO) = 0,913
BartlettSphericityTesti Ki Kare = 4509,217
Sd = 561
p = 0,000

Tablo 3'te görüldüğü üzere toplanan verilerin açımlayıcı faktör analizine uygunluğunu test etmek için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve BartlettSphericity testleri ile gerekli ön incelemeler gerçekleştirilmiştir. Yapılan analizler sonucunda, KMO değeri 0,913; Bartlett Sphericity Testi sonucu 4509,217 ($p < 0,000$) olarak bulunmuştur. KMO değerinin .50'nin altına düştüğü zaman faktör analizi yapılamayacağı yorumu yapılır. 0,80 ile 0,90 arasındaki değerler "iyi" düzeyde

kabul edilir. KMO değerinin. 80'den büyük olması ve 150 civarında örneklem büyüklüğünü yeterli sayan görüşlere göre bu çalışmada kullanılan örneklem sayısı olarak 192 sayının yeterli olduğu söylenebilir (Büyüköztürk 2007). Bartlett Sphericity testi sonucu ki-kare değerinin ise $p < 0,05$ düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar veriler üzerinde açımlayıcı faktör analizi yapılabileceğinin göstergesi olarak kabul edilir. Faktör analizinde her bir maddenin faktörlerce açıklanan ortak varyansının, .30'dan düşük olmaması beklenir. Ölçeğin faktör deseni için dik döndürme yöntemlerinden maksimum değişkenlik tekniği seçilmiştir. Bu bağlamda yapılan analiz sonucunda faktör yük değeri .40'ın altında yer alan 14 madde elenmiştir. Otuz dört madde üzerinden yapılan faktör analizinde faktör yük değerlerinin .41 ile .87 arasında değiştigi görülmektedir. HBÖK ölçeği 6 boyut ve 34 maddeden oluşmaktadır. Her bir boyutun içerisinde yer alan maddeler incelenerek birinci boyut , “anadilde iletişim yeterlikleri”, ikinci boyut “yabancı dilde iletişim yeterlikleri”, üçüncü boyut “matematiksel ve bilim-teknolojide temel yeterlikler”, dördüncü boyut “dijital yeterlikler”, beşinci boyut “öğrenmeyi öğrenme yeterlikleri” ve son olarak altıncı boyut “girişimcilik yeterlikleri” şeklinde isimlendirilmiştir.

“Anadilde İletişim Yeterlikleri” boyutu ölçeğe ilişkin toplam varyansın 16,48'ünü, ikinci boyut “Yabancı Dilde İletişim Yeterlikleri” toplam varyansın 16,02'ini, üçüncü boyut “matematiksel ve bilim-teknolojide temel yeterlikler” toplam varyansın 9,91'ünü, dördüncü boyut “dijital yeterlikler” toplam varyansın 9,34'ini, beşinci boyut “öğrenmeyi öğrenme yeterlikleri” ” toplam varyansın 8,94'ini ve son olarak altıncı boyut “girişimcilik yeterlikleri” toplam varyansın 8,05'ini açıklamaktadır. Bu altı boyutun ise toplam varyansın 68,77'ini açıklamaktadır. İlgili literatür incelendiğinde açıklanan varyansın %40 ile %60 arasında olması ideal kabul edilmektedir (Scherer, 1988; Akt; Bayram, Deniz ve Erdoğan, 2007: 11). Boyutların iç güvenilirliğinin hesaplanmasında Cronbach Alpha iç güvenilirlik katsayısına bakılmıştır. “Anadilde İletişim Yeterlikleri” boyutu için 0,83, ikinci boyut “Yabancı Dilde İletişim Yeterlikleri” boyutu için 0,83, üçüncü boyut “matematiksel ve bilim-teknolojide temel yeterlikler” boyutu için 0,84, dördüncü boyut dijital yeterlikler” boyutu için 0,81, beşinci boyut “öğrenmeyi öğrenme yeterlikleri” boyutu için 0,91 ve son olarak altıncı boyut “girişimcilik yeterlikleri” için 0,93 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin bütün olarak Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı ise 0,95 olarak hesaplanmıştır. Literatür incelendiğinde bir ölçeğin güvenilir olması için ölçek 0,70'in üzerinde bir katsayıya

sahip olması gerekmektedir (Büyüköztürk, 2010). Bu nedenle ölçeğin güvenilir olduğu söylenebilir.

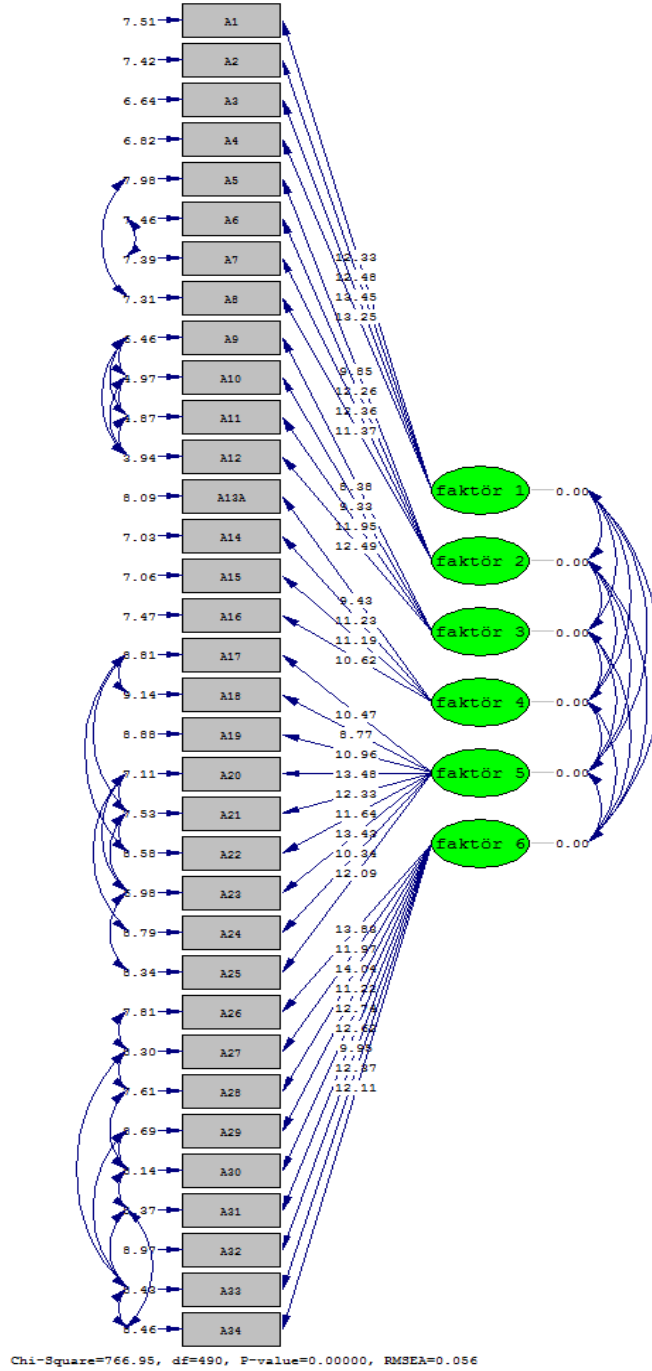
Doğrulayıcı faktör analizinde, uyumlu olup olmadığı sınanan modelin yeterliliğini ortaya koymak üzere pek çok uyum indeksi kullanılmaktadır. Bu çalışmada yapılan DFA için Ki kare uyum testi (Chi-SquareGoodness), GFI (Goodness of Fit Index), RMSE (RootMeanSquareError of Approximation), CFI (Comparative Fit Index), NFI (Normed Fit Index), RFI (Relative Fit Index), IFI (Incremental Fit Index) ve AGFI (AdjustedGoodness Of Fit Index) uyum indeksleri incelenmiştir. GFI, CFI, NFI, RFI, IFI ve AGFI indeksleri için kabul edilebilir uyum değeri 0.90 ve mükemmel uyum değeri 0.95 olarak kabul edilmektedir. RMSEA için ise 0.08 kabul edilebilir uyum ve 0.05 mükemmel uyum değeri olarak kabul edilmektedir (Brown ve Cudeck, 1993, Şimşek, 2007, Bayram, 2011, Meydan ve Şeşen, 2011;Akt. Seçer, 2013). Söz konusu model uyum İndekslerini tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4. HBÖK Ölçeğinin Model Uyum İndeksleri

Uyum İndeksleri	Kabul Edilebilir Sınır	Mükemmel Sınırı	OHBÖK Ölçeği Uyum İndeksleri
NFI	=.90 ve üzeri	.95 ve üzeri	0.96
NNFI	=.90 ve üzeri	.95 ve üzeri	0.98
IFI	=.90 ve üzeri	.95 ve üzeri	0.98
RFI	=.90 ve üzeri	.95 ve üzeri	0.95
CFI	=.95 ve üzeri	.97 ve üzeri	0.98
GFI	=.85 ve üzeri	.90 ve üzeri	0.86
AGFI	=.85 ve üzeri	.90 ve üzeri	0.87
RMR	=.050 ve =.080 arası	=.000 ve =.0500 arası	0.062
RMSEA	=.050 ve =.080 arası	=.000 ve =.0500 arası	0.052
Chi-Square	= 721.11		
P – value	0.00		

Doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına göre ölçek, anadilde iletişim yeterlikleri gizil değişkeni, yabancı dilde iletişim yeterlikleri gizil değişkeni, matematiksel ve bilim-teknolojide temel yeterlikler gizil değişkeni, dijital yeterlikler gizil değişkeni, öğrenmeyi öğrenme yeterlikleri gizil değişkeni ve girişimcilik yeterlikleri gizil değişkeni olarak altı faktör altında doğrulanmaktadır. Ölçeğin, DFA’da χ^2 ’nin serbestlik derecesine oranının dördün altında olması nedeniyle kabul edilir uyum, NFI değerinin 0.96 olması nedeniyle mükemmel uyum, NNFI değerinin 0.98 olması nedeniyle mükemmel uyum, IFI değerinin 0.98 olması nedeniyle mükemmel uyum, RFI değerinin 0.95 olması nedeniyle mükemmel uyum, CFI değerinin 0.98 olması nedeniyle mükemmel uyum, GFI değerinin 0.86 olması nedeniyle iyi uyum, AGFI değerinin 0.87 olması nedeniyle iyi uyum, RMR değerinin 0.062 olması nedeniyle iyi

uyum ve RMSEA'nın 0.052 olması nedeniyle iyi uyum değerlerine sahip olduğu görülmektedir. HBÖ ölçeğinin dfa sonuçlarını gösteren diagram şekil 1 de sunulmuştur.



Şekil 1: HBÖK Ölçeğinin DFA Sonuçları Diagramı

Açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına dayanılarak Hayat Boyu Öğrenme Kültürü Ölçeğinin 34 maddeden oluşan 6 boyutlu geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu söylenebilir. Ölçekte, “Anadilde eğitime önem verilir”; “Yabancı dil eğitimine herkes gönüllü olarak katılır”; “Matematik ve bilim- teknoloji öğretiminin

gerekliliğine herkes inanır”; “İnternet ve bilgisayar okuryazarlığı teşvik edilir”; ““Hayat boyu öğrenme” felsefesine inanılır” ve “Girişimcilik ortak bir değer olarak görülür”, gibi maddeler yer almaktadır.

3.3.2. Nitel Veri Toplama Aracı

Araştırmanın nitel veri toplama aracı, araştırmada geliştirilen ölçeğin boyutlarına göre yapılandırılmıştır. Bu bağlamda oluşturulan ifadeler iki eğitim bilimleri uzmanı ve iki Türkçe öğretmeni tarafından değerlendirilmiş olup, çalışma grubunda bulunmayan 5 öğretmene uygulama yapılmıştır. Yapılan çalışmalar sonucunda açık uçlu sorulara son hali verilmiştir. Bu sorular nicel ölçeğin sonuna eklenerek çalışma grubuna yöneltilmiştir. Bu bağlamda, HBÖK’ye yönelik öğretmenlerin görüşlerini belirlemek amacıyla “Okulumuzda anadilde eğitime önem verilir / önem verilmez. Çünkü.....”; “Okulumuzda yabancı dil eğitimine önem verilir / önem verilmez. Çünkü.....”; “Okulumuzda matematik ve bilim- teknoloji eğitimine önem verilir / önem verilmez. Çünkü.....”; “Okulumuzda Teknoloji kullanımına önem verilir / önem verilmez. Çünkü.....”; “Okulumuzda öğrenme ortamı verimlidir / verimli değildir. Çünkü.....” ve “Okulumuzda, girişimcilik her zaman desteklenir / desteklenmez. Çünkü.....” ifadelerini tamamlamaları istenmiştir.

3.4. Verilerin Analizi

3.4.1. Nicel Verilerin Analizi

Analizlere geçilmeden önce dağılımın normal olup olmadığına bakılmıştır. Bu bağlamda dağılımın basıklık ve çarpıklık değerleri Skewness-Kurtosis testi ile analiz edilmiştir. HUCK (2008), Skewness göre +1 -1 aralığı normal, Kurtosis de +2 -1 aralığı normal dağılımdır (Seçer, 2013). Anadilde iletişim yeterliği boyutunun Skewness değeri -0,176, Kurtosis değeri 1,661; Yabancı dilde iletişim yeterliği boyutunun Skewness değeri -,422, Kurtosis değeri 0,105; Matematiksel ve bilim-teknolojide temel yeterlikler boyutunun Skewness değeri -,617, Kurtosis değeri 0,788; dijital yeterlikler boyutunun Skewness değeri -,688, Kurtosis değeri 1,193; öğrenmeyi öğrenme yeterlikleri boyutunun Skewness değeri -,367, Kurtosis değeri 0,223; girişimcilik yeterlikleri boyutunun Skewness değeri -,365, Kurtosis değeri 0,223 olduğu görülmektedir. Buna göre bütün boyutlar normal dağılım göstermektedir .

İkinci olarak dağılımın Kolmogrov Simirnov değerlerine bakılmıştır. Bu test sonuçlarında p değeri .050'nin üzerinde olursa dağılım normal P değeri .050 altında olursa dağılım normal değil olarak kabul edilmektedir (Seçer, 2013). Bu araştırmada kullanılan ölçeğin Kolmogrov Simirnov test sonuçlarına göre tüm boyutlarda p değerinin .050'nin altında çıkması dağılımın tüm boyutlarda normal olmadığını göstermektedir. Ancak çarpıklık ve basıklık değerleri incelendiğinde normallikten aşırı sapma olmadığı görülmüştür. Aynı zamanda N değerleri de 30'dan büyük olduğu için parametrik test kullanılmıştır.

Bu bağlamda öğretmenlerin bazı değişkenlere göre HBÖK algılarını belirlemek amacıyla T testi ve One-way Anova testleri kullanılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin HBÖK' ne yönelik algılama düzeylerine ilişkin seçeneklere göre kodlanan puan aralığı dağılımı hesaplanırken aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerine yer verilmiştir. Araştırmada p anlamlılık değeri .050 olarak alınmıştır.

3.4.2. Nitel Verilerin Analizi

Veriler yorumlanırken betimsel analiz, içerik analizi ve sürekli karşılaştırma tekniği kullanılmıştır. Betimsel analiz olayların, objelerin, varlıkların, kurumların, grupların ve çeşitli alanların ne olduğunu betimlemeye, açıklamaya çalışır (Kaptan, 1998). Betimsel analiz, geçmişte ya da halen var olan bir durumu olduğu şekilde betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 2003). İçerik analizi, insan davranışlarını ve doğasının belirleme üzerinde dolaylı yollarla çalışmaya olanak tanıyan bir tekniktir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün ve Demirel, 2012).

Veriler dört aşamada analiz edilmiştir: (1) verilerin kodlanması, (2) temaların bulunması, (3) kodların ve temaların düzenlenmesi, (4) bulguların tanımlanması ve yorumlanması (Yıldırım ve Şimşek; 2011). Bir uzman eşliğinde süreç takip edilmiş, temalar, kategoriler ve kodlar belirlenmiştir. Bu temalar, kategoriler ve kodlar düzenlenerek elde edilen bulgular tanımlanmış ve yorumlanmıştır. Nitel bulguların “yeterli düzeydedir” ve “yetersiz düzeydedir” şeklinde kategorilere ayrılarak incelenmesi uygun görülmüştür. Ayrıca betimsel analizde, görüşülen bireylerin görüşlerini etkili bir şekilde yansıtmak için sık sık doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Tablolarda verilen frekans değerleri o soruya cevap verenlerin sayısı üzerinden hesaplanmış olup ifade tekrarı oluşmaması için benzer ifadeler bir defa verilmiş ancak

benzer ifadeleri kullanan katılımcıların rumuzları cümlenin sonuna eklenmiştir.
Katılımcılara (Ö1, Ö2, Ö3.....Ö433) şeklinde rumuzlar verilmiştir.



BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR

4.1. Nicel Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde, ilk olarak HBÖKÖ'yü (Toplam) ve alt boyutlarını algılama düzeylerine ilişkin aritmetik ortalama, standart sapma ve seçeneklere göre kodlanan puan aralığı (SKPA) değerlerine yer verilmiştir. İkinci olarak öğretmenlerin bazı değişkenlere göre HBÖK algılarına ilişkin genel bulgular kapsamında aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Son olarak öğretmenlerin HBÖK algılarına ilişkin bulguları, yaş, cinsiyet, öğrenim durumu, kıdem, okulundaki çalışma süresi, branş, okulundan memnuniyeti ve okul türü değişkenlerine göre yorumlamak ve aralarındaki ilişkileri belirlemek amacıyla T testi ve One-way Anova testi bulgularına yer verilmiştir.

4.1.1. Öğretmenlerin HBÖK ilişkin algılarının genel dağılımı

Tablo 5'te öğretmenlerin HBÖK'yi algılama düzeylerine ilişkin olarak seçeneklere göre kodlanan puan aralığı (SKPA) dağılımları verilmiştir. Elde edilen aritmetik ortalamasının hangi aralığa tekabül ettiğini belirtmek için seçeneklere göre kodlanan puan aralıkları Hiç Katılmıyorum (1.00 – 1.79), Katılmıyorum (1.80 – 2.59), Ne Katılıyorum Ne de Katılmıyorum (2.60 – 3.39), Katılıyorum (3.40 – 4.19) ve Tümüyle Katılıyorum (4.20 – 5.00) şeklinde belirlenmiştir.

Tablo 5. Öğretmenlerin HBÖK Ölçeğini Algılama Düzeylerine İlişkin SKPA Dağılımı

	n	\bar{X}	SS	Düzyey
Anadilde İletişim Yeterliği	479	4,00	0,3	Katılıyorum
Yabancı Dilde İletişim Yeterliği	479	3,36	0,4	Ne Katılıyorum Ne de Katılmıyorum
Matematiksel ve Bilim-Teknolojide Temel Yeterlikler	479	3,76	0,3	Katılıyorum
Dijital Yeterlikler	479	3,92	0,3	Katılıyorum
Öğrenmeyi Öğrenme Yeterlikleri	479	3,65	0,3	Katılıyorum
Girişimcilik Yeterliği	479	3,40	0,3	Katılıyorum
Toplam	479	3,68	0,3	Katılıyorum

Tablo 5'te HBÖK ölçeği ve alt boyutları, seçeneklere göre kodlanan puan aralığı (SKPA) dikkate alınarak değerlendirildiğinde, çalışma grubundaki

öğretmenlerin anadilde iletişim yeterliği, matematiksel ve bilim-teknolojide temel yeterlikler, dijital yeterlikler, öğrenmeyi öğrenme yeterlikleri ve girişimcilik yeterliği boyutlarında “Katılıyorum” ve yabancı dilde iletişim yeterliği boyutunda ise “Ne Katılıyorum Ne de Katılmıyorum” düzeyinde olduğu görülmektedir. Ayrıca ölçeğin toplam aritmetik ortalamasının da ‘Katılıyorum’ düzeyinde yer aldığı tespit edilmiştir. Bu bağlamdan, öğretmenlerin HBÖK algılarının “Katılıyorum” düzeyinde olmasından dolayı, HBÖK algılarının güçlü olduğunu ve HBÖK’nin öğretmenler için önem arz ettiği sonucuna ulaşılabilir. 4,00 aritmetik ortalama ile en yüksek düzeyde bulunan “Anadilde İletişim Yeterliği” boyutu öğretmenlerin anadil konusunu HBÖK’nin diğer boyutlarına göre daha olumlu algıladıklarını göstermektedir. Bu durum kültürel bir değer olarak anadilde eğitimin, öğretmenler tarafından eğitim sisteminin başat öğelerinden birisi olarak algılandığını ortaya koymaktadır. “Yabancı Dilde İletişim Yeterliği” boyutunun aritmetik ortalamasının 3,36 ile en düşük düzeyde olması, öğretmenlerin eğitim sistemi içerisinde yabancı dil eğitimine ilişkin kültürel yapıyı orta düzeyde değerlendirmeleri yabancı dil eğitiminin yeterince önemsenmediği ve yabancı dil eğitiminin okullarda istenen seviyede bir kültür haline dönüştürülemediği şeklinde açıklanabilir. Türk eğitim sisteminde, yabancı dil eğitiminin verimli olmaması ve yabancı dil bilen bireylerin yetiştirilememesi de öğretmen görüşlerine yansımış olabilir.

4.1.2. Cinsiyet ve Öğrenim Durumu Değişkenlerine Göre Yapılan Analizler ve Sonuçları

4.1.2.1. Cinsiyet Değişkenine İlişkin Yapılan Analiz Sonuçları

Öğretmenlerin HBÖK’ye ilişkin algılarını cinsiyet değişkenine göre belirlemek için yapılan T testi sonuçları Tablo 6’da sunulmuştur;

Tablo 6. Öğretmenlerin HBÖK’ye İlişkin Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımı

	Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	sd	T	Sig (p)																																																								
Anadilde İletişim Yeterliği	Kadın	217	4,06	0,73	477	1,22	0,22																																																								
	Erkek	262	3,96	0,95				Yabancı Dilde İletişim Yeterliği	Kadın	217	3,35	0,85	477	-0,22	0,82	Erkek	262	3,37	0,96	Matematiksel ve Bilim-Teknolojide Temel Yeterlikler	Kadın	217	3,76	0,76	477	-0,10	0,92	Erkek	262	3,77	0,82	Dijital Yeterlikler	Kadın	217	3,93	0,71	477	0,05	0,95	Erkek	262	3,92	0,71	Öğrenmeyi Öğrenme Yeterliği	Kadın	217	3,64	0,72	477	-0,31	0,75	Erkek	262	3,66	0,72	Girişimcilik Yeterliği	Kadın	217	3,38	0,84	477	-0,46	0,64
Yabancı Dilde İletişim Yeterliği	Kadın	217	3,35	0,85	477	-0,22	0,82																																																								
	Erkek	262	3,37	0,96				Matematiksel ve Bilim-Teknolojide Temel Yeterlikler	Kadın	217	3,76	0,76	477	-0,10	0,92	Erkek	262	3,77	0,82	Dijital Yeterlikler	Kadın	217	3,93	0,71	477	0,05	0,95	Erkek	262	3,92	0,71	Öğrenmeyi Öğrenme Yeterliği	Kadın	217	3,64	0,72	477	-0,31	0,75	Erkek	262	3,66	0,72	Girişimcilik Yeterliği	Kadın	217	3,38	0,84	477	-0,46	0,64	Erkek	262	3,42	0,86								
Matematiksel ve Bilim-Teknolojide Temel Yeterlikler	Kadın	217	3,76	0,76	477	-0,10	0,92																																																								
	Erkek	262	3,77	0,82				Dijital Yeterlikler	Kadın	217	3,93	0,71	477	0,05	0,95	Erkek	262	3,92	0,71	Öğrenmeyi Öğrenme Yeterliği	Kadın	217	3,64	0,72	477	-0,31	0,75	Erkek	262	3,66	0,72	Girişimcilik Yeterliği	Kadın	217	3,38	0,84	477	-0,46	0,64	Erkek	262	3,42	0,86																				
Dijital Yeterlikler	Kadın	217	3,93	0,71	477	0,05	0,95																																																								
	Erkek	262	3,92	0,71				Öğrenmeyi Öğrenme Yeterliği	Kadın	217	3,64	0,72	477	-0,31	0,75	Erkek	262	3,66	0,72	Girişimcilik Yeterliği	Kadın	217	3,38	0,84	477	-0,46	0,64	Erkek	262	3,42	0,86																																
Öğrenmeyi Öğrenme Yeterliği	Kadın	217	3,64	0,72	477	-0,31	0,75																																																								
	Erkek	262	3,66	0,72				Girişimcilik Yeterliği	Kadın	217	3,38	0,84	477	-0,46	0,64	Erkek	262	3,42	0,86																																												
Girişimcilik Yeterliği	Kadın	217	3,38	0,84	477	-0,46	0,64																																																								
	Erkek	262	3,42	0,86																																																											

Tablo 6’da öğretmenlerin HBÖK’ye ilişkin algıları cinsiyet değişkenine göre dağılımı incelendiğinde;

Öğretmenlerin HBÖK’ye ilişkin algıları “Anadilde İletişim Yeterliği” alt boyutunda öğretmenlerin cinsiyetine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($t = 1,22$; $p = 0,22 > 0,05$). Hem erkek hem de kadın öğretmenler, anadilde iletişim alt boyutunda " Katılıyorum" cevabını vermişlerdir ($\bar{X}_1 = 4,06$; $\bar{X}_2 = 3,96$). Bu durum, cinsiyet değişkenine göre, öğretmenlerin anadilde iletişim yeterliliğine sahip olma boyutunda okulları yeterli düzeyde algıladıkları ve bu konuda benzer algı düzeyine sahip oldukları şeklinde açıklanabilir.

Öğretmenlerin HBÖK’ye ilişkin algıları “Yabancı Dilde İletişim Yeterliği” alt boyutunda öğretmenlerin cinsiyetine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($t = -0,22$; $p = 0,82 > 0,05$). Hem erkek hem de kadın öğretmenler, yabancı dilde iletişim yeterliği alt boyutunda "Ne Katılıyorum Ne de Katılmıyorum" cevabını vermişlerdir ($\bar{X}_1 = 3,35$; $\bar{X}_2 = 3,37$). Bu durum, cinsiyet değişkenine göre, öğretmenlerin yabancı dilde iletişim yeterliliğine sahip olma boyutunda okulları orta düzeyde algıladıkları ve bu konuda benzer algı düzeyine sahip oldukları şeklinde açıklanabilir.

Öğretmenlerin HBÖK’ye ilişkin algıları “Matematiksel ve Bilim-Teknolojide Temel Yeterlikler” alt boyutunda öğretmenlerin cinsiyetine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($t = -0,10$; $p = 0,92 > 0,05$). Matematiksel ve Bilim-Teknolojide Temel Yeterlikler alt boyutunda kadın ve erkek öğretmenler "Katılıyorum" cevabını vermişlerdir ($\bar{X}_1 = 3,76$; $\bar{X}_2 = 3,77$). Bu durum, cinsiyet değişkenine göre, öğretmenlerin matematiksel ve bilim teknolojide temel yeterliliğine sahip olma boyutunda okulları yeterli düzeyde algıladıkları ve bu konuda benzer algı düzeyine sahip oldukları şeklinde açıklanabilir.

Öğretmenlerin HBÖK’ye ilişkin algıları “Dijital Yeterlikler” alt boyutunda öğretmenlerin cinsiyetine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($t = 0,05$; $p = 0,95 > 0,05$). Dijital yeterlikler alt boyutunda da kadın ve erkek öğretmenler "Katılıyorum" cevabını vermişlerdir ($\bar{X}_1 = 3,38$; $\bar{X}_2 = 3,92$). Bu durum, cinsiyet değişkenine göre, öğretmenlerin dijital yeterliliğine sahip olma boyutunda okulları yeterli düzeyde algıladıkları ve bu konuda benzer algı düzeyine sahip oldukları şeklinde açıklanabilir.

Öğretmenlerin HBÖK’ye ilişkin algıları “Öğrenmeyi Öğrenme Yeterlikleri” alt boyutunda öğretmenlerin cinsiyetine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($t = -0,31$; $p = 0,75 > 0,05$). Hem erkek hem de kadın öğretmenler, öğrenmeyi öğrenme

yeterlikleri alt boyutunda "Katılıyorum" cevabını vermişlerdir ($\bar{X}_1= 3,64$; $\bar{X}_2= 3,66$). Bu durum, cinsiyet değişkenine göre, öğretmenlerin öğrenmeyi öğrenme yeterliliğine sahip olma boyutunda okulları yeterli düzeyde algıladıkları ve bu konuda benzer algı düzeyine sahip oldukları şeklinde açıklanabilir.

Öğretmenlerin HBÖK'ye ilişkin algıları "Girişimcilik Yeterlikleri" alt boyutunda öğretmenlerin cinsiyetine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($t = -0,46$; $p = 0,64 > 0,05$). Girişimcilik yeterlikleri alt boyutunda kadın öğretmenler "Ne Katılıyorum Ne de Katılmıyorum" cevabını verirken; erkek öğretmenler "Katılıyorum" cevabını vermişlerdir ($\bar{X}_1= 3,38$; $\bar{X}_2= 3,42$). Bu durum, cinsiyet değişkenine göre, öğretmenlerin girişimcilik yeterliliğine sahip olma boyutunda okulları yeterli düzeyde algıladıkları ve bu konuda benzer algı düzeyine sahip oldukları şeklinde açıklanabilir.

4.1.2.2. Öğrenim Durumu Değişkenine İlişkin Yapılan Analiz Sonuçları

Öğretmenlerin HBÖK'ye ilişkin algılarını öğrenim durumu değişkenine göre belirlemek için yapılan T testi sonuçları Tablo 7'de sunulmuştur;

Tablo 7. Öğretmenlerin HBÖK'ye İlişkin Algılarının Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Dağılımı

	Öğrenim Durumu	N	\bar{X}	SS	sd	t	Sig (p)																																																								
Anadilde İletişim Yeterliği	Lisans	427	4,03	0,85	477	1,87	0,06																																																								
	Lisans üstü	52	3,79	0,88				Yabancı Dilde İletişim Yeterliği	Lisans	427	3,37	0,92	477	0,61	0,53	Lisans üstü	52	3,28	0,90	Matematiksel ve Bilim-Teknolojide Temel Yeterlikler	Lisans	427	3,79	0,79	477	2,05	0,04	Lisans üstü	52	3,55	0,78	Dijital Yeterlikler	Lisans	427	3,93	0,71	477	0,62	0,53	Lisans üstü	52	3,87	0,68	Öğrenmeyi Öğrenme Yeterliği	Lisans	427	3,66	0,72	477	1,33	0,18	Lisans üstü	52	3,52	0,76	Girişimcilik Yeterliği	Lisans	427	3,42	0,84	477	1,17	0,24
Yabancı Dilde İletişim Yeterliği	Lisans	427	3,37	0,92	477	0,61	0,53																																																								
	Lisans üstü	52	3,28	0,90				Matematiksel ve Bilim-Teknolojide Temel Yeterlikler	Lisans	427	3,79	0,79	477	2,05	0,04	Lisans üstü	52	3,55	0,78	Dijital Yeterlikler	Lisans	427	3,93	0,71	477	0,62	0,53	Lisans üstü	52	3,87	0,68	Öğrenmeyi Öğrenme Yeterliği	Lisans	427	3,66	0,72	477	1,33	0,18	Lisans üstü	52	3,52	0,76	Girişimcilik Yeterliği	Lisans	427	3,42	0,84	477	1,17	0,24	Lisans üstü	52	3,27	0,89								
Matematiksel ve Bilim-Teknolojide Temel Yeterlikler	Lisans	427	3,79	0,79	477	2,05	0,04																																																								
	Lisans üstü	52	3,55	0,78				Dijital Yeterlikler	Lisans	427	3,93	0,71	477	0,62	0,53	Lisans üstü	52	3,87	0,68	Öğrenmeyi Öğrenme Yeterliği	Lisans	427	3,66	0,72	477	1,33	0,18	Lisans üstü	52	3,52	0,76	Girişimcilik Yeterliği	Lisans	427	3,42	0,84	477	1,17	0,24	Lisans üstü	52	3,27	0,89																				
Dijital Yeterlikler	Lisans	427	3,93	0,71	477	0,62	0,53																																																								
	Lisans üstü	52	3,87	0,68				Öğrenmeyi Öğrenme Yeterliği	Lisans	427	3,66	0,72	477	1,33	0,18	Lisans üstü	52	3,52	0,76	Girişimcilik Yeterliği	Lisans	427	3,42	0,84	477	1,17	0,24	Lisans üstü	52	3,27	0,89																																
Öğrenmeyi Öğrenme Yeterliği	Lisans	427	3,66	0,72	477	1,33	0,18																																																								
	Lisans üstü	52	3,52	0,76				Girişimcilik Yeterliği	Lisans	427	3,42	0,84	477	1,17	0,24	Lisans üstü	52	3,27	0,89																																												
Girişimcilik Yeterliği	Lisans	427	3,42	0,84	477	1,17	0,24																																																								
	Lisans üstü	52	3,27	0,89																																																											

Tablo 7'da öğretmenlerin HBÖK'ye ilişkin algıları öğrenim durumu değişkenine göre dağılımı incelendiğinde;

Öğretmenlerin HBÖK'ye ilişkin algıları "Matematiksel ve Bilim-Teknolojide Temel Yeterlikler" alt boyutunda öğretmenlerin öğrenim durumuna göre anlamlı bir

farklılık göstermektedir ($t = 2,05$; $p = 0,04 < 0,05$). Matematiksel ve bilim-teknolojide temel yeterlikler boyutunu lisans mezunu öğretmenler ($\bar{X}_1 = 3,79$; Katılıyorum) , lisans üstü mezunu öğretmenler ($\bar{X}_2 = 3,55$; katılıyorum) düzeyinde algılamış olup, eğitim durumuna göre lisans eğitimi alan öğretmenler lehine anlamlı bir ilişki ortaya çıkmıştır. İki değişken arasında ortaya çıkan farklılık, lisans ve lisans üstü eğitimin içeriklerine ve bu eğitimlerin öğretmenlere kazandırdığı bakış açılarına göre açıklanabilir. Buna göre lisans eğitimi kalabalık gruplara verilen genel bir eğitim iken lisans üstü eğitim daha küçük gruplara verilen ve daha özel bir alanda gerçekleşen bir eğitimidir. Bu bağlamda lisans üstü eğitim alan öğretmenlerin aldıkları eğitim sayesinde elde ettikleri birikimle okullarda kültürel unsurları lisans mezunu öğretmenlere göre daha detaylı değerlendirerek daha düşük düzeyde algılamış oldukları söylenebilir.

Öğretmenlerin HBÖK'ye ilişkin algıları "Anadilde İletişim Yeterliği" alt boyutunda öğretmenlerin öğrenim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($t = 1,87$; $p = 0,06 > 0,05$). Hem lisans hem de lisans üstü öğrenim gören öğretmenler, anadilde iletişim alt boyutunda "Katılıyorum" cevabını vermişlerdir ($\bar{X}_1 = 4,03$; $\bar{X}_2 = 3,79$). Bu durum, öğrenim durumu değişkenine göre, öğretmenlerin anadilde dilde iletişim yeterliliğine sahip olma boyutunda okulları yeterli düzeyde algıladıkları ve bu konuda benzer algı düzeyine sahip oldukları şeklinde açıklanabilir.

Öğretmenlerin HBÖK'ye ilişkin algıları "Yabancı Dilde İletişim Yeterliği" alt boyutunda öğretmenlerin öğrenim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($t = 0,61$; $p = 0,53 > 0,05$). Hem lisans hem de lisan üstü öğrenim gören öğretmenler, yabancı dilde iletişim yeterliği alt boyutunda "Ne Katılıyorum Ne de Katılmıyorum" cevabını vermişlerdir ($\bar{X}_1 = 3,37$; $\bar{X}_2 = 3,28$). Bu durum, öğrenim durumu değişkenine göre, öğretmenlerin yabancı dilde iletişim yeterliliğine sahip olma boyutunda okulları orta düzeyde algıladıkları ve bu konuda benzer algı düzeyine sahip oldukları şeklinde açıklanabilir.

Öğretmenlerin HBÖK'ye ilişkin algıları "Dijital Yeterlikler" alt boyutunda öğretmenlerin öğrenim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($t = 0,62$; $p = 0,53 > 0,05$). Dijital yeterlikler alt boyutunda da lisans ve lisans üstü öğrenim gören öğretmenler "Katılıyorum" cevabını vermişlerdir ($\bar{X}_1 = 3,93$; $\bar{X}_2 = 3,87$). Bu durum, öğrenim durumu değişkenine göre, öğretmenlerin dijital yeterliliğine sahip olma boyutunda okulları yeterli düzeyde algıladıkları ve bu konuda benzer algı düzeyine sahip oldukları şeklinde açıklanabilir.

Öğretmenlerin HBÖK'ye ilişkin algıları “Öğrenmeyi Öğrenme Yeterlikleri” alt boyutunda öğretmenlerin öğrenim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($t = 1,33$; $p = 0,18 > 0,05$). Hem lisans hem de lisans üstü öğrenim gören öğretmenler, öğrenmeyi öğrenme yeterlikleri alt boyutunda "Katılıyorum" cevabını vermişlerdir ($\bar{X}_1 = 3,66$; $\bar{X}_2 = 3,52$). Bu durum, öğrenim durumu değişkenine göre, öğretmenlerin öğrenmeyi öğrenme yeterliliğine sahip olma boyutunda okulları orta düzeyde algıladıkları ve bu konuda benzer algı düzeyine sahip oldukları şeklinde açıklanabilir.

Öğretmenlerin HBÖK'ye ilişkin algıları “Girişimcilik Yeterlikleri” alt boyutunda öğretmenlerin öğrenim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($t = 1,17$; $p = 0,24 > 0,05$). Girişimcilik yeterlikleri alt boyutunda lisans öğrenimi gören öğretmenler "Katılıyorum" cevabını verirken; lisans üstü öğrenim gören öğretmenler “Ne Katılıyorum Ne de Katılmıyorum” cevabını vermişlerdir ($\bar{X}_1 = 3,42$; $\bar{X}_2 = 3,27$). Bu durum, öğrenim durumu değişkenine göre, öğretmenlerin girişimcilik yeterliliğine sahip olma boyutunda okulları orta düzeyde algıladıkları ve bu konuda benzer algı düzeyine sahip oldukları şeklinde açıklanabilir.

4.1.3. Yaş, Kıdem, Okulundaki Çalışma Süresi, Branş, Okulundan Memnuniyet ve Okul Türü Değişkenlerine Göre Yapılan Analiz ve Sonuçları

4.1.3.1. Yaş Değişkenine Göre Yapılan Analiz Sonuçları

Öğretmenlerin HBÖK'ye ilişkin algılarını yaş değişkenine göre belirlemek için yapılan anova testi sonuçları Tablo 8-9-10-11-12-13' de sunulmuştur;

Tablo 8. Öğretmenlerin Anadilde İletişim Yeterliliğinden Kaynaklı HBÖK'ye İlişkin Algılarının Yaş Değişkenine Göre Dağılımı

	Yaş aralığı	N	\bar{X}	SS	Sd	F	Sig (p)
Anadilde	20-29 arası	78	3,90	,84	3	1,293	,276
	30-39 arası	188	4,00	,81			
İletişim	40-49 arası	158	4,10	,87	475	1,293	,276
	50 ve üzeri	55	3,90	,98			
Yeterliği	Toplam	479	4,00	,86			

Tablo 8'de verilen bulgular göz önüne alındığında öğretmenlerin anadilde iletişim yeterliliğinden kaynaklı HBÖK'ye ilişkin algıları, öğretmenlerin yaşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($F=1,293$; $p=,276 > 0,05$). Tabloda aritmetik ortalamaların $\bar{X} = 3,90$; katılıyorum ile $\bar{X} = 4,10$; katılıyorum aralığında değiştiği görülmektedir. Bu durum, yaş değişkenine göre, öğretmenlerin anadilde iletişim

yeterliliğine sahip olma boyutunda okulları yeterli düzeyde algıladıkları ve bu konuda benzer algı düzeyine sahip oldukları şeklinde açıklanabilir.

Tablo 9. Öğretmenlerin Yabancı Dilde İletişim Yeterliliğinden Kaynaklı HBÖK'ye İlişkin Algılarının Yaş Değişkenine Göre Dağılımı

	Yaş aralığı	N	\bar{X}	SS	Sd	F	Sig (p)
Yabancı Dilde İletişim Yeterliği	20-29 arası	78	3,19	,99	3	1,328	,265
	30-39 arası	188	3,34	,87			
	40-49 arası	158	3,43	,91			
	50 ve üzeri	55	3,43	,95			
	Toplam	479	3,36	,91			

Tablo 9'da verilen bulgular göz önüne alındığında öğretmenlerin yabancı dilde iletişim yeterliliğinden kaynaklı HBÖK'ye ilişkin algıları, öğretmenlerin yaşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($F=1,328$; $p=,265 > 0,05$). Tabloda aritmetik ortalamaların $\bar{X}=3,19$; ne katılıyorum ne de katılmıyorum ile $\bar{X}=3,43$; katılıyorum aralığında değiştiği görülmektedir. Bu durum, yaş değişkenine göre, öğretmenlerin yabancı dilde iletişim yeterliliğine sahip olma boyutunda okulları orta düzeyde algıladıkları ve bu konuda benzer algı düzeyine sahip oldukları şeklinde açıklanabilir.

Tablo 10. Öğretmenlerin Matematiksel ve Bilim-Teknolojide Temel Yeterliliğinden Kaynaklı HBÖK'ye İlişkin Algılarının Yaş Değişkenine Göre Dağılımı

	Yaş aralığı	N	\bar{X}	SS	Sd	F	Sig (p)	Fark (Scheffe)
Matematiksel ve Bilim-Teknolojide Temel Yeterlikler	20-29 arası	78	3,54	,88	3	4,235	,006	(1-3)
	30-39 arası	188	3,71	,74				(1-4)
	40-49 arası	158	3,86	,81				
	50 ve üzeri	55	3,96	,72				
	Toplam	479	3,76	,79				

Tablo 10'da verilen bulgular göz önüne alındığında öğretmenlerin matematiksel ve bilim-teknolojide temel yeterliliğinden kaynaklı HBÖK'ye ilişkin algıları, öğretmenlerin yaşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($F=4,235$; $p=,006 < 0,05$). Tabloda aritmetik ortalamaların 20-29 yaş aralığında olan öğretmenler ($\bar{X}=3,54$) "katılıyorum", 30-39 yaş aralığında olan öğretmenler ($\bar{X}=3,71$) "katılıyorum", 40-49 yaş aralığında olan öğretmenler ($\bar{X}=3,86$) "katılıyorum", 50 ve üzeri yaş aralığında olan öğretmenler ($\bar{X}=3,96$) "katılıyorum" şeklindedir. Öğretmen görüşlerine göre, 20-29 yaş aralığında olan öğretmenlerle 40-49 yaş aralığında olan öğretmenler arasında

40-49 yaş aralığında olan öğretmenler lehine; 20-29 yaş aralığında olan öğretmenlerle 50 ve üzeri yaş aralığında olan öğretmenler arasında 50 ve üzeri yaş aralığında olan öğretmenler lehine anlamlı ilişkiler vardır. Bu durum, öğretmenlerin yaşları ilerledikçe matematiksel ve bilim-teknolojide temel yeterliklere ilişkin algılarının olumlu yönde arttığı şeklinde açıklanabilir. Değişkenler arasındaki farklılık, yaş aralığı yüksek öğretmenlerin eğitimde daha çok deneyime sahip olmalarının söz konusu yeterliği algılama biçimlerini etkilediği şeklinde ifade edilebilir. Buna göre deneyimi fazla olan öğretmenlerin eğitimle ilgili kazandıkları birikimle okullarda kültürel unsurları deneyimi az olan öğretmenlere göre daha detaylı değerlendirerek daha yüksek düzeyde algılamış oldukları söylenebilir.

Tablo 11. Öğretmenlerin Dijital Yeterliliğinden Kaynaklı HBÖK'ye İlişkin Algılarının Yaş Değişkenine Göre Dağılımı

	Yaş aralığı	N	\bar{X}	SS	Sd	F	Sig (p)	Fark (Scheffe)
Dijital Yeterlikler	20-29 arası	78	3,69	,81	3	475	3,807	,010
	30-39 arası	188	3,94	,62				
	40-49 arası	158	4,02	,75				
	50ve üzeri	55	3,93	,67				
	Total	479	3,92	,71				

Tablo 11'de verilen bulgular göz önüne alındığında öğretmenlerin dijital yeterliliğinden kaynaklı HBÖK'ye ilişkin algıları, öğretmenlerin yaşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($F=3,807$; $p=,010 < 0,05$). Tabloda aritmetik ortalamaların 20-29 yaş aralığında olan öğretmenler ($\bar{X}=3,69$) “katılıyorum”, 30-39 yaş aralığında olan öğretmenler ($\bar{X}=3,94$) “katılıyorum”, 40-49 yaş aralığında olan öğretmenler ($\bar{X}=4,02$) “katılıyorum”, 50 ve üzeri yaş aralığında olan öğretmenler ($\bar{X}=3,93$) “katılıyorum” şeklindedir. Öğretmen görüşlerine göre, 20-29 yaş aralığında olan öğretmenlerle 40-49 yaş aralığında olan öğretmenler arasında 40-49 yaş aralığında olan öğretmenler lehine anlamlı ilişkiler vardır. Bu durum, öğretmenlerin yaşları ilerledikçe dijital yeterliklere ilişkin algılarının olumlu yönde arttığı şeklinde açıklanabilir. Değişkenler arasındaki farklılık, yaş aralığı yüksek öğretmenlerin eğitimde daha çok deneyime sahip olmalarının söz konusu yeterliği algılama biçimlerini etkilediği şeklinde ifade edilebilir. Buna göre deneyimi fazla olan öğretmenlerin eğitimle ilgili kazandıkları birikimle okullarda kültürel unsurları deneyimi az olan öğretmenlere göre daha detaylı değerlendirerek daha yüksek düzeyde algılamış oldukları söylenebilir.

Tablo 12. Öğretmenlerin Öğrenmeyi Öğrenme Yeterliliğinden Kaynaklı HBÖK'ye İlişkin Algılarının Yaş Değişkenine Göre Dağılımı

	Yaş aralığı	N	\bar{X}	SS	Sd	F	Sig (p)	Fark (Scheffe)
Öğrenmeyi	20-29 arası	78	3,42	,80	3	4,300	,005	(1-3)
	30-39 arası	188	3,62	,66				
Öğrenme	40-49 arası	158	3,76	,76	475	4,300	,005	
	50ve üzeri	55	3,76	,64				
Yeterlikleri	Total	479	3,65	,72	478			

Tablo 12’de verilen bulgular göz önüne alındığında öğretmenlerin öğrenmeyi öğrenme yeterliliğinden kaynaklı HBÖK’ye ilişkin algıları, öğretmenlerin yaşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($F=4,300$; $p=,005 < 0,05$). Tabloda aritmetik ortalamaların 20-29 yaş aralığında olan öğretmenler ($\bar{X}=3,42$) “katılıyorum”, 30-39 yaş aralığında olan öğretmenler ($\bar{X}=3,62$) “katılıyorum”, 40-49 yaş aralığında olan öğretmenler ($\bar{X}=3,76$) “katılıyorum”, 50 ve üzeri yaş aralığında olan öğretmenler ($\bar{X}=3,76$) “katılıyorum” şeklindedir. Öğretmen görüşlerine göre, 20-29 yaş aralığında olan öğretmenlerle 40-49 yaş aralığında olan öğretmenler arasında 40-49 yaş aralığında olan öğretmenler lehine anlamlı ilişkiler vardır. Bu durum, öğretmenlerin yaşları ilerledikçe öğrenmeyi öğrenme yeterliklere ilişkin algılarının olumlu yönde arttığı şeklinde açıklanabilir. Değişkenler arasındaki farklılık, yaş aralığı yüksek öğretmenlerin eğitimde daha çok deneyime sahip olmalarının söz konusu yeterliği algılama biçimlerini etkilediği şeklinde ifade edilebilir. Buna göre deneyimi fazla olan öğretmenlerin eğitimle ilgili kazandıkları birikimle okullarda kültürel unsurları deneyimi az olan öğretmenlere göre daha detaylı değerlendirerek daha yüksek düzeyde algılamış oldukları söylenebilir.

Tablo 13. Öğretmenlerin Girişimcilik Yeterliliğinden Kaynaklı HBÖK'ye İlişkin Algılarının Yaş Değişkenine Göre Dağılımı

	Yaş aralığı	N	\bar{X}	SS	Sd	F	Sig (p)
Girişimcilik	20-29 arası	78	3,21	,95	3	2,014	,111
	30-39 arası	188	3,44	,79			
Yeterlikleri	40-49 arası	158	3,48	,86	475	2,014	,111
	50ve üzeri	55	3,32	,83			
	Toplam	479	3,40	,85	478		

Tablo 13’ de verilen bulgular göz önüne alındığında öğretmenlerin girişimcilik yeterliliğinden kaynaklı HBÖK’ye ilişkin algıları, öğretmenlerin yaşlarına göre anlamlı

bir farklılık göstermemektedir ($F=2,014$; $p=,111 > 0,05$). Tabloda aritmetik ortalamaların $\bar{X} = 3,21$; ne katılıyorum ne de katılmıyorum ile $\bar{X} = 3,48$; katılıyorum aralığında değiştiği görülmektedir. Bu durum, yaş değişkenine göre, öğretmenlerin girişimcilik yeterliliğine sahip olma boyutunda okulları orta düzeyde algıladıkları ve bu konuda benzer algı düzeyine sahip oldukları şeklinde açıklanabilir.

4.1.3.2. Kıdem Değişkenine Göre Yapılan Analiz Sonuçları

Öğretmenlerin HBÖK'ye ilişkin algılarını kıdem değişkenine göre belirlemek için yapılan anova testi sonuçları Tablo 14-15-16-17-18-19'da sunulmuştur;

Tablo 14. Öğretmenlerin Anadilde İletişim Yeterliliğinden Kaynaklı HBÖK'ye İlişkin Algılarının Kıdem Değişkenine Göre Dağılımı

	Kıdem	N	\bar{X}	SS	Sd	F	Sig (p)
Anadilde	1-7 yıl	108	3,89	,78	3	1,637	,180
	8-15 yıl	194	4,01	,82			
İletişim	16-24 yıl	122	4,13	,86	475	1,637	,180
	25 ve üzeri yıl	55	3,93	1,05	478		
Yeterliği	Toplam	479	4,00	,86			

Tablo 14'de verilen bulgular göz önüne alındığında öğretmenlerin anadilde iletişim yeterliliğinden kaynaklı HBÖK'ye ilişkin algıları, öğretmenlerin kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($F=1,637$; $p=,180 > 0,05$). Tabloda aritmetik ortalamaların $\bar{X}=3,89$; katılıyorum ile $\bar{X}=4,13$; katılıyorum aralığında değiştiği görülmektedir. Bu durum, kıdem değişkenine göre, öğretmenlerin anadilde iletişim yeterliliğine sahip olma boyutunda okulları yeterli düzeyde algıladıkları ve bu konuda benzer algı düzeyine sahip oldukları şeklinde açıklanabilir

Tablo 15. Öğretmenlerin Yabancı Dilde İletişim Yeterliliğinden Kaynaklı HBÖK'ye İlişkin Algılarının Kıdem Değişkenine Göre Dağılımı

	Kıdem	N	\bar{X}	SS	Sd	F	Sig (p)
Yabancı	1-7 yıl	108	3,23	,90	3	1,371	,251
	8-15 yıl	194	3,34	,91			
Dilde	16-24 yıl	122	3,43	,90	475	1,371	,251
	25 ve üzeri yıl	55	3,50	,98	478		
Yeterliği	Toplam	479	3,36	,91			

Tablo 15'te verilen bulgular göz önüne alındığında öğretmenlerin yabancı dilde iletişim yeterliliğinden kaynaklı HBÖK'ye ilişkin algıları, öğretmenlerin kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($F=1,371$; $p=,251 > 0,05$). Tabloda aritmetik ortalamaların $\bar{X}=3,23$; ne katılıyorum ne de katılmıyorum ile $\bar{X}=3,50$; katılıyorum

aralığında değiştiği görülmektedir. Bu durum, kıdem değişkenine göre, öğretmenlerin yabancı dilde iletişim yeterliliğine sahip olma boyutunda okulları orta düzeyde algıladıkları ve bu konuda benzer algı düzeyine sahip oldukları şeklinde açıklanabilir.

Tablo 16. Öğretmenlerin Matematiksel ve Bilim-Teknolojide Temel Yeterliliğinden Kaynaklı HBK’ye İlişkin Algılarının Kıdem Değişkenine Göre Dağılımı

	Kıdem	N	\bar{X}	SS	Sd	F	Sig (p)	Fark (Scheffe)
Matematiksel ve Bilim- Teknolojide Temel Yeterlikler	1-7 yıl	108	3,55	,79	3 475	4,768	,003	(1-3)
	8-15 yıl	194	3,76	,78				(1-4)
	16-24 yıl	122	3,85	,78				
	25 ve üzeri yıl	55	4,00	,81				478
	Toplam	479	3,76	,79				

Tablo 16’da verilen bulgular göz önüne alındığında öğretmenlerin matematiksel ve bilim-teknolojide temel yeterliliğinden kaynaklı HBK’ye ilişkin algıları, öğretmenlerin kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($F=4,768$; $p=,003 < 0,05$). Tabloda aritmetik ortalamaların 1-7 yıl kıdemli olan öğretmenler ($\bar{X}=3,55$) “katılıyorum”, 8-15 yıl kıdemli olan öğretmenler ($\bar{X}=3,76$) “katılıyorum”, 16-24 yıl kıdemli olan öğretmenler ($\bar{X}=3,85$) “katılıyorum”, 25 ve üzeri yıl kıdemli olan öğretmenler ($\bar{X}=4,00$) “katılıyorum” şeklinindedir. Öğretmen görüşlerine göre, 1-7 yıl aralığında kıdemli olan öğretmenlerle 16-24 yıl aralığında kıdemli olan öğretmenler arasında 16-24 yıl aralığında kıdemli olan öğretmenler lehine; 1-7 yıl aralığında kıdemli olan öğretmenlerle 25 ve üzeri yıl aralığında kıdemli olan öğretmenler arasında 25 ve üzeri yıl aralığında kıdemli olan öğretmenler lehine anlamlı ilişkiler vardır. Bu durum, öğretmenlerin kıdemleri arttıca matematiksel ve bilim-teknolojide temel yeterliklere ilişkin algılarının olumlu yönde arttığı şeklinde açıklanabilir. Değişkenler arasındaki farklılık, kıdem aralığı yüksek öğretmenlerin eğitimde daha çok deneyime sahip olmalarının söz konusu yeterliği algılama biçimlerini etkilediği şeklinde ifade edilebilir. Buna göre deneyimi fazla olan öğretmenlerin eğitimle ilgili kazandıkları birikimle okullarda kültürel unsurları deneyimi az olan öğretmenlere göre daha detaylı değerlendirerek daha yüksek düzeyde algılamış oldukları söylenebilir.

Tablo 17. Öğretmenlerin Dijital Yeterliliğinden Kaynaklı HBÖK'ye İlişkin Algılarının Kıdem Değişkenine Göre Dağılımı

	Kıdem	N	\bar{X}	SS	Sd	F	Sig (p)	Fark (Scheffe)
Dijital Yeterlikler	1-7 yıl	108	3,69	,74	3 475	3,749	,011	(1-3)
	8-15 yıl	194	3,94	,66				
	16-24 yıl	122	4,02	,70				
	25 ve üzeri yıl	55	3,93	,79				
	Toplam	479	3,92	,71				

Tablo 17’de verilen bulgular göz önüne alındığında öğretmenlerin dijital yeterliliğinden kaynaklı HBÖK’ye ilişkin algıları, öğretmenlerin kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($F=3,749$; $p=,011 < 0,05$). Tabloda aritmetik ortalamaların 1-7 yıl kıdemli olan öğretmenler ($\bar{X}=3,69$) “katılıyorum”, 8-15 yıl kıdemli olan öğretmenler ($\bar{X}=3,94$) “katılıyorum”, 16-24 yıl kıdemli olan öğretmenler ($\bar{X}=4,02$) “katılıyorum”, 25 ve üzeri yıl kıdemli olan öğretmenler ($\bar{X}=3,93$) “katılıyorum” şeklindedir. Öğretmen görüşlerine göre, 1-7 yıl aralığında kıdemli olan öğretmenlerle 16-24 yıl aralığında kıdemli olan öğretmenler arasında 16-24 yıl aralığında kıdemli olan öğretmenler lehine anlamlı ilişkiler vardır. Bu durum, öğretmenlerin kıdemleri arttıkça öğrenmeyi öğrenme yeterliklere ilişkin algılarının olumlu yönde arttığı şeklinde açıklanabilir. Değişkenler arasındaki farklılık, kıdem aralığı yüksek öğretmenlerin eğitimde daha çok deneyime sahip olmalarının söz konusu yeterliği algılama biçimlerini etkilediği şeklinde ifade edilebilir. Buna göre deneyimi fazla olan öğretmenlerin eğitimle ilgili kazandıkları birikimle okullarda kültürel unsurları deneyimi az olan öğretmenlere göre daha detaylı değerlendirerek daha yüksek düzeyde algılamış oldukları söylenebilir.

Tablo 18. Öğretmenlerin Öğrenmeyi Öğrenme Yeterliliğinden Kaynaklı HBÖK'ye İlişkin Algılarının Kıdem Değişkenine Göre Dağılımı

	Kıdem	N	\bar{X}	SS	Sd	F	Sig (p)	Fark (Scheffe)
Öğrenmeyi Öğrenme Yeterlikleri	1-7 yıl	108	3,46	,71	3 475	4,662	,003	(1-3)
	8-15 yıl	194	3,64	,73				
	16-24 yıl	122	3,81	,67				
	25 ve üzeri yıl	55	3,70	,77				
	Toplam	479	3,65	,72				

Tablo 18’de verilen bulgular göz önüne alındığında öğretmenlerin öğrenmeyi öğrenme yeterliliğinden kaynaklı HBÖK’ye ilişkin algıları, öğretmenlerin kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($F=4,662$; $p=,003 < 0,05$). Tabloda aritmetik ortalamaların 1-7 yıl kıdemli olan öğretmenler ($\bar{X}=3,46$) “katılıyorum”, 8-15 yıl kıdemli olan öğretmenler ($\bar{X}=3,64$) “katılıyorum”, 16-24 yıl kıdemli olan öğretmenler ($\bar{X}=3,81$) “katılıyorum”, 25 ve üzeri yıl kıdemli olan öğretmenler ($\bar{X}=3,70$) “katılıyorum” şeklindedir. Öğretmen görüşlerine göre, 1-7 yıl aralığında kıdemli olan öğretmenlerle 16-24 yıl aralığında kıdemli olan öğretmenler arasında 16-24 yıl aralığında kıdemli olan öğretmenler lehine anlamlı ilişkiler vardır. Bu durum, öğretmenlerin kıdemleri arttıkça öğrenmeyi öğrenme yeterliklere ilişkin algılarının olumlu yönde arttığı şeklinde açıklanabilir. Değişkenler arasındaki farklılık, kıdem aralığı yüksek öğretmenlerin eğitimde daha çok deneyime sahip olmalarının söz konusu yeterliği algılama biçimlerini etkilediği şeklinde ifade edilebilir. Buna göre deneyimi fazla olan öğretmenlerin eğitimle ilgili kazandıkları birikimle okullarda kültürel unsurları deneyimi az olan öğretmenlere göre daha detaylı değerlendirerek daha yüksek düzeyde algılamış oldukları söylenebilir.

Tablo 19. Öğretmenlerin Girişimcilik Yeterliliğinden Kaynaklı HBÖK’ye İlişkin Algılarının Kıdem Değişkenine Göre Dağılımı

	Kıdem	N	\bar{X}	SS	Sd	F	Sig (p)
Girişimcilik	1-7 yıl	108	3,29	,87	3	1,155	,327
	8-15 yıl	194	3,42	,84			
Yeterlikleri	16-24 yıl	122	3,49	,83	475		
	25 ve üzeri yıl	55	3,35	,85	478		
	Toplam	479	3,40	,85			

Tablo 19’da verilen bulgular göz önüne alındığında öğretmenlerin girişimcilik yeterliliğinden kaynaklı HBÖK’ye ilişkin algıları, öğretmenlerin kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($F=1,155$; $p=,327 > 0,05$). Tabloda aritmetik ortalamaların $\bar{X}=3,29$; ne katılıyorum ne de katılmıyorum ile $\bar{X}=3,49$; katılıyorum aralığında değiştiği görülmektedir. Bu durum, kıdem değişkenine göre, öğretmenlerin girişimcilik yeterliliğine sahip olma boyutunda okulları orta düzeyde algıladıkları ve bu konuda benzer algı düzeyine sahip oldukları şeklinde açıklanabilir.

4.1.3.3. Okulundaki Çalışma Süresi Değişkenine Göre Yapılan Analiz

Sonuçları

Öğretmenlerin HBÖK'ye ilişkin algılarını okulundaki çalışma süresi değişkenine göre belirlemek için yapılan anova testi sonuçları Tablo 20-21-22-23-24-25'te sunulmuştur;

Tablo 20. Öğretmenlerin Anadilde İletişim Yeterliliğinden Kaynaklı HBÖK'ye İlişkin Algılarının Okulundaki Çalışma Süresi Değişkenine Göre Dağılımı

	Okulundaki Çalışma Süresi	N	\bar{X}	SS	Sd	F	Sig (p)
Anadilde İletişim Yeterliği	1-7 yıl	321	4,02	,83	2 476 478	2,475	,085
	8-14 yıl	96	4,08	,83			
	15 yıl ve üzeri	62	3,79	,98			
	Toplam	479	4,00	,86			

Tablo 20'de verilen bulgular göz önüne alındığında öğretmenlerin anadilde iletişim yeterliliğinden kaynaklı HBÖK'ye ilişkin algıları, öğretmenlerin okulundaki çalışma süresine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($F=2,475$; $p=,085 > 0,05$). Tabloda aritmetik ortalamaların $\bar{X}=3,79$; katılıyorum ile $\bar{X}=4,08$; katılıyorum aralığında değiştiği görülmektedir. Bu durum, okulundaki çalışma süresi değişkenine göre, öğretmenlerin anadilde iletişim yeterliliğine sahip olma boyutunda okulları yeterli düzeyde algıladıkları ve bu konuda benzer algı düzeyine sahip oldukları şeklinde açıklanabilir.

Tablo 21. Öğretmenlerin Yabancı Dilde İletişim Yeterliliğinden Kaynaklı HBÖK'ye İlişkin Algılarının Okulundaki Çalışma Süresi Değişkenine Göre Dağılımı

	Okulundaki Çalışma Süresi	N	\bar{X}	SS	Sd	F	Sig (p)
Yabancı Dilde İletişim Yeterliği	1-7 yıl	321	3,38	,91	2 476 478	,312	,732
	8-14 yıl	96	3,35	,89			
	15 yıl ve üzeri	62	3,28	,99			
	Toplam	479	3,36	,91			

Tablo 21'de verilen bulgular göz önüne alındığında öğretmenlerin yabancı dilde iletişim yeterliliğinden kaynaklı HBÖK'ye ilişkin algıları, öğretmenlerin okulundaki çalışma süresine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($F=,312$; $p=,732 > 0,05$). Tabloda aritmetik ortalamaların $\bar{X}=3,28$; ne katılıyorum ne de katılmıyorum ile $\bar{X}=3,38$; katılıyorum aralığında değiştiği görülmektedir. . Bu durum, okulundaki çalışma süresi

değişkenine göre, öğretmenlerin yabancı dilde iletişim yeterliliğine sahip olma boyutunda okulları orta düzeyde algıladıkları ve bu konuda benzer algı düzeyine sahip oldukları şeklinde açıklanabilir.

Tablo 22. Öğretmenlerin Matematiksel ve Bilim-Teknolojide Temel Yeterliliğinden Kaynaklı HBÖK'ye İlişkin Algılarının Okulundaki Çalışma Süresi Değişkenine Göre Dağılımı

	Okulundaki Çalışma Süresi	N	\bar{X}	SS	Sd	F	Sig (p)
Matematiksel ve Bilim-Teknolojide	1-7 yıl	321	3,75	,78	2	,165	,848
	8-14 yıl	96	3,78	,81			
Temel Yeterlikler	15 yıl ve üzeri	62	3,80	,86	476		
	Toplam	479	3,76	,79	478		

Tablo 22'de verilen bulgular göz önüne alındığında öğretmenlerin matematiksel ve bilim-teknolojide temel yeterliliğinden kaynaklı HBÖK'ye ilişkin algıları, öğretmenlerin okulundaki çalışma süresine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($F=,165$; $p=,848 > 0,05$). Tabloda aritmetik ortalamaların $\bar{X}=3,75$; katılıyorum ile $\bar{X}=3,80$; katılıyorum aralığında değiştiği görülmektedir. Bu durum, okulundaki çalışma süresi değişkenine göre, öğretmenlerin matematiksel ve bilim-teknolojide temel yeterliliğine sahip olma boyutunda okulları yeterli düzeyde algıladıkları ve bu konuda benzer algı düzeyine sahip oldukları şeklinde açıklanabilir.

Tablo 23. Öğretmenlerin Dijital Yeterliliğinden Kaynaklı HBÖK'ye İlişkin Algılarının Okulundaki Çalışma Süresi Değişkenine Göre Dağılımı

	Okulundaki Çalışma Süresi	N	\bar{X}	SS	Sd	F	Sig (p)
Dijital	1-7 yıl	321	3,95	,68	2	,723	,486
	8-14 yıl	96	3,90	,77			
Yeterlikler	15 yıl ve üzeri	62	3,84	,78	476		
	Toplam	479	3,92	,71	478		

Tablo 23'de verilen bulgular göz önüne alındığında öğretmenlerin dijital yeterliliğinden kaynaklı HBÖK'ye ilişkin algıları, öğretmenlerin okulundaki çalışma süresine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($F=,723$; $p=,486 > 0,05$). Tabloda aritmetik ortalamaların $\bar{X}=3,84$; katılıyorum ile $\bar{X}=3,95$; katılıyorum aralığında değiştiği görülmektedir. Bu durum, okulundaki çalışma süresi değişkenine göre, öğretmenlerin dijital yeterliliğine sahip olma boyutunda okulları yeterli düzeyde algıladıkları ve bu konuda benzer algı düzeyine sahip oldukları şeklinde açıklanabilir.

Tablo 24. Öğretmenlerin Öğrenmeyi Öğrenme Yeterliliğinden Kaynaklı HBÖK'ye İlişkin Algılarının Okulundaki Çalışma Süresi Değişkenine Göre Dağılımı

	Okulundaki Çalışma Süresi	N	\bar{X}	SS	Sd	F	Sig (p)
Öğrenmeyi Öğrenme Yeterlikleri	1-7 yıl	321	3,66	,71	2 476 478	,691	,502
	8-14 yıl	96	3,66	,75			
	15 yıl ve üzeri	62	3,55	,74			
	Toplam	479	3,65	,72			

Tablo 24'te verilen bulgular göz önüne alındığında öğretmenlerin öğrenmeyi öğrenme yeterliliğinden kaynaklı HBÖK'ye ilişkin algıları, öğretmenlerin okulundaki çalışma süresine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($F=,691$; $p=,502 > 0,05$). Tabloda aritmetik ortalamaların $\bar{X}=3,55$; katılıyorum ile $\bar{X}=3,66$; katılıyorum aralığında değiştiği görülmektedir. Bu durum, okulundaki çalışma süresi değişkenine göre, öğretmenlerin öğrenmeyi öğrenme yeterliliğine sahip olma boyutunda okulları yeterli düzeyde algıladıkları ve bu konuda benzer algı düzeyine sahip oldukları şeklinde açıklanabilir.

Tablo 25. Öğretmenlerin Girişimcilik Yeterliliğinden Kaynaklı HBÖK'ye İlişkin Algılarının Okulundaki Çalışma Süresi Değişkenine Göre Dağılımı

	Okulundaki Çalışma Süresi	N	\bar{X}	SS	Sd	F	Sig (p)
Girişimcilik Yeterlikleri	1-7 yıl	321	3,44	,85	2 476 478	2,247	,107
	8-14 yıl	96	3,41	,83			
	15 yıl ve üzeri	62	3,19	,85			
	Toplam	479	3,40	,85			

Tablo 25'te verilen bulgular göz önüne alındığında öğretmenlerin girişimcilik yeterliliğinden kaynaklı HBÖK'ye ilişkin algıları, öğretmenlerin okulundaki çalışma süresine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($F=2,247$; $p=,107 > 0,05$). Tabloda aritmetik ortalamaların $\bar{X}=3,19$; ne katılıyorum ne de katılmıyorum ile $\bar{X}=3,44$; katılıyorum aralığında değiştiği görülmektedir. Bu durum, okulundaki çalışma süresi değişkenine göre, öğretmenlerin girişimcilik yeterliliğine sahip olma boyutunda okulları orta düzeyde algıladıkları ve bu konuda benzer algı düzeyine sahip oldukları şeklinde açıklanabilir.

4.1.3.4. Branş Değişkenine Göre Yapılan Analiz Sonuçları

Öğretmenlerin HBÖK'ye ilişkin algılarını branş değişkenine göre belirlemek için yapılan anova testi sonuçları Tablo 26-27-28-29-30-31'de sunulmuştur;

Tablo 26. Öğretmenlerin Anadilde İletişim Yeterliliğinden Kaynaklı HBÖK'ye İlişkin Algılarının Branş Değişkenine Göre Dağılımı

	Branş	N	\bar{X}	SS	Sd	F	Sig (p)
Anadilde İletişim Yeterliği	Sınıf öğretmenleri	131	4,11	,86	3	1,497	,215
	Sözel alan öğretmenleri	132	3,89	,83			
	Sayısal alan öğretmenleri	99	3,97	,93			
	Sportif ve sanatsal alan öğretmenleri	117	4,04	,80			
	Toplam	479	4,00	,86	478		

Tablo 26'da verilen bulgular göz önüne alındığında öğretmenlerin anadilde iletişim yeterliliğinden kaynaklı HBÖK'ye ilişkin algıları, öğretmenlerin branşına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($F=1,497$; $p=,215 > 0,05$). Tabloda aritmetik ortalamaların $\bar{X}=3,89$; katılıyorum ile $\bar{X}=4,11$; katılıyorum aralığında değiştiği görülmektedir. Bu durum, branş değişkenine göre, öğretmenlerin anadilde iletişim yeterliliğine sahip olma boyutunda okulları yeterli düzeyde algıladıkları ve bu konuda benzer algı düzeyine sahip oldukları şeklinde açıklanabilir.

Tablo 27. Öğretmenlerin Yabancı Dilde İletişim Yeterliliğinden Kaynaklı HBÖK'ye İlişkin Algılarının Branş Değişkenine Göre Dağılımı

	Branş	N	\bar{X}	SS	Sd	F	Sig (p)	Fark (Scheffe)
Yabancı Dilde İletişim Yeterliği	Sınıf öğretmenleri	131	3,64	,93	3	6,350	,000	(1-2)
	Sözel alan öğretmenleri	132	3,19	,93				(1-4)
	Sayısal alan öğretmenleri	99	3,33	,80				
	Sportif ve sanatsal alan öğretmenleri	117	3,26	,91				
	Toplam	479	3,36	,91	478			

Tablo 27'de verilen bulgular göz önüne alındığında öğretmenlerin yabancı dilde iletişim yeterliliğinden kaynaklı HBÖK'ye ilişkin algıları, öğretmenlerin branşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($F=6,350$; $p=,000 < 0,05$). Tabloda aritmetik ortalamaların sınıf öğretmenleri ($\bar{X}=3,64$) "katılıyorum", sözel alan öğretmenleri ($\bar{X}=3,19$) "ne katılıyorum ne de katılmıyorum", sayısal alan öğretmenleri ($\bar{X}=3,33$) "ne katılıyorum ne de katılmıyorum", sportif ve sanatsal alan öğretmenleri ($\bar{X}=3,26$) "ne katılıyorum ne de katılmıyorum" şeklindedir. Öğretmen görüşlerine göre, sınıf öğretmenleriyle sözel alan öğretmenleri arasında sınıf öğretmenleri lehine; sınıf

öğretmenleriyle sportif ve sanatsal alan öğretmenleri arasında sınıf öğretmenleri lehine anlamlı ilişkiler vardır. Bu durum, sınıf öğretmenlerinin diğer branş öğretmenlerine göre matematiksel ve bilim-teknolojide temel yeterliliğine ilişkin algılarının olumlu yönde arttığı şeklinde açıklanabilir. Değişkenler arasındaki farklılık, sınıf öğretmenlerinin diğer branş öğretmenlerine göre okullarına olan aidiyetlerinin daha fazla olmasından ve bunun sonucu olarak da HBÖK'ye ait söz konusu yeterliği daha olumlu algıladıkları şeklinde ifade edilebilir. Bu bağlamda sınıf öğretmenleri okullarının kültürünü benimseyip özümstedikleri için okullarda kültürel unsurları diğer branş öğretmenlerine göre daha detaylı değerlendirerek daha yüksek düzeyde algılamış oldukları söylenebilir.

Tablo 28. Öğretmenlerin Matematiksel ve Bilim-Teknolojide Temel Yeterliliğinden Kaynaklı HBÖK'ye İlişkin Algılarının Branş Değişkenine Göre Dağılımı

	Branş	N	\bar{X}	SS	Sd	F	Sig (p)	Fark (Scheffe)
Matematiksel ve Bilim- Teknolojide Temel Yeterlikler	Sınıf öğretmenleri	131	4,08	,67	3	10,315	,000	(1-2)
	Sözel alan öğretmenleri	132	3,60	,77				(1-3)
	Sayısal alan öğretmenleri	99	3,62	,84				(1-4)
	Sportif ve sanatsal alan öğretmenleri	117	3,72	,82				475
	Toplam	479	3,76	,79				478

Tablo 28'de verilen bulgular göz önüne alındığında öğretmenlerin matematiksel ve bilim-teknolojide temel yeterliliğinden kaynaklı HBÖK'ye ilişkin algıları, öğretmenlerin branşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($F=10,315$; $p=,000 < 0,05$). Tabloda aritmetik ortalamaların sınıf öğretmenleri ($\bar{X}=4,08$) “katılıyorum”, sözel alan öğretmenleri ($\bar{X}=3,60$) “katılıyorum”, sayısal alan öğretmenleri ($\bar{X}=3,62$) “katılıyorum”, sportif ve sanatsal alan öğretmenleri ($\bar{X}=3,72$) “katılıyorum” şeklindedir. Öğretmen görüşlerine göre, sınıf öğretmenleriyle sözel alan öğretmenleri arasında sınıf öğretmenleri lehine; sınıf öğretmenleriyle sayısal alan öğretmenleri arasında sınıf öğretmenleri lehine; sınıf öğretmenleriyle sportif ve sanatsal alan öğretmenleri arasında sınıf öğretmenleri lehine anlamlı ilişkiler vardır. Bu durum,

öğretmenlerin özel alan uzmanlıkları azaldıkça matematiksel ve bilim-teknolojide temel yeterliliğine ilişkin algılarının olumlu yönde arttığı şeklinde açıklanabilir. Değişkenler arasındaki farklılık, sınıf öğretmenlerinin diğer branş öğretmenlerine göre okullarına olan aidiyetlerinin daha fazla olmasından ve bunun sonucu olarak da HBÖK'ye ait söz konusu yeterliği daha olumlu algıladıkları şeklinde ifade edilebilir. Bu bağlamda sınıf öğretmenleri okullarının kültürünü benimseyip özümstedikleri için okullarda kültürel unsurları diğer branş öğretmenlerine göre daha detaylı değerlendirerek daha yüksek düzeyde algılamış oldukları söylenebilir.

Tablo 29. Öğretmenlerin Dijital Yeterliliğinden Kaynaklı HBÖK'ye İlişkin Algılarının Branş Değişkenine Göre Dağılımı

	Branş	N	\bar{X}	SS	Sd	F	Sig (p)
Dijital Yeterlikler	Sınıf öğretmenleri	131	4,04	,71	3 475 478	2,788	,052
	Sözel alan öğretmenleri	132	3,85	,72			
	Sayısal alan öğretmenleri	99	3,80	,78			
	Sportif ve sanatsal alan öğretmenleri	117	3,98	,62			
	Toplam	479	3,92	,71			

Tablo 29'da verilen bulgular göz önüne alındığında öğretmenlerin dijital yeterliliğinden kaynaklı HBÖK'ye ilişkin algıları, öğretmenlerin branşına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($F=2,788$; $p=,052 > 0,05$). Tabloda aritmetik ortalamaların $\bar{X}=3,80$; katılıyorum ile $\bar{X}=4,04$; katılıyorum aralığında değiştiği görülmektedir. Bu durum, branş değişkenine göre öğretmenlerin dijital yeterliliğe sahip olma boyutunda okulları yeterli düzeyde algıladıkları ve bu konuda benzer algı düzeyine sahip oldukları şeklinde açıklanabilir.

Tablo 30. Öğretmenlerin Öğrenmeyi Öğrenme Yeterliliğinden Kaynaklı HBÖK'ye İlişkin Algılarının Branş Değişkenine Göre Dağılımı

	Branş	N	\bar{X}	SS	Sd	F	Sig (p)	Fark (Scheffe)
Öğrenmeyi Öğrenme Yeterlikleri	Sınıf öğretmenleri	131	3,84	,74	3	5,941	,001	(1-2)
	Sözel alan öğretmenleri	132	3,53	,75				(1-3)
	Sayısal alan öğretmenleri	99	3,51	,71				475
	Sportif ve sanatsal alan öğretmenleri	117	3,69	,63	478			
	Toplam	479	3,65	,72				

Tablo 30'da verilen bulgular göz önüne alındığında öğretmenlerin öğrenmeyi öğrenme yeterliliğinden kaynaklı HBÖK'ye ilişkin algıları, öğretmenlerin branşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($F=5,941$; $p=,001 < 0,05$). Tabloda aritmetik ortalamaların sınıf öğretmenleri ($\bar{X}=3,84$) “katılıyorum”, sözel alan öğretmenleri ($\bar{X}=3,53$) “ne katılıyorum ne de katılmıyorum”, sayısal alan öğretmenleri ($\bar{X}=3,51$) “ne katılıyorum ne de katılmıyorum”, sportif ve sanatsal alan öğretmenleri ($\bar{X}=3,69$) “ne katılıyorum ne de katılmıyorum” şeklindedir. Öğretmen görüşlerine göre, sınıf öğretmenleriyle sözel alan öğretmenleri arasında sınıf öğretmenleri lehine; sınıf öğretmenleriyle sayısal alan öğretmenleri arasında sınıf öğretmenleri lehine anlamlı ilişkiler vardır. Bu durum, öğretmenlerin özel alan uzmanlıkları azaldıkça öğrenmeyi öğrenme yeterliliğine ilişkin algılarının olumlu yönde arttığı şeklinde açıklanabilir. Değişkenler arasındaki farklılık, sınıf öğretmenlerinin diğer branş öğretmenlerine göre okullarına olan aidiyetlerinin daha fazla olmasından ve bunun sonucu olarak da HBÖK'ye ait söz konusu yeterliği daha olumlu algıladıkları şeklinde ifade edilebilir. Bu bağlamda sınıf öğretmenleri okullarının kültürünü benimseyip özümstedikleri için okullarda kültürel unsurları diğer branş öğretmenlerine göre daha detaylı değerlendirerek daha yüksek düzeyde algılamış oldukları söylenebilir.

Tablo 31. Öğretmenlerin Girişimcilik Yeterliliğinden Kaynaklı HBÖK'ye İlişkin Algılarının Branş Değişkenine Göre Dağılımı

	Branş	N	\bar{X}	SS	Sd	F	Sig (p)
Girişimcilik Yeterlilikleri	Sınıf öğretmenleri	131	3,51	,92			
	Sözel alan öğretmenleri	132	3,24	,90	3		
	Sayısal alan öğretmenleri	99	3,38	,80	475	2,739	,053
	Sportif ve sanatsal alan öğretmenleri	117	3,48	,71	478		
	Toplam	479	3,40	,85			

Tablo 31'de verilen bulgular göz önüne alındığında öğretmenlerin girişimcilik yeterliliğinden kaynaklı HBÖK'ye ilişkin algıları, öğretmenlerin branşına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($F=2,739$; $p=,043>0,05$). Tabloda aritmetik ortalamaların $\bar{X}=3,24$; ne katılıyorum ne de katılmıyorum ile $\bar{X}=3,51$; katılıyorum aralığında değiştiği görülmektedir. Bu durum, branş değişkenine göre, öğretmenlerin girişimcilik yeterliliğe sahip olma boyutunda okulları orta düzeyde algıladıkları ve bu konuda benzer algı düzeyine sahip oldukları şeklinde açıklanabilir.

4.1.3.5. Okuldan Memnuniyet Değişkenine Göre Yapılan Analiz Sonuçları

Öğretmenlerin HBÖK'ye ilişkin algılarını okulundan memnuniyet değişkenine göre belirlemek için yapılan anova testi sonuçları Tablo 32-33-34-35-36-37'de sunulmuştur;

Tablo 32. Öğretmenlerin Anadilde İletişim Yeterliliğinden Kaynaklı HBÖK'ye İlişkin Algılarının Okuldan Memnuniyet Değişkenine Göre Dağılımı

	Okuldan Memnuniyet Durumu	N	\bar{X}	SS	Sd	F	Sig (p)	Fark (Scheffe)
Anadilde İletişim Yeterliği	Memnun	319	4,09	,83				(1-3)
	Memnun değil	51	3,96	,98	2			
	Ne memnun ne memnun değil	109	3,78	,83	476	5,289	,005	
	Toplam	479	4,00	,86	478			

Tablo 32'de verilen bulgular göz önüne alındığında öğretmenlerin anadilde iletişim yeterliliğinden kaynaklı HBÖK'ye ilişkin algıları, öğretmenlerin okuldan memnuniyet

durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($F=5,289$; $p=,005 < 0,05$). Tabloda aritmetik ortalamaların okulundan memnun olan öğretmenler ($\bar{X}=4,09$) “katılıyorum”, okulundan memnun olmayan öğretmenler ($\bar{X}=3,96$) “katılıyorum”, okulundan ne memnun olan ne de memnun olmayan öğretmenler ($\bar{X}=3,78$) “katılıyorum” şeklindedir. Öğretmen görüşlerine göre, okulundan memnun olan öğretmenlerle okulundan ne memnun ne de memnun olmayan öğretmenler arasında okulundan memnun olan öğretmenler lehine anlamlı ilişkiler vardır. Bu durum, öğretmenlerin okullarından memnuniyetleri arttıkça anadilde iletişim yeterliliğine ilişkin algılarının olumlu yönde arttığı şeklinde açıklanabilir. Değişkenler arasındaki farklılık, okulundan memnun olan öğretmenlerin okullarına karşı olumlu tutum, okulundan ne memnun ne de memnun olmayan öğretmenlerin ise kararsız tutum benimsedikleri, bu iki farklı bakış açısının ise okuldaki anadilde iletişim yeterliliğinin algılanma biçimine etki ettiği şeklinde açıklanabilir. Bu bağlamdan okulundan memnun olan öğretmenler okullarına olumlu bakış açıları sayesinde elde ettikleri iç doyumla okullarda kültürel unsurları okulundan memnun olmayan öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde algılamış oldukları söylenebilir.

Tablo 33. Öğretmenlerin Yabancı Dilde İletişim Yeterliliğinden Kaynaklı HBÖK'ye İlişkin Algılarının Okuldan Memnuniyet Değişkenine Göre Dağılımı

	Okulundan	N	\bar{X}	SS	Sd	F	Sig	Fark
	Memnuniyet						(p)	(Scheffe)
	Durumu							
Yabancı	Memnun	319	3,45	,89				(1-3)
Dilde	Memnun değil	51	3,40	1,01	2			
İletişim	Ne memnun ne	109	3,06	,88	476	7,743	,000	
Yeterliği	memnun değil				478			
	Toplam	479	3,36	,91				

Tablo 33'te verilen bulgular göz önüne alındığında öğretmenlerin yabancı dilde iletişim yeterliliğinden kaynaklı HBÖK'ye ilişkin algıları, öğretmenlerin okuldan memnuniyet durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($F=7,743$; $p=,000 < 0,05$). Tabloda aritmetik ortalamalar; okulundan memnun olan öğretmenler ($\bar{X}=3,45$) “katılıyorum”, okulundan memnun olmayan öğretmenler ($\bar{X}=3,40$) “katılıyorum”, okulundan ne memnun olan ne de memnun olmayan öğretmenler ($\bar{X}=3,06$) “ne katılıyorum ne de katılmıyorum” şeklindedir. Öğretmen görüşlerine göre, okulundan memnun olan öğretmenlerle okulundan ne memnun ne de memnun olmayan

öğretmenler arasında okulundan memnun olan öğretmenler lehine anlamlı ilişkiler vardır. Bu durum, öğretmenlerin okullarından memnuniyetleri arttıkça yabancı dilde iletişim yeterliliğine ilişkin algılarının olumlu yönde arttığı şeklinde açıklanabilir. Değişkenler arasındaki farklılık, okulundan memnun olan öğretmenlerin okullarına karşı olumlu tutum, okulundan ne memnun ne de memnun olmayan öğretmenlerin ise kararsız tutum benimsedikleri, bu iki farklı bakış açısının ise okuldaki anadilde iletişim yeterliliğinin algılanma biçimine etki ettiği şeklinde açıklanabilir. Bu bağlamda okulundan memnun olan öğretmenler okullarına olumlu bakış açıları sayesinde elde ettikleri iç doyumla okullarda kültürel unsurları okulundan memnun olmayan öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde algılamış oldukları söylenebilir.

Tablo 34. Öğretmenlerin Matematiksel ve Bilim-Teknolojide Temel Yeterliliğinden Kaynaklı HBÖK'ye İlişkin Algılarının Okuldan Memnuniyet Değişkenine Göre Dağılımı

	Okulundan	N	\bar{X}	SS	Sd	F	Sig (p)	Fark (Scheffe)
	Memnuniyet Durumu							
Matematiksel ve Bilim-Teknolojide Temel Yeterlikler	Memnun	319	3,85	,73				(1-3)
	Memnun değil	51	3,90	,78	2			(2-3)
	Ne memnun ne memnun değil	109	3,43	,89	476	13,122	,000	
	Toplam	479	3,76	,79	478			

Tablo 34'te verilen bulgular göz önüne alındığında öğretmenlerin matematiksel ve bilim-teknolojide temel yeterliliğinden kaynaklı HBÖK'ye ilişkin algıları, öğretmenlerin okuldan memnuniyet durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($F=13,122$; $p=,000 < 0,05$). Tabloda aritmetik ortalamalar; okulundan memnun olan öğretmenler ($\bar{X}=3,85$) “katılıyorum”, okulundan memnun olmayan öğretmenler ($\bar{X}=3,90$) “katılıyorum”, okulundan ne memnun olan ne de memnun olmayan öğretmenler ($\bar{X}=3,43$) “katılıyorum” şeklindedir. Öğretmen görüşlerine göre, okulundan memnun olan öğretmenlerle okulundan ne memnun ne de memnun olmayan öğretmenler arasında okulundan memnun olan öğretmenler lehine; okulundan memnun olmayan öğretmenlerle okulundan ne memnun ne de memnun olmayan öğretmenler arasında okulundan memnun olmayan öğretmenler lehine anlamlı ilişkiler vardır. Bu durum,

öğretmenlerin okullarına karşı tutumlarındaki kararlılık arttıkça matematiksel ve bilim-teknolojide temel yeterliliğine ilişkin algılarının olumlu yönde arttığı şeklinde açıklanabilir. Değişkenler arasındaki farklılık, okulundan memnun olan ve memnun olmayan öğretmenlerin okullarına karşı olumlu tutum, okulundan ne memnun ne de memnun olmayan öğretmenlerin ise kararsız tutum benimsedikleri, bu iki farklı bakış açısının ise okuldaki matematiksel ve bilim-teknolojide temel yeterliliğinin algılanma biçimine etki ettiği şeklinde açıklanabilir. Bu bağlamdan okuluna karşı kararlı tutum sergileyen öğretmenler okullarına olumlu bakış açıları sayesinde okullarda kültürel unsurları okuluna karşı kararsız tutum sergileyen öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde algılamış oldukları söylenebilir.

Tablo 35. Öğretmenlerin Dijital Yeterliliğinden Kaynaklı HBÖK'ye İlişkin Algılarının Okuldan Memnuniyet Değişkenine Göre Dağılımı

	Okulundan	N	\bar{X}	SS	Sd	F	Sig (p)	Fark
	Memnuniyet Durumu							(Scheffe)
Dijital Yeterlikler	Memnun	319	4,00	,65				(1-3)
	Memnun değil	51	4,07	,82	2			(2-3)
	Ne memnun ne menün değil	109	3,62	,75	476	13,376	,000	
	Toplam	479	3,92	,71	478			

Tablo 35'te verilen bulgular göz önüne alındığında öğretmenlerin dijital yeterliliğinden kaynaklı HBÖK'ye ilişkin algıları, öğretmenlerin okuldan memnuniyet durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($F=13,376$; $p=,000 < 0,05$). Tabloda aritmetik ortalamalar; okulundan memnun olan öğretmenler ($\bar{X}=4,00$) “katılıyorum”, okulundan memnun olmayan öğretmenler ($\bar{X}=4,07$) “katılıyorum”, okulundan ne memnun olan ne de memnun olmayan öğretmenler ($\bar{X}=3,62$) “katılıyorum” şeklindedir. Öğretmen görüşlerine göre, okulundan memnun olan öğretmenlerle okulundan ne memnun ne de memnun olmayan öğretmenler arasında okulundan memnun olan öğretmenler lehine; okulundan memnun olmayan öğretmenlerle okulundan ne memnun ne de memnun olmayan öğretmenler arasında okulundan memnun olmayan öğretmenler lehine anlamlı ilişkiler vardır. Bu durum, öğretmenlerin okullarına karşı tutumlarındaki kararlılık arttıkça dijital yeterliliğine ilişkin algılarının olumlu yönde arttığı şeklinde açıklanabilir. Değişkenler arasındaki farklılık, okulundan

memnun olan ve memnun olmayan öğretmenlerin okullarına karşı olumlu tutum, okulundan ne memnun ne de memnun olmayan öğretmenlerin ise kararsız tutum benimsedikleri, bu iki farklı bakış açısının ise okuldaki dijital yeterliliğinin algılanma biçimine etki ettiği şeklinde açıklanabilir. Bu bağlamda okuluna karşı kararlı tutum sergileyen öğretmenler okullarına olumlu bakış açıları sayesinde okullarda kültürel unsurları okuluna karşı kararsız tutum sergileyen öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde algılamış oldukları söylenebilir.

Tablo 36. Öğretmenlerin Öğrenmeyi Öğrenme Yeterliliğinden Kaynaklı HBÖK'ye İlişkin Algılarının Okuldan Memnuniyet Değişkenine Göre Dağılımı

	Okulundan	N	\bar{X}	SS	Sd	F	Sig (p)	Fark
	Memnuniyet Durumu							(Scheffe)
	Memnun	319	3,77	,64				(1-3)
Öğrenmeyi Öğrenme Yeterlikleri	Memnun değil	51	3,76	,82	2			(2-3)
	Ne memnun ne memnun değil	109	3,24	,75	476	24,446	,000	
	Toplam	479	3,65	,72	478			

Tablo 36'da verilen bulgular göz önüne alındığında öğretmenlerin öğrenmeyi öğrenme yeterliliğinden kaynaklı HBÖK'ye ilişkin algıları, öğretmenlerin okuldan memnuniyet durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($F=24,446$; $p=,000 < 0,05$). Tabloda aritmetik ortalamalar; okulundan memnun olan öğretmenler ($\bar{X}=3,77$) "katılıyorum", okulundan memnun olmayan öğretmenler ($\bar{X}=3,76$) "katılıyorum", okulundan ne memnun olan ne de memnun olmayan öğretmenler ($\bar{X}=3,24$) "ne katılıyorum ne de katılmıyorum" şeklindedir. Öğretmen görüşlerine göre, okulundan memnun olan öğretmenlerle okulundan ne memnun ne de memnun olmayan öğretmenler arasında okulundan memnun olan öğretmenler lehine; okulundan memnun olmayan öğretmenlerle okulundan ne memnun ne de memnun olmayan öğretmenler arasında okulundan memnun olmayan öğretmenler lehine anlamlı ilişkiler vardır. Bu durum, öğretmenlerin okullarına karşı tutumlarındaki kararlılık arttıkça öğrenmeyi öğrenme yeterliliğine ilişkin algılarının olumlu yönde arttığı şeklinde açıklanabilir. Değişkenler arasındaki farklılık, okulundan memnun olan ve memnun olmayan öğretmenlerin okullarına karşı olumlu tutum, okulundan ne memnun ne de memnun olmayan öğretmenlerin ise kararsız tutum benimsedikleri, bu iki farklı bakış açısının ise

okuldaki öğrenmeyi öğrenme yeterliliğinin algılanma biçimine etki ettiği şeklinde açıklanabilir. Bu bağlamda okuluna karşı kararlı tutum sergileyen öğretmenler okullarına olumlu bakış açıları sayesinde okullarda kültürel unsurları okuluna karşı kararsız tutum sergileyen öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde algılamış oldukları söylenebilir.

Tablo 37. Öğretmenlerin Girişimcilik Yeterliliğinden Kaynaklı HBÖK'ye İlişkin Algılarının Okuldan Memnuniyet Değişkenine Göre Dağılımı

	Okulundan	N	\bar{X}	SS	Sd	F	Sig (p)	Fark (Scheffe)
	Memnuniyet Durumu							
Girişimcilik Yeterlikleri	Memnun	319	3,52	,79				(1-3)
	Memnun değil	51	3,62	,98	2			(2-3)
	Ne memnun ne de memnun olmayan				476	21,916	,000	
	Toplam	109	2,95	,80	478			
	Toplam	479	3,40	,85				

Tablo 37’de verilen bulgular göz önüne alındığında öğretmenlerin girişimcilik yeterliliğinden kaynaklı HBÖK’ye ilişkin algıları, öğretmenlerin okuldan memnuniyet durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($F=21,916$; $p=,000 < 0,05$). Tabloda aritmetik ortalamalar; okulundan memnun olan öğretmenler ($\bar{X}=3,52$) “katılıyorum”, okulundan memnun olmayan öğretmenler ($\bar{X}=3,62$) “katılıyorum”, okulundan ne memnun olan ne de memnun olmayan öğretmenler ($\bar{X}=2,95$) “ne katılıyorum ne de katılmıyorum” şeklindedir. Öğretmen görüşlerine göre, okulundan memnun olan öğretmenlerle okulundan ne memnun ne de memnun olmayan öğretmenler arasında okulundan memnun olan öğretmenler lehine; okulundan memnun olmayan öğretmenlerle okulundan ne memnun ne de memnun olmayan öğretmenler arasında okulundan memnun olmayan öğretmenler lehine anlamlı ilişkiler vardır. Bu durum, öğretmenlerin okullarına karşı tutumlarındaki kararlılık arttıkça girişimcilik yeterliliğine ilişkin algılarının olumlu yönde arttığı şeklinde açıklanabilir. Değişkenler arasındaki farklılık, okulundan memnun olan ve memnun olmayan öğretmenlerin okullarına karşı olumlu tutum, okulundan ne memnun ne de memnun olmayan öğretmenlerin ise kararsız tutum benimsedikleri, bu iki farklı bakış açısının ise okuldaki girişimcilik yeterliliğinin algılanma biçimine etki ettiği şeklinde açıklanabilir. Bu bağlamda okuluna karşı kararlı tutum sergileyen öğretmenler okullarına olumlu

bakış açıları sayesinde okullarda kültürel unsurları okuluna karşı kararsız tutum sergileyen öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde algılamış oldukları söylenebilir.

4.1.3.6. Okul Türü Değişkenine Göre Yapılan Analiz Sonuçları

Öğretmenlerin HBÖK'ye ilişkin algılarını okul türü değişkenine göre belirlemek için yapılan anova testi sonuçları Tablo 38-39-40-41-42-43'te sunulmuştur;

Tablo 38. Öğretmenlerin Anadilde İletişim Yeterliliğinden Kaynaklı HBÖK'ye İlişkin Algılarının Okul Türü Değişkenine Göre Dağılımı

	Okul Türü	N	\bar{X}	SS	Sd	F	Sig (p)
Anadilde İletişim Yeterliği	İlkokul	142	4,08	,89	2	,894	,410
	Ortaokul	214	3,96	,82			
	Lise	123	3,99	,88	476		
	Toplam	479	4,00	,86	478		

Tablo 38'de verilen bulgular göz önüne alındığında öğretmenlerin anadilde iletişim yeterliliğinden kaynaklı HBÖK'ye ilişkin algıları, öğretmenlerin okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($F=,894$; $p=,410 > 0,05$). Tabloda aritmetik ortalamaların $\bar{X}=3,96$; katılıyorum ile $\bar{X}=4,08$; katılıyorum aralığında değiştiği görülmektedir. Bu durum, okul türü değişkenine göre, öğretmenlerin anadilde iletişim yeterliliğine sahip olma boyutunda okulları yeterli düzeyde algıladıkları ve bu konuda benzer algı düzeyine sahip oldukları şeklinde açıklanabilir.

Tablo 39. Öğretmenleri Yabancı Dilde İletişim Yeterliliğinden Kaynaklı HBÖK'ye İlişkin Algılarının Okul Türü Değişkenine Göre Dağılımı

	Okul Türü	N	\bar{X}	SS	Sd	F	Sig (p)	Fark (Scheffe)
Yabancı Dilde İletişim Yeterliği	İlkokul	142	3,63	,94	2	9,467	,000	(1-2)
	Ortaokul	214	3,26	,87				
	Lise	123	3,21	,90	476			(1-3)
	Toplam	479	3,36	,91	478			

Tablo 39'da verilen bulgular göz önüne alındığında öğretmenlerin yabancı dilde iletişim yeterliliğinden kaynaklı HBÖK'ye ilişkin algıları, öğretmenlerin okul türü durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($F=9,467$; $p=,000 < 0,05$). Tabloda aritmetik ortalamalar; ilkokulda çalışan öğretmenler ($\bar{X}=3,63$) “katılıyorum”, ortaokulda çalışan öğretmenler ($\bar{X}=3,26$) “ne katılıyorum ne de katılmıyorum”, lisede çalışan öğretmenler ($\bar{X}=3,21$) “ne katılıyorum ne de katılmıyorum” şeklindedir. Öğretmen görüşlerine göre, ilkokulda çalışan öğretmenlerle ortaokulda çalışan

öğretmenler arasında ilkokulda çalışan öğretmenler lehine; ilkokulda çalışan öğretmenlerle lisede çalışan öğretmenler arasında ilkokulda çalışan öğretmenler lehine anlamlı ilişkiler vardır. Değişkenler arasındaki farklılık, ilkokulda çalışan öğretmenlerin diğer kademelerde çalışan öğretmenlere göre okullarına olan aidiyetlerinin daha fazla olmasından ve bunun sonucu olarak da HBÖK'ye ait söz konusu yeterliği daha olumlu algıladıkları şeklinde ifade edilebilir. Bu bağlamda ilkokulda çalışan öğretmenler okullarının kültürünü benimseyip özümstedikleri için okullarda kültürel unsurları diğer kademelerde çalışan öğretmenlere göre daha detaylı değerlendirerek daha yüksek düzeyde algılamış oldukları söylenebilir.

Tablo 40. Öğretmenlerin Matematiksel ve Bilim-Teknolojide Temel Yeterliliğinden Kaynaklı HBÖK'ye İlişkin Algılarının Okul Türü Değişkenine Göre Dağılımı

	Okul Türü	N	\bar{X}	SS	Sd	F	Sig (p)	Fark (Scheffe)
Matematiksel ve Bilim- Teknolojide Temel Yeterlikler	İlkokul	142	4,06	,69	2	15,666	,000	(1-2)
	Ortaokul	214	3,67	,77				(1-3)
	Lise	123	3,57	,87	476			
	Toplam	479	3,76	,79	478			

Tablo 40'da verilen bulgular göz önüne alındığında öğretmenlerin matematiksel ve bilim-teknolojide temel yeterliklerden HBÖK'ye ilişkin algıları, öğretmenlerin okul türü durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($F=15,666$; $p=,000 < 0,05$). Tabloda aritmetik ortalamalar; ilkokulda çalışan öğretmenler ($\bar{X}=4,06$) "katılıyorum", ortaokulda çalışan öğretmenler ($\bar{X}=3,67$) "katılıyorum", lisede çalışan öğretmenler ($\bar{X}=3,57$) "katılıyorum" şeklindedir. Öğretmen görüşlerine göre, ilkokulda çalışan öğretmenlerle ortaokulda çalışan öğretmenler arasında ilkokulda çalışan öğretmenler lehine; ilkokulda çalışan öğretmenlerle lisede çalışan öğretmenler arasında ilkokulda çalışan öğretmenler lehine anlamlı ilişkiler vardır. Değişkenler arasındaki farklılık, ilkokulda çalışan öğretmenlerin diğer kademelerde çalışan öğretmenlere göre okullarına olan aidiyetlerinin daha fazla olmasından ve bunun sonucu olarak da HBÖK'ye ait söz konusu yeterliği daha olumlu algıladıkları şeklinde ifade edilebilir. Bu bağlamda ilkokulda çalışan öğretmenler okullarının kültürünü benimseyip özümstedikleri için okullarda kültürel unsurları diğer kademelerde çalışan öğretmenlere

göre daha detaylı değerlendirerek daha yüksek düzeyde algılamış oldukları söylenebilir.

Tablo 41. Öğretmenlerin Dijital Yeterliliğinden Kaynaklı HBÖK'ye İlişkin Algılarının Okul Türü Değişkenine Göre Dağılımı

	Okul Türü	N	\bar{X}	SS	Sd	F	Sig (p)	Fark (Scheffe)
Dijital Yeterlikler	İlkokul	142	4,04	,72	2	476	3,825	,023
	Ortaokul	214	3,83	,69				
	Lise	123	3,95	,72	478			
	Toplam	479	3,92	,71				

Tablo 41'de verilen bulgular göz önüne alındığında öğretmenlerin dijital yeterliklerden kaynaklı HBÖK'ye ilişkin algıları, öğretmenlerin okul türü durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($F=3,825$; $p=,023 < 0,05$). Tabloda aritmetik ortalamalar; ilkokulda çalışan öğretmenler ($\bar{X}=4,04$) “katılıyorum”, ortaokulda çalışan öğretmenler ($\bar{X}=3,83$) “katılıyorum”, lisede çalışan öğretmenler ($\bar{X}=3,95$) “katılıyorum” şeklindedir. Öğretmen görüşlerine göre, ilkokulda çalışan öğretmenlerle ortaokulda çalışan öğretmenler arasında ilkokulda çalışan öğretmenler lehine anlamlı ilişkiler vardır. Değişkenler arasındaki farklılık, ilkokulda çalışan öğretmenlerin diğer kademelerde çalışan öğretmenlere göre okullarına olan aidiyetlerinin daha fazla olmasından ve bunun sonucu olarak da HBÖK'ye ait söz konusu yeterliği daha olumlu algıladıkları şeklinde ifade edilebilir. Bu bağlamda ilkokulda çalışan öğretmenler okullarının kültürünü benimseyip özümstedikleri için okullarda kültürel unsurları diğer kademelerde çalışan öğretmenlere göre daha detaylı değerlendirerek daha yüksek düzeyde algılamış oldukları söylenebilir.

Tablo 42. Öğretmenlerin Öğrenmeyi Öğrenme Yeterliliğinden Kaynaklı HBÖK'ye İlişkin Algılarının Okul Türü Değişkenine Göre Dağılımı

	Okul Türü	N	\bar{X}	SS	Sd	F	Sig (p)	Fark (Scheffe)
Öğrenmeyi Öğrenme Yeterlikleri	İlkokul	142	3,86	,72	2	10,361	,000	(1-2)
	Ortaokul	214	3,51	,71				
	Lise	123	3,65	,68	478			
	Toplam	479	3,65	,72				

Tablo 42'de verilen bulgular göz önüne alındığında öğretmenlerin öğrenmeyi öğrenme yeterliklerinden kaynaklı HBÖK'ye ilişkin algıları, öğretmenlerin okul türü durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($F=10,361$; $p=,000 < 0,05$). Tabloda

aritmetik ortalamalar; ilkokulda çalışan öğretmenler ($\bar{X}=3,86$) “katılıyorum”, ortaokulda çalışan öğretmenler ($\bar{X}=3,51$) “katılıyorum”, lisede çalışan öğretmenler ($\bar{X}=3,65$) “katılıyorum” şeklindedir. Öğretmen görüşlerine göre, ilkokulda çalışan öğretmenlerle ortaokulda çalışan öğretmenler arasında ilkokulda çalışan öğretmenler lehine anlamlı ilişkiler vardır. Değişkenler arasındaki farklılık, ilkokulda çalışan öğretmenlerin diğer kademelerde çalışan öğretmenlere göre okullarına olan aidiyetlerinin daha fazla olmasından ve bunun sonucu olarak da HBÖK’ye ait söz konusu yeterliği daha olumlu algıladıkları şeklinde ifade edilebilir. Bu bağlamda ilkokulda çalışan öğretmenler okullarının kültürünü benimseyip özümstedikleri için okullarda kültürel unsurları diğer kademelerde çalışan öğretmenlere göre daha detaylı değerlendirerek daha yüksek düzeyde algılamış oldukları söylenebilir.

Tablo 43. Öğretmenlerin Girişimcilik Temel Yeterliliğinden Kaynaklı HBÖK’ye İlişkin Algılarının Okul Türü Değişkenine Göre Dağılımı

	Okul Türü	N	\bar{X}	SS	Sd	F	Sig (p)	Fark (Scheffe)
Girişimcilik	İlkokul	142	3,56	,90	2	4,633	,010	(1-2)
	Ortaokul	214	3,28	,81				
Yeterlikleri	Lise	123	3,43	,82	476			
	Toplam	479	3,40	,85	478			

Tablo 43’de verilen bulgular göz önüne alındığında öğretmenlerin girişimcilik yeterliğinden kaynaklı HBÖK’ye ilişkin algıları, öğretmenlerin okul türü durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($F=4,633$; $p=,010 < 0,05$). Tabloda aritmetik ortalamalar; ilkokulda çalışan öğretmenler ($\bar{X}=3,56$) “katılıyorum”, ortaokulda çalışan öğretmenler ($\bar{X}=3,28$) “ne katılıyorum ne de katılmıyorum”, lisede çalışan öğretmenler ($\bar{X}=3,43$) “katılıyorum” şeklindedir. Öğretmen görüşlerine göre, ilkokulda çalışan öğretmenlerle ortaokulda çalışan öğretmenler arasında ilkokulda çalışan öğretmenler lehine anlamlı ilişkiler vardır. Değişkenler arasındaki farklılık, ilkokulda çalışan öğretmenlerin diğer kademelerde çalışan öğretmenlere göre okullarına olan aidiyetlerinin daha fazla olmasından ve bunun sonucu olarak da HBÖK’ye ait söz konusu yeterliği daha olumlu algıladıkları şeklinde ifade edilebilir. Bu bağlamda ilkokulda çalışan öğretmenler okullarının kültürünü benimseyip özümstedikleri için okullarda kültürel unsurları diğer kademelerde çalışan öğretmenlere göre daha detaylı değerlendirerek daha yüksek düzeyde algılamış oldukları söylenebilir.

4.2. Nitel Bulgular ve Yorumlar

Yapılan analizler neticesinde, araştırma bulguları öğretmenlerin okullarda HBÖK'ye ilişkin görüşleri, anadilde iletişim yeterliğine ilişkin görüşleri, yabancı dilde iletişim yeterliğine ilişkin görüşleri, dijital yeterliğe ilişkin görüşleri, matematiksel ve bilim-teknolojide temel yeterliklere ilişkin görüşleri, öğrenmeyi öğrenme yeterliğine ilişkin görüşleri ve girişimcilik yeterliğine ilişkin görüşleri olmak üzere 6 başlık altında sunulmuştur. Anadilde iletişim yeterliğine ilişkin görüşler iki kategori ve 15 kodda; yabancı dilde iletişim yeterliğine ilişkin görüşler iki kategori ve 20 kodda; matematiksel ve bilim-teknolojide temel yeterliklere ilişkin görüşler iki kategori ve 21 kodda; dijital yeterliliğe ilişkin görüşler iki kategori ve 16 kodda; öğrenmeyi öğrenme yeterliliğine ilişkin görüşler iki kategori ve 25 kodda; girişimcilik yeterliliğine ilişkin görüşler iki kategori ve 24 kodda yapılandırılmıştır.

4.2.1. Anadilde İletişim Yeterliğine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Anadilde iletişim yeterliğine ilişkin öğretmen görüşleri “anadilde iletişim yeterli düzeydedir” ve “anadilde iletişim yeterli düzeyde değildir” olmak üzere iki kategori ve 15 kod altında yapılandırılmıştır.

Anadilde iletişim yeterliğine ilişkin öğretmenlerin “anadilde iletişim yeterli düzeydedir” kategorisi altında sunulan görüşleri Tablo 44’te sunulmuştur.

Tablo 44. Öğretmenlerin “anadilde iletişim yeterli düzeydedir” kategorisi altında sunulan görüşlerinin dağılımı

Kategoriler	Kodlar	F	%
Anadilde İletişim Yeterli Düzeydedir	Milli ve kültürel değerleri geliştiriyor.	89	31,6
	Akademik başarıyı artırıyor.	51	18,1
	İletişim ve kendini ifade etmeyi geliştiriyor.	34	12,0
	Anadilde eğitim etkin bir şekilde veriliyor.	28	9,9
	Anadili korumak ve geliştirmek için çeşitli aktiviteler yapılıyor.	27	9,6
	Okul paydaşları önem veriyor.	22	7,8
	Birlik ve beraberliği sağlıyor.	15	5,3
	Eğitim sistemini güçlendiriyor.	8	2,8
	Geleceğe ışık tutuyor.	7	2,4
	Toplam		281

Öğretmenler tarafından okullarda anadilde iletişimin yeterli düzeyde olduğuna ilişkin görüşler milli ve kültürel değerleri geliştiriyor, akademik başarıyı artırıyor, iletişim ve kendini ifade etmeyi geliştiriyor, anadilde eğitim etkin bir şekilde veriliyor, anadili korumak ve geliştirmek için çeşitli aktiviteler yapılıyor, okul paydaşları önem

veriyor, birlik ve beraberliği sağlıyor, eğitim sistemini g¼c¼lendiriyor, geleceğe ışık tutuyor şeklinde belirtilmiştir.

Öğretmenler kodlar arasında en çok “milli ve k¼lt¼rel değerleri geliştiriyor” kategorisini vurgulamıştır (f:89). Katılımcıların en çok milli ve k¼lt¼rel değerleri geliştiriyor kodu ¼zerinde yoğunlaşmış olması söz konusu yeterliğin öncelikle millet olma bilinciyle alakalı algılandığıının bir göstergesi olabilir. Bunun yanı sıra ikinci olarak en çok tekrarlanan “akademik başarıyı artırması” (f:51) kodu da dikkat çekmektedir. Katılımcıların anadilde iletişim yeterliğine sahip bireylerin akademik başarıyı da devamında getireceği d¼ř¼ncesine sahip olduğu söylenebilir.

Konuyla ilgili olarak katılımcı gr¼řlerinin bazıları kendi ifadeleri ile şöyle belirtilmiştir:

“İnsanların birbiriyle anlaşabilmesinin en iyi yolu ve öğretimin anlaşılabilir olması anadilde eğitime bağlı.” (1)

“Anadil kimliğimizin göstergesidir.” (5)

“Okulumuzda edebiyat kul¼b¼ olarak gazete köşesi çıkarılmakta, k¼t¼phanedeki kitaplardan öğrencilerin her alanda faydalanmaları sağlanmaktadır.” (13)

“Anadilde eğitimle k¼lt¼rel yozlaşmanın n¼ne geçileceğinin bilincindedir.” (15)

“Anadilini bilmeyen onun doğru d¼zg¼n konuşmayan bir millette gelişme ilerleme olmaz.” (18)

“Ortak dilin anlaşılır özelliğinin t¼m bireyleri kapsadığına inanılır” (21)

“Eğitimciler bunu sağlamak için çeşitli aktivitelerde bulunmaktadır, çaba harcamaktadır.” (27)

“Anadilimiz okulumuzda resmi dilimiz de olan T¼rkedir. Zaten bence okullarda kullanılan dil resmi dil olmalıdır.” (29)

“İletişimin temeli dildir. Ortak dil önemlidir. Anlatılmak istenenin daha iyi anlatılmasını sağlar.” (30)

“Herkesin anadilde eğitim hakkı vardır.” (36)

“Anadilde eğitim birlik ve beraberliğin oluşmasına katkı sağlar.” (37)

“ğrencinin kendini ifade etmesi için önemlidir.” (44)

“Dil bir milletin ortak k¼lt¼rel değeridir.” (45)

“Bir milleti millet yapan unsurlardan birisi de dildir. Bu bağlamda çocuklarımızda vatanseverlik, bayrak sevgisi gibi duyguların içselleştirilmesi için anadilde eğitime önem verilir.” (46)

“Türkçenin milleti birleştirici olduğunu her öğretmen bilir.” (Ö48)

“Ortak dilde genel ve birliktelik oluşturulur.” (Ö50)

“Anadilde eğitim yapılmaktadır. Türkiye’de devletin dili Türkçedir. Eğitimde Türkçe olacaktır.” (Ö51)

“Milli birlik ve beraberliğimizin mayası olan dilimiz ne oranda güçlü olursa biz de o oranda güçlü oluruz. Etnik çeşitliliğin çok fazla olduğu ülkemizde en önemli anlaşma vasıtamız “Türkçe” mizdir.” (Ö52)

“Anadil korunması gereken kültürel mirasımızdır.” (Ö54)

“Anadilin gerekli olduğunu ve dilin korunması gerektiğine inanılır.” (Ö56)

“Anadil tek dil. Eğitim ve öğretimde kullanılan resmi dil Türkçedir.” (Ö59)

“İletişim sağlamadan bireyler birbirini anlamaz ve öğrenme gerçekleşmez.” (Ö62)

“Anadil her bireyin eğitiminde önemli bir yer tutar. Anadilini anlamayan bir birey diğer alanları anlamaz ve kendini ifade edemez.” (Ö63)

“Akademik başarının temelinde anadilini iyi okuyup yazmak kullanmak gerekliliğinin herkes farkındadır.” (Ö65)

“Türkiye’de Türk öğrencilere ders verilirken Türkçe kullanılması gerektiğine inanırım.” (Ö66)

“Anayasal bir haktır.” (Ö75)

“Anadil geleceğe ışık tutar.” (Ö79)

“Anadil toplum ve toplulukların oluşmasında, bilimin ilerlemesinde ve günümüz teknolojisinin gelişmesinde önemli bir öğedir. Aksi halde bir arada ama birbirini anlamayan, geleceğe umutla bakamayan insanlara dönüşürüz.” (Ö83)

“Okulumuzun yönetimi ve öğretmenler bu konuda hassas davranır.” (Ö85)

“12 saat Türkçe dersi bunun göstergesidir.” (Ö92)

“Dilin insan hayatında çok önemli bir yeri olduğu düşüncesi tüm toplumlarda kabul gören bir gerçektir. Dil bir iletişim aracı olmanın yanında aynı zamanda doğrulara ulaşmada önemli bir araçtır.” (Ö144)

“Kendi dilini öğrenmeyen toplumlar geleceğine umutla bakamaz.” (Ö162)

“Anadil bir milleti oluşturan temel unsurlardandır. Kurslarla derslere destek sağlanmaktadır. Öğrencilere bu bilinç aşılarmaya çalışılmaktadır.” (Ö189)

“Dili olmayan milletler yok olmaya mahkumdur. Düşünce dil aracılığı ile ortaya çıkar ve paylaşılır. Dil milletlerin evidir. “başka dile uymaz ananın sesi, her sözü ararsan vardır Türkçesi” Ziya Gökalp.” (Ö225)

“Kendi dilini öğrenen öğrencinin her alanda başarılı olacağına inanılır.”
(Ö350)

“Anadiline ne kadar hakimsen, kendini ifade etmen o kadar kolaylaşır.”
(Ö425)

Katılımcı görüşlerine bakıldığında (Ö1) rumuzlu katılımcı iletişimin en iyi yolu ve öğretimin anlaşılabilir olması yönlerine vurgu yaparken (Ö5) rumuzlu katılımcı ise anadilin kimliğin göstergesi olduğuna değinmiştir. (Ö5) rumuzlu katılımcıyı destekler nitelikte (Ö15) rumuzlu katılımcı anadilde eğitimle kültürel yozlaşmanın önüne geçileceğini (Ö18) rumuzlu katılımcı anadilini bilmeyen onun doğru düzgün konuşmayan bir millette gelişme ilerleme olmayacağını (Ö45) rumuzlu katılımcı dilin bir milletin ortak kültürel değeri olduğunu (Ö46) milleti millet yapan unsurlardan birisinin dil olduğunu (Ö52) rumuzlu katılımcı milli birlik ve beraberliğimizin mayası olduğunu ve (Ö54) rumuzlu katılımcı anadilin korunması gereken kültürel mirası olduğunu ifade etmiştir. (Ö92) rumuzlu katılımcı ise konuya farklı bir açıdan yaklaşarak anadilin, eğitim sistemiyle sabit olduğuna işaret etmiştir. (Ö85) rumuzlu katılımcı ise okuldaki yönetim ve öğretmenlerin bu konuda hassas davrandığına değinmiştir. Anadilde iletişim yeterliğine ilişkin öğretmenlerin olumlu görüşlerini yansıtan kodlarda değinilen konuların anadilde iletişim yeterliğini artıracak düzeyde olduğu söylenebilir. Bu bağlamda, söz konusu hususların uygulama kapsamında göz önünde bulundurulmasının faydalı olacağı ifade edilebilir.

Anadilde iletişim yeterliğine ilişkin öğretmenlerin “anadilde iletişim yeterli düzeyde değildir” kategorisi altında sunulan görüşleri Tablo 45’te sunulmuştur.

Tablo 45. Öğretmenlerin “anadilde iletişim yeterli düzeyde değildir” kategorisi altında sunulan görüşlerinin dağılımı

Kategoriler	Kodlar	F	%
Anadilde İletişim Yeterli Düzeyde Değildir	Resmi dil olarak görüldüğü için gereken önem verilmiyor.	12	46,1
	Dil ve düşünce arasındaki ilişki önemsenmiyor.	5	19,2
	Not verilen bir ders olarak görülüyor.	3	11,5
	Altyapı yetersiz olduğu için sağlıklı yapılamıyor.	2	7,6
	Akademik başarı düşük olduğu için gelişmiyor	2	7,6
	Okul paydaşları önem vermiyor.	2	7,6
Toplam		26	100

Öğretmenler tarafından okullarda anadilde iletişimin yeterli düzeyde olmadığına ilişkin görüşler resmi dil olarak görüldüğü için gereken önem verilmiyor, dil ve düşünce arasındaki ilişki önemsenmiyor, not verilen bir ders olarak görülüyor, altyapı

yetersiz olduğu için sağlıklı yapılamıyor, akademik başarı düşük olduğu için gelişmiyor, okul paydaşları önem vermiyor olarak belirtilmiştir.

Öğretmenler kodlar arasında en çok “resmi dil olarak görüldüğü için gereken önem verilmiyor” kodunu vurgulamıştır (f:12). Katılımcıların en çok resmi dil olarak görüldüğü için gereken önem verilmiyor kodunu vurgulamaları sanki herkes anadilde yeteri kadar iletişim kuruyor görüşünün yaygın olduğu ve anadile gerekli önemin verilmediğı şeklinde ifade edilebilir.

Konuyla ilgili olarak katılımcı görüşlerinin bazıları kendi ifadeleri ile şöyle belirtilmiştir:

“Okulumuzda öğrencilerin genel başarı durumlarının düşük olması, bilinçli veli profiline olmaması, okulun fiziki şartlarının yeterli olmaması bu konuda yetersiz bırakmaktadır.” (Ö2)

“Öğrenci alacağı nota endeksli...” (Ö7)

“Anadilde eğitimin gereğine inanılmadığını, dil ve düşünce gelişimi arasındaki sıkı bağı önemsenmediğini düşünüyorum.” (Ö49)

“Herkes Türkçeyi zaten konuştukları ve iyi bildikleri bir dil olarak düşünür.” (Ö64)

“Seçmeli ders dağılımında Türkçe dersine gereken önemin verilmediğini anlıyorum. Matematik ve fen derslerine daha çok seçmeli ders ayrılıyor. Türkçemizle ilgili bir çalışma da okullarda yapılmıyor.” (Ö111)

“Bölgenin ve merkezin genel anadili % 95 Türkçe olduğundan ve anadillerde konuşanlarla ilgili okullarda altyapı olmadığından önem verilmez.” (Ö260)

“Ders olarak görülmekten öteye varamamıştır. Anadilin diğer derslerden farkı yoktur. Matematik, beden gibi ders olarak görülüyor.” (Ö271)

“Her vatandaşın resmi dili öğrenmesi gerektiğine inanılır.” (Ö285)

“Eğitimciler anadiline hakim değil...” (Ö399)

“Yeterli altyapı yoktur.” (Ö418)

Katılımcı görüşlerine bakıldığında (Ö2) rumuzlu katılımcı öğrencilerin akademik başarısının düşüklüğüne dikkat çekerken (Ö49) rumuzlu katılımcı ise dil ile düşünce arasındaki sıkı bağı önemsenmediğine vurgu yapmıştır. Diğer taraftan (Ö64) rumuzlu katılımcı farklı bir yaklaşımla Türkçeyi zaten bildikleri için önemsenmediğini dile getirmiştir. (Ö260) altyapının yetersizliğinden bahsederken (Ö418) de bu görüşü desteklemiştir. (Ö271) ise anadilin ders olarak görülmekten öteye geçemediğini ifade ederken (Ö399) rumuzlu katılımcı eğitimcilerin anadiline hakim olmadığına

değınmiştir. Anadilde iletişim yeterliğine yönelik öğretmenlerin olumsuz görüşlerini yansıtan “anadili farklı olan öğrenci yoktur, resmi dil olarak görüldüğü için gereken önem verilmiyor, dil ve düşünce arasındaki ilişki önemsenmiyor, not verilen bir ders olarak görülüyor, altyapı yetersiz olduğu için sağlıklı yapılamıyor, akademik başarı düşük olduğu için gelişmiyor, okul paydaşları önem vermiyor” kodlarında değınilen konuların anadilde iletişime zarar verebilecek düzeyde olduğu söylenebilir. Bu bağlamda, söz konusu hususların uygulama kapsamında tekrar değerlendirilmesinin faydalı olacağı ifade edilebilir.

Öğretmenlerin anadilde iletişim yeterliğine ilişkin olumlu ve olumsuz görüşleri birlikte değerlendirildiğinde olumlu görüşlerin çoğunlukta olduğu görülmektedir. Bu durumun ortaya çıkmasında anadilde iletişimin insan hayatında büyük önem arz ettiği söylenebilir. Tüm bu olumlu görüşlere rağmen katılımcıların bazılarının anadilde iletişim yeterliğiyle ilgili olumsuz durumlara ilişkin görüşlerinin de göz ardı edilmemesi gerektiği söylenebilir. Özellikle dil ve düşünce arasındaki ilişkinin önemsenmemesi, altyapı yetersizliği gibi anadilde iletişimin gelişmesinde önemli etkileri olan kavramların bu uygulama kapsamında zikredilmesi de mutlaka dikkate alınmalıdır.

4.2.2. Yabancı Dilde İletişim Yeterliğine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Yabancı dilde iletişim yeterliğine ilişkin öğretmen görüşleri “yabancı dilde iletişim yeterli düzeydedir” ve “yabancı dilde iletişim yeterli düzeyde değildir” olmak üzere iki kategori ve 20 kod altında yapılandırılmıştır.

Yabancı dilde iletişim yeterliğine ilişkin öğretmenlerin “yabancı dilde iletişim yeterli düzeydedir” kategorisi altında sunulan görüşleri Tablo 46’da sunulmuştur.

Tablo 46. Öğretmenlerin “yabancı dilde iletişim yeterli düzeydedir” kategorisi altında sunulan görüşlerinin dağılımı

Kategoriler	Kodlar	f	%
Yabancı Dilde İletişim Yeterli Düzeydedir	Evrenselliğe katkı sağlıyor.	106	38,4
	Çağı yakalamayı sağlıyor.	80	28,9
	Okul paydaşları önem veriyor.	30	10,8
	Geleceğe ışık tutuyor.	20	7,2
	Eğitim sistemini güçlendiriyor.	17	6,0
	Altyapı yeterli olduğu için sağlıklı yapılabiliyor.	10	3,6
	Yabancı dili geliştirmek için çeşitli aktiviteler yapılıyor.	7	2,5
	Akademik başarıyı artırıyor.	6	2,1
	Toplam		276

Öğretmenler tarafından okullarda yabancı dilde iletişimin yeterli düzeyde olduğuna ilişkin görüşler evrenselliğe katkı sağlıyor, çağı yakalamayı sağlıyor, okul paydaşları önem veriyor, geleceğe ışık tutuyor, eğitim sistemini güçlendiriyor, altyapı

yeterli olduğu için sağlıklı yapılabiliyor, yabancı dili geliştirmek için çeşitli aktiviteler yapılıyor, akademik başarıyı artırıyor olarak belirtilmiştir.

Öğretmenler kodlar arasında en çok “evrenselliğe katkı sağlıyor” kodunu vurgulamıştır (f:106). Katılımcıların en çok evrenselliğe katkı sağlıyor kodu üzerinde yoğunlaşmasının nedeni yabancı dilde iletişimin dünyanın farklı yerlerinde kendini ifade edebilmeye ve anlamaya katkı sağladığı söylenebilir. İkinci olarak en çok tekrar eden kod “çağı yakalamayı sağlıyor” şeklinedir. Bu kodun tekrarı söz konusu yeterliğin çağımızdaki bilimsel gelişmeleri, teknolojiyi vb. takip etmeyi mümkün kıldığı ifade edilebilir.

Konuyla ilgili olarak katılımcı görüşlerinin bazıları kendi ifadeleri ile şöyle belirtilmiştir:

“İkinci bir yabancı dil küreselleşen dünyada şart olmuştur.” (Ö1)

“Farklı dilleri öğrenmek çocuğu geleceğe daha iyi hazırlar. Akademik yaşantısında farklı bir dilin öğrenilmesi gerektiğinin farkındadır.” (Ö5)

“Yabancı dil hayat boyu öğrenme kriterlerine uygundur. Gerek akademik gerekse mesleki hayatta rekabet ortamlarına hazırlar. Mesleğini gerek yurttta gerekse yurt dışında icra etmeyi sağlar.” (Ö11)

“Yabancı dil öğretmenlerimiz koridorlarda öğrencilere yönelik pankartlar asarak öğrencilerin yabancı dile olan ilgi ve alakalarını arttırmaya çalışmışlardır.” (Ö13)

“DYNED uygulaması yapılmakta ve çeşitli etkinliklerle yabancı dil eğitimi desteklenmektedir.” (Ö14)

“Dünyaya açılmanın anahtarının yabancı dil olduğu bilinir” (Ö15)

“Dünya ülkeleriyle az da olsa konuşma, anlaşma, paylaşma için yabancı dil gereklidir.” (Ö21)

“Öğrencilerin çağın şartlarına ayak uydurmaları için yabancı dil eğitimi önemlidir.” (Ö44)

“Günümüzde iletişim teknolojilerinin ulaşmış olduğu seviye nedeniyle, dünyayla rekabet edilebilmesi açısından gereklidir.” (Ö45)

“Çağımız dünyasında sadece kendi dilini bilmek yetmez ve kitle iletişim araçlarıyla gün geçtikçe daralan bu çevrede dünya geneline hakim diller ileri seviyede bilinmelidir.” (Ö52)

“Yabancı dil önem arz ediyor. Eğitim yaşantısında ve son zamanlarda yabancı dil bireylerde aranan kriterlerdendir.” (Ö62)

“İngilizce derslerinin ders saati artırılmış ve yabancı dile verilen önem artmıştır.” (Ö66)

“Toplum olarak kalkınmanın, çağın gerisinde kalmamanın yolu dünya insanların kullandığı dili öğrenip, geri kalmamaktır. Okulumuzdaki İngilizce öğretmenlerinin bu konuya gereken hassasiyeti gösterdiğine inanıyorum.” (Ö88)

“İyi eğitilmiş insanların en az bir yabancı dile sahip olmalarının gelecekteki meslek edinmeyi etkilediği bilinir.” (Ö112)

“Bir dil bir insan, iki dil iki insan felsefesine inanıldığını düşünüyorum. Çağın koşulları gereği anadilin hakimiyetinin yanı sıra diğer diller de öğretilmeli, öğrenilmeli.” (Ö117)

“Öğrencilerin kültürlerarası etkileşimde bulunabilmeleri ve teknolojilerin takibi için gereklidir. Ayrıca ilerde iyi bir meslek sahibi olabilmenin yolu sağlam bir dil bilmekten geçmektedir.” (Ö150)

“Yabancı dil bireyin kişilik gelişiminde çok önemlidir.” (Ö187)

“Bilimsel gelişmeleri yakından takip etmek ve dünyaya entegre olma açısından önemlidir.” (Ö220)

“Küresel dünyada yaşıyorsak ülke sınırlarının kalktığını düşünürsek yabancı dil gereksinimi görülmektedir. Ayrıca insanın kendini gerçekleştirebilmesi, gelişmelerden haberdar olması için zorunluluğu tartışılmaz.” (Ö251)

“Yetiştirilen bireylere (öğrencilere) bu ülkenin geleceği gözüyle bakılır. Yetişen öğrencilerde dil vasfının olması en önemli etkenlerden biridir.” (Ö346)

Katılımcı görüşlerine bakıldığında (Ö1) rumuzlu katılımcı ikinci bir yabancı dilin küreselleşen dünya için şart olduğunu belirtirken (Ö15), (Ö21), (Ö150) ve (Ö220) rumuzlu katılımcılar da bu ifadeyi destekler nitelikte görüş bildirmişlerdir. (Ö5) ve (Ö346) rumuzlu katılımcılar da yeni bir dilin geleceğe katkı sağlayacağını dile getirirken (Ö11) ve (Ö112) rumuzlu katılımcılar da benzer bir yaklaşımla yabancı dilin gelecekteki meslek edinmeyi etkilediğine vurgu yapmıştır. Diğer taraftan (Ö44) yabancı dilin çağa ayak uydurmak için önemli olduğunu ifade ederken (Ö88) rumuzlu katılımcı da bu fikri benimsemiş (Ö87) rumuzlu katılımcı ise farklı bir yaklaşımla bireyin kişilik gelişimine katkı sağladığını dile getirmiştir.

Yabancı dilde iletişim yeterliğine ilişkin öğretmenlerin “yabancı dilde iletişim yeterli düzeyde değildir” kategorisi altında sunulan görüşleri Tablo 47’de sunulmuştur.

Tablo 47. Öğretmenlerin “yabancı dilde iletişim yeterli düzeyde değildir” kategorisi altında sunulan görüşlerinin dağılımı

Görüş	Kategoriler	F	%
Yabancı Dilde İletişim Yeterli Düzeyde Değildir	Eğitim sistemiyle sınırlı olduğu için gelişmiyor.	37	33,9
	Altyapı yetersiz olduğu için sağlıklı yapılamıyor.	25	22,9
	Günlük hayata aktarılmadığı için kalıcı olmuyor.	15	13,7
	Akademik başarı düşük olduğu için gelişmiyor.	14	12,8
	Okul paydaşları önem vermiyor.	12	10,9
	Önyargılar olduğu için sahip çıkılmıyor.	6	5,4
	Toplam		109

Öğretmenler tarafından okullarda yabancı dilde iletişimin yeterli düzeyde olmadığına ilişkin görüşler eğitim sistemiyle sınırlı olduğu için gelişmiyor, altyapı yetersiz olduğu için sağlıklı yapılamıyor, günlük hayata aktarılmadığı için kalıcı olmuyor, akademik başarı düşük olduğu için gelişmiyor, okul paydaşları önem vermiyor, önyargılar olduğu için sahip çıkılmıyor olarak belirtilmiştir.

Öğretmenler kodlar arasında en çok “eğitim sistemiyle sınırlı olduğu için gelişmiyor” kodunu vurgulamıştır (f:37). Katılımcıların en çok eğitim sistemiyle sınırlı olduğu için gelişmiyor kodunu vurgulamasının nedeni yabancı dilin yaparak yaşayarak öğrenilebilir olması ve eğitim sisteminin içinde kalıplara sığdırılmaya ve kapsamının daraltılmasına neden olduğu şeklinde ifade edilebilir. İkinci olarak en çok tekrarlanan kod ise “altyapı yetersiz olduğu için sağlıklı yapılamıyor” şeklindedir (f:25). Bu kodun bu kadar tekrarlanması da söz konusu yeterliğin gerçekleşmesinde görsel, işitsel vb. materyallerin önem arz ettiği söylenebilir.

Konuyla ilgili olarak katılımcı görüşlerinin bazıları kendi ifadeleri ile şöyle belirtilmiştir:

“Gerekli altyapının olmaması yabancı dil eğitimi eksik bırakmaktadır” (Ö2)

“Öğrenci de veli de branş derslerine odaklı yani üniversite sınavında çıkan derslere önem veriliyor.” (Ö7)

“Gerekli ortam yok. Dil ihtiyaçtan doğar. İhtiyaç olmayınca iş oyuna döner.” (Ö10)

“Yabancı dil öğrenme çok önemli olsa da ancak müfredat düzeyinde olması öğrenimi geciktirir.” (Ö18)

“Toplumda yabancı bir dil öğrenmeye karşı sanki bir soğukluk var veya öğrenme yöntemlerinde bir yanlışlık var.” (Ö22)

“Okulumuzda yabancı dil öğrenimiyle alakalı yanlış düşünce ve önyargılar mevcut. Bu ders herhangi bir seçmeli ders olarak algılanmakta ve önemsenmemekte. Ayrıca okulda dil eğitimini teşvik edecek arka plan ya da alt yapı eksik.” (Ö27)

“Yabancı dil öğretim yöntemi yanlış olduğu için yabancı dili kimsenin öğrendiğine inanmıyorum. Gramer öğretildiği sürece yabancı dil öğretiminde başarı sağlanamaz.” (Ö78)

“Veliler ve öğrenciler yabancı dilin sınavlarda etkisiz olduğunu düşünür.” (Ö85)

“2 ders saatiyle bu işin olmayacağı düşünülür.” (Ö94)

“Yabancı dil eğitiminin oldukça düzensiz ve yetersiz olduğuna inanıyorum. Ders saati olarak az ve tekrarı olmayan bir ders. Öğreticilerinde tam olarak öğretilmediğini gözlemliyorum.” (Ö151)

“Her ne kadar zorunlu yabancı dil dersleri olsa da, bu sadece formalitede yabancı dilin önemsendiğini ispattan başka bir şey değildir. Otuz dört kişilik sınıflarda yabancı dilin öğrenilebileceği iddiası akıl tutulması demektir.” (Ö184)

“Herkes yabancı dil öğrenmek istiyor fakat bizim okul değil. Memleketimizde ne hikmettir yabancı dil öğrenilmeden okul biter.” (Ö194)

“Müfredattan öteye geçemiyor. Çünkü yabancı dilde ülkemizde uygulanan eğitim politikası yanlıştır.” (Ö254)

Katılımcı görüşlerine bakıldığında (Ö2) rumuzlu katılımcı altyapının yetersiz olduğunu vurgularken (Ö7) ve (Ö85) rumuzlu katılımcılar sınavlarda ağırlıklı olarak yabancı dil çıkmadığı için önem verilmediğini dile getirmiştir. Diğer taraftan (Ö10) rumuzlu katılımcı dilin ihtiyaçtan doğduğunu ve böyle bir ihtiyaç olmadığını ifade ederken (Ö18) ve (Ö254) rumuzlu katılımcılar ise yabancı dil öğretiminin müfredatla sınırlı olduğu için yetersiz olduğuna değinmişlerdir. Bu düşüncelere ek olarak (Ö94) ve (Ö151) rumuzlu katılımcılarda yabancı dil öğretimindeki ders saatinin az olduğunu ifade etmiştir. (Ö22) ve (Ö72) rumuzlu katılımcılar ise yabancı dil öğretiminde yanlışlıklar olabileceğine dikkat çekerken (Ö27) rumuzlu katılımcı farklı bir bakış açısıyla yabancı dile karşı önyargı olduğu için önemsenmediğini vurgulamıştır.

4.2.3. Matematiksel ve Bilim-Teknoloji Temel Yeterliğine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Matematiksel ve bilim-teknoloji temel yeterliğine ilişkin öğretmen görüşleri “matematiksel ve bilim-teknoloji yeterli düzeydedir” ve “matematiksel ve bilim-teknoloji yeterli düzeyde değildir” olmak üzere iki kategori ve 21 kod altında yapılandırılmıştır.

Matematiksel ve bilim-teknoloji temel yeterliğine ilişkin öğretmenlerin “matematiksel ve bilim-teknoloji yeterli düzeydedir” kategorisi altında sunulan görüşleri Tablo 48’de sunulmuştur.

Tablo 48. Öğretmenlerin “matematiksel ve bilim-teknoloji yeterli düzeydedir” kategorisi altında sunulan görüşlerinin dağılımı

Kategoriler	Kodlar	f	%
Matematiksel ve Bilim-Teknoloji Yeterli Düzeydedir	Günlük hayata aktarıldığı için kalıcıdır.	53	18,1
	Çağı yakalamayı sağlıyor.	38	13,0
	Eğitim sistemini güçlendiriyor.	37	12,6
	Mantıksal düşünme becerisi kazandırıyor.	34	11,6
	Okul paydaşları önem veriyor.	29	9,9
	Toplumun ilerlemesini sağlıyor.	28	9,5
	Bilim ve teknolojinin gelişmesi için projeler geliştiriliyor.	27	9,2
	Akademik başarıyı artırıyor.	19	6,5
	Geleceğe ışık tutuyor.	15	5,1
	Altyapı yeterli olduğu için sağlıklı yapılabilir.	12	4,1
Toplam		292	100

Öğretmenler tarafından okullarda matematiksel ve bilim-teknoloji yeterli düzeyde olduğuna ilişkin görüşler günlük hayata aktarıldığı için kalıcıdır, çağı yakalamayı sağlıyor, eğitim sistemini güçlendiriyor, mantıksal düşünme becerisi kazandırıyor, okul paydaşları önem veriyor, toplumun ilerlemesini sağlıyor, bilim ve teknolojinin gelişmesi için projeler geliştiriliyor, akademik başarıyı artırıyor, geleceğe ışık tutuyor, altyapı yeterli olduğu için sağlıklı yapılabilir olarak belirtilmiştir.

Öğretmenler kodlar arasında en çok “günlük hayata aktarıldığı için kalıcıdır” kodunu vurgulamıştır (f:53). Katılımcıların en çok günlük hayata aktarıldığı için kalıcıdır kodu üzerinde yoğunlaşmalarının nedeni matematiksel ve bilim-teknolojide temel yeterliklerin hayatın içinde karşılaşıldıkça ve yaparak yaşayarak öğrenildikçe

kalıcı olacağı şeklinde ifade edilebilir. İkinci olarak en çok tekrarlanan ise “çağı yakalamayı sağlıyor” kodudur (f:38). Bu kodun en çok tekrarlanması söz konusu yeterliğin çağımızdaki bilim ve teknolojideki yenilikleri ve ilerlemeleri yakından takip fırsatı sunması açısından önemli olduğu söylenebilir.

Konuyla ilgili olarak katılımcı görüşlerinin bazıları kendi ifadeleri ile şöyle belirtilmiştir:

“Matematik bireye hayatı boyunca gereklidir. Problem çözme yeteneğini geliştirir.” (Ö4)

“Hayat boyunca lazım. Öğrencinin zekasını geliştirir ve bütün sınavlarda önemli yeri vardır.” (Ö5)

“Matematik ve bilim fen ve teknoloji ile ilgili öğrencilere projeler geliştirilmektedir.” (Ö13)

“Gelişen çağımızda matematik ve bilimin önemi okulumuzca bilinir.” (Ö15)

“Öğrencilerin kendilerini geliştirmeleri ve farklı platformlarda yer bulmaları için matematik bilim ve teknoloji daha çok önemsenir.” (Ö17)

“Toplumların gelişimi matematik ve bilim-teknolojiyle mümkündür.” (Ö20)

“Bir ülkenin kalkınmasında en önemli etkenlerden biri fen-teknolojidir.” (Ö21)

“Bilim ve teknolojisi eksik olan ülkeler ezilmeye mahkumdur. Bu nedenle bilim ve teknoloji eğitimine önem verilmelidir.” (Ö24)

“Her zaman matematik en zor ders olarak görülür ve üniversite sınavında çok sayıda matematik çözmek önemli görülür. Teknolojide özellikle gençlerin cep telefonu ve internet kullanımına düşkün olmalarından.” (Ö29)

“Bilimin gelişmesine herkesin katkı sağlaması lazım. Matematik alanında öğretmen arkadaşlar ellerinden geleni yapmaktadır. Fatih projesi okulumuzda uygulandıktan beri daha fazla teknoloji ilgisi oluştu.” (Ö30)

“Matematik hayatın gerçeğidir. Bilime de önem verilir. Değerli mucitler bu çocukların içinden çıkacaktır.” (Ö36)

“Matematik öğretmenleri gayretli bir şekilde dersi sevdirep öğretmeye çalışıyorlar.” (Ö47)

“Zekayı pratikleştiren ve bir toplumun “gelişmiş” olarak algılanmasını sağlayan alanlar bunlardır.” (Ö52)

“Günümüzde bilim ve teknolojiden faydalanılmadan yapılan her iş eksik ve amaçsız olur.” (Ö53)

“Hayatın her alanında matematik, bilim-teknolojiye ihtiyaç duyulur. Mantıksal düşünmeyi öğretir.” (Ö58)

“Teknoloji çağında yaşıyoruz. Bireyleri matematik ve teknolojiden uzak tutarsak çağın gerisinde bırakmış oluruz ve bu da bireyin çöküşüne neden olur.” (Ö63)

“Öğrencilerin bilişsel öğrenim düzeylerinin yükselmesinde matematik ve bilim-teknoloji eğitiminin önemli olduğuna inanırız. Bu amaçla okulda çeşitli faaliyetler yaparak katkı sağlarız.” (Ö72)

“Matematik ve bilim-teknoloji çalışan ve üreten kişiler yetiştirmeye büyük katkı sağlar.” (Ö83)

“Yapıp yaşadıkları yani gördükleri olayların gerçekliğine daha çabuk inanıyorlar. Diğer olayların da bir sebep ve sonucunun olduğunu sorguluyorlar. Sorguladıkları için mantıklı ve tutarlı düşünen kişiler oluyorlar.” (Ö88)

“Bilim ve teknoloji yaşamın bir parçası haline gelmiştir. Doğru kullanıldığı sürece önemini koruyacaktır.” (Ö95)

“Rekabetçi eğitim-öğretim ortamında bu bilgi ve donanımın fark açacağına inanılır.” (Ö98)

“Alanında başarılı, matematik bilim ve teknolojinin önemini bilen ve bu anlayışla çalışan bir kadroya sahibiz.” (Ö112)

“Hayat matematiktir.” (Ö131)

“21. Yüzyılı teknoloji çağında bilginin önemi hızla artmakta buna bağlı olarak bilgi kavramı ve bilim anlayışı değişmektedir. Bu beklentiler doğrultusunda bireylerin yetişebilmesi için matematik ve bilim-teknoloji eğitimine önem verilir.” (Ö144)

“Kalkınmanın ve ülkeyi muasır medeniyetler seviyesine çıkarmanın tek yoludur.” (Ö146)

Katılımcı görüşlerine bakıldığında (Ö4), (Ö5), (Ö36), (Ö58), (Ö95) ve (Ö131) rumuzlu katılımcılar matematik, bilim ve teknolojinin günlük hayatın bir parçası olduğuna ve hayat boyunca önemine dikkat çekerken (Ö15), (Ö63) ve (Ö144) rumuzlu katılımcılar çağı yakalayabilmek için gerekli olduğunu dile getirmiştir. Diğer taraftan (Ö17), (Ö72) ve (Ö88) rumuzlu katılımcılar öğrencilerin bilişsel gelişimine katkı sağladığını dile getirmiştir. (Ö20), (Ö21), (Ö24) ve (Ö146) rumuzlu katılımcılar toplumun ve ülkenin gelişimine katkı sağladığının vurgularken (Ö29) rumuzlu katılımcı da sınavlarda çıktığı için önem verildiğine değinmiştir.

Matematiksel ve bilim-teknoloji temel yeterliğine ilişkin öğretmenlerin “matematiksel ve bilim-teknoloji yeterli düzeydedir” kategorisi altında sunulan görüşleri Tablo 49’da sunulmuştur.

Tablo 49. Öğretmenlerin “matematiksel ve bilim-teknoloji yeterli düzeyde değildir” kategorisi altında sunulan görüşlerinin dağılımı

Kategoriler	Kodlar	F	%
Matematiksel ve Bilim-Teknoloji Yeterli Düzeyde Değildir	Altyapı yetersiz olduğu için sağlıklı yapılamıyor.	21	47,7
	Okul paydaşları önem vermiyor.	7	15,9
	Eğitim sistemiyle sınırlı olduğu için gelişmiyor.	6	13,6
	Önyargılar olduğu için sahip çıkılmıyor.	4	9,0
	Günlük hayata aktarılmadığı için kalıcı olmuyor.	3	6,8
	Akademik başarı düşük olduğu için gelişmiyor.	2	4,5
	Çağ geriden takip edildiği için gelişmiyor.	1	2,2
	Toplam	44	100

Öğretmenler tarafından okullarda matematiksel ve bilim-teknolojide yeterli düzeyde değildir olduğuna ilişkin görüşler altyapı yetersiz olduğu için sağlıklı yapılamıyor, okul paydaşları önem vermiyor, eğitim sistemiyle sınırlı olduğu için gelişmiyor, önyargılar olduğu için sahip çıkılmıyor, günlük hayata aktarılmadığı için kalıcı olmuyor, akademik başarı düşük olduğu için gelişmiyor, çağ geriden takip edildiği için gelişmiyor şeklinde belirtilmiştir.

Öğretmenler kodlar arasında en çok “altyapı yetersiz olduğu için sağlıklı yapılamıyor” kodunu vurgulamıştır (f:21). Katılımcıların en çok altyapı yetersiz olduğu için yapılamıyor kodu üzerinde yoğunlaşmış olması söz konusu yeterliğin eğitsel materyaller, okulun fiziki durumu, okulun maddiyatı vb. ile yakından alakalı olarak algılandığının bir göstergesi olabilir. Bunun yanı sıra ikinci olarak en çok tekrarlanan “okul paydaşları önem vermiyor” (f:7) kodu da dikkat çekmektedir. Bu kodun da bu kadar çok tekrarı okuldaki idare, öğretmen, öğrenci ve velinin gereken gayreti göstermesinin söz konusu yeterliği geliştirmek için etkili olduğu söylenebilir.

Konuyla ilgili olarak katılımcı görüşlerinin bazıları kendi ifadeleri ile şöyle belirtilmiştir:

“Altyapının yeterli olmaması, birçok konuda olduğu gibi bu konuda da yetersizlik oluşmasına neden olmaktadır.” (Ö2)

“Sınavda bu dersler ağırlıklı ve soru çözmeye ötesinde herhangi bir şey yapılmıyor.” (Ö10)

“Uygulamayı yapanlar matematik ve bilim teknoloji açısından yeterli değil.” (Ö31)

“Bilim ve teknoloji eğitimi sadece fen ve teknoloji ders saatleri içine sıkıştırılmış durumda. Günlük hayatın içinden süzülen bu disiplinin günlük hayata indirgenmeden eğitimi söz konusu değildir.” (Ö49)

“Matematik seviyesi ilerleme göstermemektedir. Bu dersin yapılamayacak bir ders olma algısından kurtulamayışımızdan.” (Ö65)

“Okulun maddi imkânları ve fiziksel donanımı buna uygun değildir.” (Ö155)

“Öğrenciler istekli değildir. Ortam yetersizdir.” (Ö195)

“Öğrenciler matematik dersine ön yargılı gelir. Bu önyargı ise genelde olumsuzdur. Bu derslere yeteri kadar önem verilse de beklenen başarı elde edilemez.” (Ö197)

“Bu konuda işin büyük bir bölümü öğretmenin kendi becerisine bırakılmış bu nedenle okul öğretmen ve öğrenci açısından bakıldığında yetersizdir.” (Ö309)

“Öğrenciler ve aileler bu konuda yeterince bilinçli değil.” (Ö318)

“Kullanım alanı kısıtlı ve geri dönütleri çok kötü” (Ö321)

“Klasik eğitim vardır.” (Ö391)

“Okulumuzun öğrenci profili-seviyesi yeterli değildir.” (Ö400)

Katılımcı görüşlerine bakıldığında (Ö2), (Ö155) ve (Ö195) rumuzlu katılımcılar altyapının yetersiz olduğunu ifade ederken (Ö31) rumuzlu katılımcı ise uygulamayı yapanların yeterli olmadığını dile getirmiştir. (Ö49) rumuzlu katılımcı bilim ve teknolojinin ders saatleri içine sıkıştırıldığını ve günlük hayata aktarılmadığını vurgularken (Ö65) ve (Ö197) rumuzlu katılımcılar bu derslere karşı önyargılar olduğuna dikkat çekmiştir.

4.2.4. Dijital Yeterliğe İlişkin Öğretmen Görüşleri

Dijital yeterliliğe ilişkin öğretmen görüşleri “dijital yeterlik yeterli düzeydedir” ve “dijital yeterlik yeterli düzeyde değildir” olmak üzere iki kategori ve 16 kod altında yapılandırılmıştır.

Dijital yeterliliğe ilişkin öğretmenlerin “dijital yeterlik yeterli düzeydedir” kategorisi altında sunulan görüşleri Tablo 50’de sunulmuştur.

Tablo 50. Öğretmenlerin “dijital yeterlik yeterli düzeydedir” kategorisi altında sunulan görüşlerinin dağılımı

Kategoriler	Kodlar	f	%
Dijital Yeterlik Yeterli Düzeydedir	Eğitim sistemini güçlendiriyor.	78	30,3
	Altyapı yeterli olduğu için sağlıklı yapılıyor.	66	25,6
	Çağı yakalamayı sağlıyor.	61	23,7
	Günlük hayatın bir parçası olduğu için hayatı kolaylaştırıyor.	41	15,9
	Soyut düşünme becerisi kazandırıyor.	5	1,9
	Okul paydaşları önem veriyor.	4	1,5
	Geleceğe ışık tutuyor.	1	0,3
	Akademik başarıyı artırıyor.	1	0,3
	Toplam		257

Öğretmenler tarafından okullarda dijital yeterlik yeterli düzeydedir olduğuna ilişkin görüşler eğitim sistemini güçlendiriyor, alt yapı yeterli olduğu için sağlıklı yapılıyor, çağı yakalamayı sağlıyor, günlük hayatın bir parçası olduğu için hayatı kolaylaştırıyor, soyut düşünme becerisi kazandırıyor, okul paydaşları önem veriyor, geleceğe ışık tutuyor, akademik başarıyı artırıyor şeklinde belirtilmiştir.

Öğretmenler kodlar arasında en çok “eğitim sistemini güçlendiriyor” kodunu vurgulamıştır (f:78). Katılımcıların en çok eğitim sistemini güçlendiriyor kodu üzerinde yoğunlaşmış olması söz konusu yeterliğin eğitimi kalıcı hale getirdiği ve eğitimin ayrılmaz bir parçası olarak algılandığının bir göstergesi olabilir. Bunun yanı sıra ikinci olarak en çok tekrarlanan kod “altyapı yeterli olduğu için sağlıklı yapılıyor” şeklindedir (f:66). Bu kodun bu kadar tekrarlanması da söz konusu yeterliğin gerçekleşmesinde görsel, işitsel vb. materyallerin önem arz ettiği söylenebilir.

Konuyla ilgili olarak katılımcı görüşlerinin bazıları kendi ifadeleri ile şöyle belirtilmiştir:

“Teknoloji artık hayatın bir parçasıdır.” (Ö4)

“Teknoloji çağında yaşıyoruz.” (Ö34)

“Günümüz teknoloji çağı bütün bireylerin aktif şekilde kullanması gerekir.” (Ö40)

“Daha geniş ve kapsamlı bir araştırma ve öğrenme için gereklidir.” (Ö44)

“Gelecek hep teknolojiye dayanıyor. Şimdiden çocukları teknoloji kullanmaya hazırlamalı.” (Ö51)

“Günümüz eğitim sistemi ve dünyaya bakış açısı teknoloji kullanımını kaçınılmaz kılmaktadır.” (Ö52)

“Günümüzde teknoloji her alanda etkili bir şekilde kullanılmaktadır. Eğitiminde her alanında teknolojiden faydalanılması gerekmektedir.” (Ö53)

“Zamana uyum sağlamak gerekir. Öğrencilerin ilgi ve istekleri o yönde olduğu için derslere ilgileri artar.” (Ö62)

“Birey teknolojiyi kullanmalı ve bilgi dağarcığını teknoloji ışığında büyütmelidir. Teknoloji çağında yaşadığımızın farkında olmalı ve teknolojiyi bilinçli olarak kullanabilmeliyiz.” (Ö63)

“Gelişen toplum ve çağın gereklilikleri gereklilikleri teknoloji okur-yazarlığı konusunda insanları bir ihtiyaca itmekte.” (Ö73)

“Eğitim-öğretimde alınan verimin arttırılması, bilginin somutlaştırılması için.” (Ö83)

“Teknolojik araç-gereçler (bilgisayar, internet, projeksiyon cihazı) öğrencinin daha çok dikkatini çeker.” (Ö91)

“Öğrenciler teknoloji sayesinde günlük yaşamda karşılaşma ihtimali olmayan birçok bilgiyi edinir.” (Ö93)

“Derslerin işlenmesinde ve kısa sürede daha fazla bilgi aktarımı sağlar.” (Ö95)

“Bilgiye ulaşmanın, kullanmanın kolay, pratik ve farklı yollarına teknoloji ile ulaşılacağına inanılır. Yararlarından istifadeye çalışılır. Farklı örnekler görmeleri açısından teknoloji değerli kabul edilir.” (Ö98)

“Teknolojiyi kullanamamak, okuma-yazma bilmemek gibidir.” (Ö105)

“Soyut verilerin somutlaştırılması, görsel zekanın işlevselleşmesi için bu önem gereklidir. Eğitim öğretimde kaliteyi artırmak için de teknolojiyi kullanmak ve desteklemek gerekli.” (Ö117)

“Teknoloji olmadan başarıyı yakalayamazsınız.” (Ö157)

“Bu ders çocukların hayal güçlerinin sınırlarını zorlamalarını sağlar.” (Ö197)

“Teknoloji tasarım derslerimiz var. Öğretmenlerimiz gerekli çalışmalarını yapıyorlar. Yılsonu sergisi açıyorlar.” (Ö211)

“Teknoloji bir araçtır. Doğru, etkili, verimli, doğru amaçlara hizmet edecek şekilde kullanıldığında bize yeni kapılar açar.” (Ö225)

“Daha çok duyuya hitap etme şansı verir.” (Ö239)

“Öğrenciler teknoloji kullanımı ve öğrenme konusunda isteklidirler.” (Ö258)

“Yaparak yaşayarak öğrenme için gereklidir.” (Ö411)

“Teknoloji kullanımı öğrencilerimizin araştırmacı ruhlarını ve bilişsel becerilerini geliştirmeleri açısından önem arz etmektedir.” (Ö424)

Katılımcı görüşlerine bakıldığında (Ö4) ve (Ö53) rumuzlu katılımcılar teknolojinin hayatın bir parçası olduğunu ifade ederken (Ö34), (Ö40), (Ö62) ve (Ö73) rumuzlu katılımcılar ise çağımızın teknoloji çağı olduğuna dikkat çekmişlerdir. (Ö44), (Ö63), (Ö83) ve (Ö95) rumuzlu katılımcılar geniş, kapsamlı ve kalıcı öğrenme için teknolojinin gerekli olduğunu vurgulamıştır. (Ö51) rumuzlu katılımcı geleceğin teknolojiye dayandığını söylerken (Ö197) rumuzlu katılımcı ise teknolojinin çocuklarının hayal gücüne katkı sağladığına değinmiştir.

Dijital yeterliliğe ilişkin öğretmenlerin “dijital yeterlik yeterli düzeyde değildir” kategorisi altında sunulan görüşleri Tablo 51’de sunulmuştur.

Tablo 51. Öğretmenlerin “dijital yeterlik yeterli düzeyde değildir” kategorisi altında sunulan görüşlerinin dağılımı

Kategoriler	Kodlar	F	%
Dijital Yeterlik Yeterli Düzeyde Değildir	Altyapı yetersiz olduğu için sağlıklı yapılamıyor.	61	88,4
	Okul paydaşları önem vermiyor.	3	4,3
	Amacına uygun kullanılmadığı için ihtiyaç duyulmuyor.	3	4,3
	Çağ geriden takip edildiği için gelişmiyor.	2	2,8
	Toplam	69	100

Öğretmenler tarafından okullarda dijital yeterlik yeterli düzeyde değildir olduğuna ilişkin görüşler altyapı yetersiz olduğu için sağlıklı yapılamıyor, okul paydaşları önem vermiyor, amacına uygun kullanılmadığı için ihtiyaç duyulmuyor, çağ geriden takip edildiği için gelişmiyor şeklinde belirtilmiştir.

Öğretmenler kodlar arasında en çok “altyapı yetersiz olduğu için sağlıklı yapılamıyor” kodunu vurgulamıştır (f:61). Katılımcıların en çok alt yapı yetersiz olduğu için sağlıklı yapılamıyor kodu üzerinde yoğunlaşmış olması söz konusu yeterliğin eğitsel materyaller, okulun fiziki durumu, okulun maddiyatı vb. ile yakından alakalı olarak algılandığının bir göstergesi olabilir.

Konuyla ilgili olarak katılımcı görüşlerinin bazıları kendi ifadeleri ile şöyle belirtilmiştir:

“Teknolojik anlamda yeterli imkanın olduğunu düşünmüyorum. Olan materyallerde genellikle bozuk oluyor.” (Ö15)

“Altyapı yoktur. Biz teknolojinin yeniliğinden değil de teknolojiyi oyun haline dönüştürmekle meşgulüz.” (Ö31)

“Teknoloji kullanımı için maddiyat ön plandadır. Maddi imkanların sınırlı olduğu okulumuzda teknolojinin önemi bilinmekle birlikte kullanımı kısıtlıdır.” (Ö68)

“Teknolojiyi kullanacak donanım yoktur.” (Ö84)

“Teknoloji kullanımında oldukça yavaş bir toplumuz. Bilimsel olarak değil de boş işlerde kullanıyoruz.” (Ö151)

“Teknolojik araçlar var fakat birçoğu çalışır durumda değil.” (Ö189)

“Sadece çocuklar bilgisayar dersinde teknolojiyi kullanmakta, diğer derslerde okulumuzun şartlarından dolayı teknoloji kullanılmamaktadır.” (Ö305)

“Öğrenciler teknolojiyi amacına uygun kullanmazlar.” (Ö337)

Katılımcı görüşlerine bakıldığında (Ö15), (Ö31), (Ö68), (Ö84) ve (Ö189) rumuzlu katılımcılar altyapının yetersiz olduğunu vurgulamıştır. (Ö151) rumuzlu katılımcı teknoloji kullanımında yavaş bir toplum olduğumuza değinirken yine aynı katılımcı farklı bir bakış açısıyla teknolojiyi bilimsel olarak değil de boş işlerde kullandığımızı da dile getirmiştir (Ö337) rumuzlu katılımcıda bu düşünceye paralel olarak teknolojinin amacının dışında kullanıldığını ifade etmiştir.

4.2.5. Öğrenmeyi Öğrenme Yeterliğine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Öğrenmeyi öğrenme yeterliğine ilişkin öğretmen görüşleri “öğrenmeyi öğrenme yeterli düzeydedir” ve “öğrenmeyi öğrenme yeterli düzeyde değildir” olmak üzere iki kategori ve 25 kod altında yapılandırılmıştır.

Öğrenmeyi öğrenme yeterliğine ilişkin öğretmenlerin “öğrenmeyi öğrenme yeterli düzeydedir” kategorisi altında sunulan görüşleri Tablo 52’de sunulmuştur.

Tablo 52. Öğretmenlerin “öğrenmeyi öğrenme yeterli düzeydedir” teması altında sunulan görüşlerinin dağılımı

Kategoriler	Kodlar	f	%
Öğrenmeyi Öğrenme Yeterli Düzeydedir	Altyapı yeterli olduğu için sağlıklı yapılıyor.	102	50,4
	Okul paydaşları önem veriyor.	54	26,7
	Olumlu bir okul kültürü olduğu için katkı sağlıyor.	12	5,9
	Öğrenci merkezli bir yaklaşım benimseniyor.	12	5,9
	Günlük hayata aktarıldığı için kalıcılık artıyor.	10	4,9
	Akademik başarı yüksek olduğu için gelişiyor.	5	2,4
	Yenilikler programlı bir şekilde takip ediliyor.	4	1,9
	Akademik başarıyı artırıyor.	2	0,9
	Geleceğe ışık tutuyor.	1	0,4
	Toplam		202

Öğretmenler tarafından okullarda öğrenmeyi öğrenme yeterli düzeydedir olduğuna ilişkin görüşler altyapı yeterli olduğu için sağlıklı yapılıyor, okul paydaşları

önem veriyor, olumlu bir okul kültürü olduğu için katkı sağlıyor, öğrenci merkezli bir yaklaşım benimseniyor, günlük hayata aktarıldığı için kalıcılık artıyor, akademik başarı yüksek olduğu için gelişiyor, yenilikler programlı bir şekilde takip ediliyor, akademik başarıyı artırıyor, geleceğe ışık tutuyor şeklinde belirtilmiştir.

Öğretmenler kodlar arasında en çok “altyapı yeterli olduğu için sağlıklı yapılıyor” kodunu vurgulamıştır (f:61). Katılımcıların en çok alt yapı yeterli olduğu için sağlıklı yapılıyor kodu üzerinde yoğunlaşmış olması söz konusu yeterliğin eğitsel materyaller, okulun fiziki durumu, okulun maddiyatı vb. ile yakından alakalı olarak algılandığının bir göstergesi olabilir.

Konuyla ilgili olarak katılımcı görüşlerinin bazıları kendi ifadeleri ile şöyle belirtilmiştir:

“Merkezde bir okul, deneyimli bir kadro var.” (Ö10)

“Herkes işini inanarak yapıyor.” (Ö11)

“Öğretmenlerimiz işinin ehli insanlardır.” (Ö12)

“Okulumuzda bilgisayar, fen ve teknoloji ve Türkçe sınıfları mevcuttur. Öğrenciler bu sınıflara götürülerek öğrenme ortamlarının verimli olması sağlanmaktadır.” (Ö13)

“Öğrenme ve çalışma ortamı tüm personel ve öğrencilerimiz için mükemmeldir.” (Ö18)

“Huzur bozucu durumlar yok” (Ö23)

“Eğitim-öğretime inanan tecrübe sahibi insanlar görev yapmaktadır.” (Ö36)

“Okulumuz öğretim kadrosunun, öğretimin verimli olması konusunda hassasiyet göstermesi ve özveride bulunması.” (Ö45)

“Arkadaşlarımızla işbirliği içerisinde çalışıyoruz. Elde ettiğimiz dökümanları arkadaşlarımızla paylaşıyoruz.” (Ö46)

“Öğrenmek isteyenlere her türlü ortam sağlanıyor. Öğrenmenin sınırı olmadığı bilinci vardır.” (Ö61)

“Her birey değerlidir. Bu yüzden onların olduğu ortam verimli olmalıdır. Öğrenme ortamlarının verimli hale getirilmesinde herkes bir işbirliği içerisinde çalışmalıdır.” (Ö63)

“Okulumuzda sevgi-saygı kavramlarına değer verilir. Bu da ister istemez verimi getirir.” (Ö74)

“Öğrenci sayımız az olduğu için her öğrenciye daha fazla zaman ayırabiliyoruz. Eksiklerini anında giderebiliyoruz.” (Ö75)

“Öğretmenler öğretmek için isteklidir.” (Ö77)

“Olumlu bir öğrenme ortamı vardır. Öğrenme teşvik edilir.” (Ö129)

“Hem öğrenci hem de öğretmen arkadaşlar yeni fikirleri öğrenmeyi, teknolojik olayları takip etmektedir; hoşlanırlar. Yeni yayınlar ve kitaplar talep edilir öğrenmeye katkı sağlanır.” (Ö165)

“Öğrenci merkezli yürütülen bir sistem uygulanmaktadır.” (Ö176)

“Genç ve dinamik bir öğretmen kadrosu vardır. Yeniliğe açıktırlar.” (Ö246)

“Ortamda huzur olunca verim kendiliğinden geliyor.” (Ö261)

“Okul kültürü bu konuda iyi oluşturulmuş, daha iyi hale getirmeye gayret ediyoruz. Öğrenme ortamından öğrenci, öğretmen olumlu şekilde etkileniyor bence.” (Ö273)

“Eğitim verenler işlerini aşkla yapmaktadırlar. “eğitimde feda edilecek fert yoktur” MKA” (Ö336)

“Eğitim plan ve programı öğrencilerin ihtiyacına yakın ve uzak hedefler dikkate alınarak başarı endeksli hazırlanır.” (Ö349)

“Her çocuk özeldir. Her çocuğun öğrenme şekli farklıdır. Her çocuğa anladığı yöntemle öğretme yapılmalıdır.” (Ö356)

Katılımcı görüşlerine bakıldığında (Ö10) ve (Ö36) rumuzlu katılımcılar deneyimli bir kadro olduğunu buna paralel olarak da (Ö12) rumuzlu katılımcı işinin ehli insanlar olduğunu dile getirmiştir. (Ö23) ve (Ö261) rumuzlu katılımcılar okulda huzurlu bir ortam olduğunu ifade ederken (Ö61) rumuzlu katılımcı öğrenmenin sınırı olmadığı bilincine sahip olduğunu vurgulamıştır. Bu görüşlerle beraber (Ö349) rumuzlu katılımcı öğretmen ve öğrencilerin yeni fikir ve teknolojik olayları takip ettiğine değinirken (Ö176) ve (Ö356) rumuzlu katılımcılar her çocuk özeldir fikrini benimsemiş ve çocuk merkezli eğitim yapıldığına dikkat çekmiştir.

Öğrenmeyi öğrenme yeterliğine ilişkin öğretmenlerin “öğrenmeyi öğrenme yeterli düzeyde değildir” kategorisi altında sunulan görüşleri Tablo 53’te sunulmuştur.

Tablo 53. Öğretmenlerin “öğrenmeyi öğrenme yeterli düzeyde değildir” kategorisi altında sunulan görüşlerinin dağılımı

Kategoriler	Kodlar	F	%
	Altyapı yetersiz olduğu için sağlıklı	85	63,9

Öğrenmeyi	yapılamıyor.		
Öğrenme Yeterli	Okul paydaşları önem vermiyor.	28	21,0
Düzeyde Değildir	Akademik başarı düşük olduğu için gelişmiyor.	8	6,0
	Eğitim sistemiyle sınırlı olduğu için gelişmiyor.	6	4,5
	Olumsuz bir okul kültürü olduğu için ket vuruyor.	5	3,7
	Günlük hayata aktarılmadığı için kalıcı olmuyor.	1	0,7
	Toplam	133	100

Öğretmenler tarafından okullarda öğrenmeyi öğrenme yeterli düzeyde değildir olduğuna ilişkin görüşler altyapı yetersiz olduğu için sağlıklı yapılamıyor, okul paydaşları önem vermiyor, akademik başarı düşük olduğu için gelişmiyor, eğitim sistemiyle sınırlı olduğu için gelişmiyor, olumsuz bir okul kültürü olduğu için ket vuruyor, günlük hayata aktarılmadığı için kalıcı olmuyor şeklinde belirtilmiştir.

Öğretmenler kodlar arasında en çok “altyapı yetersiz olduğu için sağlıklı yapılamıyor” kodunu vurgulamıştır (f: 85). Katılımcıların en çok alt yapı yetersiz olduğu için sağlıklı yapılamıyor kodu üzerinde yoğunlaşmış olması söz konusu yeterliğin eğitsel materyaller, okulun fiziki durumu, okulun maddiyatı vb. ile yakından alakalı olarak algılandığının bir göstergesi olabilir.

Konuyla ilgili olarak katılımcı görüşlerinin bazıları kendi ifadeleri ile şöyle belirtilmiştir:

“Okulun fiziki şartları yeterli değildir.” (Ö2)

“Öğrenci seviyesi çok yüksek değil. Ortam öğrenmeye bazen müsait değil. İmkanlar yetersiz.” (Ö3)

“Karma eğitim başarısızlığın önemli sebeplerinden biridir. Öğrenme ortamı tam olarak oluşmuyor.” (Ö7)

“Öğrencilerin öğrenme isteği yok.” (Ö16)

“Öğrenci profili ve eğitim politikaları sonucu verimli bir öğrenme ortamı yok.” (Ö25)

“Sınıf mevcutları zaman zaman buna engel olmaktadır.” (Ö26)

“Öğrenci-öğretmen ve veli etkileşimi pek sağlıklı yürütülemediğinden yeterli verim elde edilmiyor. Sadece öğretmenin çabasıyla öğrenme ortamı etkili olmaya çalışıyor. Veliler de gerekli desteği gösterse durum değişebilir.” (Ö28)

“Öğrencilerin birçoğu okula niye geldiklerinin farkında değil. Çünkü çocuklar burayı üniversite ve meslek için bir basamak olarak görüyor. Buraya bilgi edinmek için geldiğini bilmiyor. Bu da sistemin hatasıdır.” (Ö29)

“Öğrencilerin ilköğretimden gelen öğrenme eksiklikleri çok fazla temelleri iyi olmadığı için.” (Ö30)

“Öğrenci seviyeleri çok farklılık gösteriyor.” (Ö40)

“İkili öğretimin olumsuz etkileri vardır.” (Ö56)

“Öğretmenler veli işbirliği olmaksızın tek başlarına davranış değişikliği oluşturmaya çalışmaktadır.” (Ö64)

“İletişimdeki eksiklikler verimsizleştirir.” (Ö65)

“Öğrencilerin güdülenme düzeyinin düşük olduğunu düşünüyorum. Sınıfta motivasyon için ayrıca bir zaman harcamak gerekiyor. Bu da uzun zaman alıyor. Bazı sınıflarında kalabalık olması kötü etkilerden sadece birisidir.” (Ö66)

“Sorumluluğu çok, yetkisi yok eğitimcilerle; sınırsız ve sorumsuz yetkili kılınan veli ve öğrencilerle nereye kadar eğitim-öğretim yapılabilir. Sınıf ortamını bozan öğrenciye yaptırımı olmayan öğretmenlerden bir şeyler beklemek hayal ötesi bir şeydir. Yaptırımlı bir disiplin yönetmeliği olmalı.” (Ö68)

“Öğrenme talebi içinde olmasını daha çok beklediğimiz kesim olan öğrencilerimiz isteksiz. Velilerin eğitim öğretim konusunda kaygısı yok. Hal böyle olunca bu isteksizlik öğrenme ortamını verimli kılmıyor.” (Ö231)

“Eğitim sistemimiz ülke politikası olarak tek tip birey yetiştirmeye yöneliktir.” (Ö254)

“Farklı görüşlere değer verilmez. Bir konuda karar verirken insanların görüşleri alınmaz.” (Ö325)

Katılımcı görüşlerine bakıldığında (Ö2) ve (Ö26) rumuzlu katılımcılar fiziki şartların yetersiz olduğuna değinmiştir. (Ö3) ve (Ö30) rumuzlu katılımcılar öğrenci seviyesinin düşük olduğunu vurgularken (Ö25) rumuzlu katılımcı da bu görüşe paralel olarak öğrenci profilinin düşük olmasını ifade ederken ek olarak eğitim politikaları sonucu verimli bir öğrenme ortamı olmadığına da dikkat çekmiştir. (Ö65) rumuzlu katılımcı ise farklı bir bakış açısıyla iletişim eksikliklerinin öğretimi verimsizleştirdiğini belirtmiştir.

4.2.6. Girişimcilik Yeterliğe İlişkin Öğretmen Görüşleri

Girişimcilik yeterliğine ilişkin öğretmen görüşleri “girişimcilik yeterli düzeydedir” ve “girişimcilik yeterli düzeyde değildir” olmak üzere iki kategori ve 24 kod altında yapılandırılmıştır.

Girişimcilik yeterliğine ilişkin öğretmenlerin “girişimcilik yeterli düzeydedir” kategorisi altında sunulan görüşleri Tablo 54’te sunulmuştur.

Tablo 54. Öğretmenlerin “girişimcilik yeterli düzeydedir” kategorisi altında sunulan görüşlerinin dağılımı

Kategoriler	Kodlar	f	%
Girişimcilik Yeterli Düzeydedir	Özgüven veriyor.	39	21,3
	Yaratıcılığı artırıyor.	33	18,0
	Altyapı yeterli olduğu için sağlıklı yapıyor.	31	16,9
	Projeler yapılıyor ve ödüllendiriliyor.	24	13,1
	Toplumun ilerlemesini sağlıyor.	14	7,6
	Akademik başarıyı artırıyor.	14	7,6
	Girişimciler artar.	7	3,8
	Olumlu bir okul kültürü olduğu için katkı sağlıyor.	7	3,8
	Okul temsil edilir.	6	3,2
	Ortak bir değer olarak görülür.	3	1,6
	Eğitim-öğretimle bağlantılıdır.	2	1,0
	Hedeflere ulaştırır.	2	1,0
	Aranan kriterdir.	1	0,5
	Toplam	183	100

Öğretmenler tarafından okullarda girişimcilik yeterli düzeydedir olduğuna ilişkin görüşler özgüven veriyor, yaratıcılığı artırıyor, altyapı yeterli olduğu için sağlıklı yapıyor, projeler yapılıyor ve ödüllendiriliyor, akademik başarıyı artırıyor, girişimciler artıyor, olumlu bir okul kültürü olduğu için katkı sağlıyor, okul temsil ediliyor, ortak bir değer olarak görülüyor, eğitim-öğretimle bağlantılıdır, hedeflere ulaştırır, aranan kriterdir şeklinde belirtilmiştir.

Öğretmenler kodlar arasında en çok “özgüven veriyor” kodunu vurgulamıştır (f:39). Katılımcıların en çok özgüven veriyor kodu üzerinde yoğunlaşmış olması söz konusu yeterliğin kişisel gelişime katkı sağladığı için girişimcilik yeterliğini artırmada etkili olarak algılandığının bir göstergesi olabilir.

Konuyla ilgili olarak katılımcı görüşlerinin bazıları kendi ifadeleri ile şöyle belirtilmiştir:

“Girişimci öğrenci gelecekte hayat için daha girişimci bir karakter elde edecektir.” (Ö16)

“Önemli projeler gerçekleştirmek ve okulumuzu temsil etmek için girişimler desteklenir.” (Ö17)

“Girişimcilik öğrencinin geleceğinde önemli olduğu ve kişiliğini geliştirdiği için.” (Ö38)

“Yeni bir idari oluşum ve yapılanma olan okulumuzda girişimcilik vizyon hedeflerimize ulaşmada önemlidir.” (Ö44)

“Belirli oranlarda ve imkanlar ölçüsünde, girişimci insanların toplumun önünü açması ve toplumun gelişmesinde ön ayak olması nedeniyle.” (Ö45)

“Yaratıcılık için gerekli bir olgudur.” (Ö73)

“Yapılan çalışmalar okulun çevrede tanınmasına katkı sağlamaktadır.” (Ö84)

“Yapılan çalışmalar yönetimi, öğretmenleri ve velileri mutlu etmekte ve çevrede tanınmasına yol açarak kaliteli öğrencilerin gelmesine yol açmaktadır.” (Ö85)

“Baskılanmış, pasif kişiler yetiştirmek yerine girişken özgüveni yüksek, başarabilme duygusuna sahip bireyler hedeflenir. Ülkede aydın kişiler ancak bu yollarla yetiştirilir.” (Ö93)

“Yarışmalar düzenlenir. Başarılı öğrenciler ödüllendirilir. Girişimci öğretmenler desteklenir.” (Ö104)

“Girişimcilikle yaratıcılığın ortaya çıkacağına inanılır.” (Ö115)

“Farklı bakış açısı icatların temeli olur. Girişimcilik ilerlemenin öncüsüdür.” (Ö118)

“Öğrenme-öğretme, okul-veli iklimi uygundur.” (Ö138)

“Girişimcilikle ilgili birçok etkinlikler, yarışmalar, öğrenci merkezli gösteriler yapılmaktadır.” (Ö139)

“Girişimci öğrenciler daha başarılı olmaktadır.” (Ö150)

“Öğrencilerimizin girişimcilikleri eğitimimiz için önemlidir.” (Ö157)

“Girişimci insanlar gelecekte daha fazla başarılı olur.” (Ö161)

“Girişimci kişiler toplumda üretkenliği sağlar.” (Ö163)

“Öğrencinin güdülenmesi ve başarısının desteklenmesinin onun geleceği açısından önemli olduğu düşünülür.” (Ö173)

“Sönük, kendine yetmeyen, bildiğini söylemeyen bireyler yetiştirerek çağdaş uygarlık düzeyine ulaşamayacağımızı biliyoruz. Bunun için öğrencilerimize girişimcilik ruhunu vermeye çalışıyoruz.” (Ö186)

“Kişinin özgüven kazanabilmesi için girişimci olmaya ihtiyacı vardır.” (Ö204)

“Çocukların girişimci olmaları onların ilerleyen zamanlarda kendilerine iş alanı oluşturmaları sağlanır. Kendilerine iş alanı sağlarlar.” (Ö205)

“Girişimcilik bütünsel gelişim açısından önemlidir.” (Ö220)

“Yeni fikirler yeni projeler sunulması öğrenme için önemlidir.” (Ö230)

“Böylelikle öğrenci ve öğretmenler arasında güçlü iletişim sağlanır. Ortaya çıkan ürünler başarınızı artırır.” (Ö242)

“Destek gördüğünde kişiye cesaret verir. Davranış pekiştirilir.” (Ö243)

“Diğer öğrencilere örnek teşkil eder. Başarı ve verimlilik artışı gösterir.” (Ö341)

“Girişimci olan başarının anahtarlarından birini de cebine koymuş demektir. Girişimcikle bilgiler artar, tecrübeler kazanılır.” (Ö346)

“Aktif olan öğrencilerimizi daha ileriye götürmek için pasif öğrencilerimize rol vererek bir adım öne taşımak için her öğretmenimiz gayretlidir.” (Ö356)

“Girişimcilik ortak bir değerdir. Bu anlamda girişimciliğin, yeni fikirlerin takipçisi olmak gerektiğine inanıyorum.” (Ö422)

Katılımcı görüşlerine bakıldığında (Ö16), (Ö38) ve (Ö220) rumuzlu katılımcılar girişimciliğin geleceğe katkı sağlayacağına değinirken (Ö17), (Ö84) ve (Ö85) rumuzlu katılımcılar okulun temsil edilmesine katkı sağladığını ifade etmişlerdir. (Ö44) rumuzlu katılımcı girişimciliğin hedeflere ulaşmaya yol açtığını belirtmiştir. (Ö45) ve (Ö163) rumuzlu katılımcılar ise okul boyutundan toplum boyutuna geçerek girişimciliğin toplumun gelişmesine katkı sağladığını vurgulamıştır. (Ö75) ve (Ö115) rumuzlu katılımcılar girişimciliğin yaratıcılığı artıracağına bu düşünceye paralel olarak (Ö93) ve (Ö204) özgüveni yüksek ve bütünsel gelişim kazanmış bireyler yetişeceğine dikkat çekmiştir. (Ö242) rumuzlu katılımcı ise farklı bir bakış açısıyla girişimciliğin öğrenci ve öğretmen arasında güçlü bir iletişim oluşacağını söylemiştir.

Girişimcilik yeterliğine ilişkin öğretmenlerin “girişimcilik yeterli düzeyde değildir” kategorisi altında sunulan görüşleri Tablo 55’te sunulmuştur.

Tablo 55. Öğretmenlerin “girişimcilik yeterli düzeyde değildir” kategorisi altında sunulan görüşlerinin dağılımı

Kategoriler	Kodlar	F	%
Girişimcilik Yeterli Düzeyde Değildir	Altyapı yetersiz olduğu için sağlıklı yapılamıyor.	27	38,5
	Engeller (kanunlar, yönetmelikler, sistem vb.) olduğu için ket vuruyor.	13	18,5
	Girişimci kişiler suiistimal ediliyor (kıskanılır, engellenir, fazla iş yüklenir).	10	14,2
	Girişimci ruha sahip kimse yoktur.	10	14,2
	Geleneksellik ön plandadır.	3	4,2
	İdareyle arası iyi olan ödüllendirilir.	2	2,8
	Yetenekli ama farkedilmeyen öğrenciler var.	2	2,8
	İcraate değil lafa bakılır.	1	1,4
	Olumsuz okul kültürü olduğu için ket vuruyor.	1	1,4
	İşbirliği yapılmadığı için yetersiz kalıyor.	1	1,4
	Toplam	70	100

Öğretmenler tarafından okullarda girişimcilik yeterli düzeyde değildir olduğuna ilişkin görüşler altyapı yetersiz olduğu için sağlıklı yapılamıyor, engeller (kanunlar, yönetmelikler, sistem vb.) olduğu için ket vuruyor, girişimci kişiler suiistimal ediliyor (kıskanılır, engellenir, fazla iş yüklenir), girişimci ruha sahip kimse yoktur, geleneksellik ön plandadır, idareyle arası iyi olan ödüllendirilir, yetenekli ama fark edilmeyen öğrenciler var, İcraate değil lafa bakılır, olumsuz okul kültürü olduğu için ket vuruyor, İşbirliği yapılmadığı için yetersiz kalıyor şeklinde belirtilmiştir.

Öğretmenler kodlar arasında en çok “altyapı yetersiz olduğu için sağlıklı yapılamıyor” kodunu vurgulamıştır (f:27). Katılımcıların en çok alt yapı yetersiz olduğu için sağlıklı yapılamıyor kodu üzerinde yoğunlaşmış olması söz konusu yeterliğin eğitsel materyaller, okulun fiziki durumu, okulun maddiyatı vb. ile yakından alakalı olarak algılandığının bir göstergesi olabilir.

Konuyla ilgili olarak katılımcı görüşlerinin bazıları kendi ifadeleri ile şöyle belirtilmiştir:

“Her şey belgencilğe dayandırıldığı için bu öğretmen ve öğrencilerin girişimciliğine zarar veriyor.” (Ö1)

“Her zaman kanunlar, yönetmelikler ve veliler engel olarak gösterilir.” (Ö24)

“Girişimci, verimli, üretken olan öğretmene daha fazla sorumluluk ve iş yükü verildiğinden bu durumda olan öğretmenlerde bu açıdan gerileme gözlemlenebilmektedir.” (Ö26)

“Öğrencilerimiz bu yönlerini geliştirmeye istekli değiller. Kendilerinde var olan potansiyeli ortaya çıkarmak için herhangi bir çaba harcamıyorlar.” (Ö28)

“Girişimci kişiliklerle alay edilir, tuzak kurulur, engel çıkartılır. İşin özeti kiskanılır.” (Ö31)

“Girişimci öğrenci sayısı çok az hatta yok.” (Ö41)

“Öğretmen okulda sınıfına girer ve tektir. Birlik ve beraberlik amacına bir şey biz öğretmenler tarafında yoktur. Öğretmen sadece kendi sınıfını düşünür. Neden her zaman öğretmenlerde aman benim sınıfım iyi olsun der. Bütün olarak düşünmez. Bizim eğitimin en büyük eksiği de budur.” (Ö95)

“Maddi yetersizlikler vardır.” (Ö111)

“Ortamda icraate değil lafa bakılır. Asıl olan önemsenmez değer verilmez. Herhangi bir girişimcilikte her seferinde aynı insanlardan beklenmesi bir beklenti içinde olunması insanları pasif duruma düşürür.” (Ö114)

“Hiçbir girişimciliğe rastlamadım. Okul kültürümüz tam olarak oturmamış bu yüzden girişimcilik yok.” (Ö120)

“Bütçe yeterli değildir. Milli eğitimin okullara ayırdığı bütçe yetersizdir. Laboratuvar malzemeleri konusunda bile yeterli para yoktur.” (Ö164)

“Okul idaresi ve yönetimi, farklılıklara saygı duymaz.” (Ö195)

“Eğitim-öğretim müfredatları, yönetmelikler ve geleneksel yöneticilik anlayışı buna izin vermez.” (Ö208)

“Girişimcilik ruhu taşıyan insan olmadığı için.” (Ö215)

“Yönetimle samimi olanlar ödüllendirilir.” (Ö295)

“Her zaman tam olarak desteklenmiyor. Yetenekli olan ama fark edilmeyen öğrenciler var.” (Ö350)

Katılımcı görüşlerine bakıldığında (Ö1) rumuzlu katılımcı her şey belgencilğe dayandığı için girişimciliğe zarar veriyor ifadesinde bulunurken bu görüşe paralel olarak (Ö24) ve (Ö208) rumuzlu katılımcılar kanun, yönetmelik ve velinin engel olarak gösterildiğine değinmiştir. (Ö28) rumuzlu katılımcı öğrencilerin isteksizliğinden yakınırken (Ö31) ise girişimcilerle alay edildiğini, tuzak kurulduğunu, engellendiğini kısacası kiskanıldığını vurgulamıştır. (Ö95) rumuzlu katılımcı öğretmenler arasında birlik ve beraberlik olmadığına dikkat çekerken (Ö111) ve (Ö164) rumuzlu katılımcılar

maddi yetersizlikler olduğunun dile getirmişlerdir. (Ö114) rumuzlu katılımcı farklı bir bakış açısıyla icraate değil lafa bakılır ifadesinde bulunurken (Ö120) rumuzlu katılımcı okul kültürünün tam oturmadığını söylemiştir.

4.2.7. Nitel Verilerin Genel Değerlendirilmesi

Bu bölümde nitel veriler tüm boyutlarıyla tablo 44’te değerlendirilmiştir.

Tablo 56. Nitel verilerin genel değerlendirilmesi

Boyutlar	Olumlu görüşler	Olumsuz görüşler	Toplam
Anadilde iletişim yeterliği	281	26	407
Yabancı dilde iletişim yeterliği	276	109	385
Matematiksel ve bilim-teknolojide temel yeterlikler	292	44	336
Dijital yeterlik	257	69	326
Öğrenmeyi öğrenme yeterliği	202	133	335
Girişimcilik yeterliği	183	70	253

Tablo 44’e bakıldığında analiz edilebilecek veriler veri kaybı olduğu için tabloda görüldüğü gibidir. Anadilde iletişim yeterliği boyutunda 281 katılımcı olumlu görüş, 26 katılımcı olumsuz görüş; yabancı dilde iletişim yeterliği boyutunda 276 katılımcı olumlu görüş, 109 katılımcı olumsuz görüş; matematiksel ve bilim-teknolojide temel yeterlikler boyutunda 292 katılımcı olumlu görüş, 44 katılımcı olumsuz görüş; dijital yeterlik boyutunda 257 katılımcı olumlu görüş, 69 katılımcı olumsuz görüş; öğrenmeyi öğrenme yeterliği boyutunda 202 katılımcı olumlu görüş, 133 katılımcı olumsuz görüş; girişimcilik yeterliği boyutunda 183 katılımcı olumlu görüş, 70 katılımcı olumsuz görüş bildirmiştir. Buna göre katılımcıların tüm boyutlarda çoğunlukla olumlu görüş bildirdiği söylenebilir.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma sürecinden elde edilen bulgular tartışılmakta, sonuçlar ve bu sonuçlar kapsamında önerilere yer verilmektedir.

5.1. Araştırmanın Nicel Bulguları:

HBÖK ölçeği ve alt boyutları, seçenklere göre kodlanan puan aralığı (SKPA) dikkate alınarak değerlendirildiğinde, çalışma grubundaki öğretmenlerin anadilde iletişim yeterliği, matematiksel ve bilim-teknolojide temel yeterlikler, dijital yeterlikler, öğrenmeyi öğrenme yeterlikleri ve girişimcilik yeterliği boyutlarında “Katılıyorum” ve yabancı dilde iletişim yeterliği boyutunda ise “Ne Katılıyorum Ne de Katılmıyorum” düzeyinde olduğu görülmektedir. Ayrıca ölçeğin toplam aritmetik ortalamasının da “Katılıyorum” düzeyinde yer aldığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerin HBÖK algılarının yüksek düzeyde olumlu olması, öğretmenlerin HBÖ yaklaşımını okul kültürünün bir parçası olarak gördükleri şeklinde yorumlanabilir. Literatürde HBÖ ya da yaşam boyu öğrenmeye ilişkin yapılan araştırmalarda ise Karakuş (2013) meslek yüksek okulu öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme yeterliklerine ilişkin çalışmasında öğrencilerin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri puanlarının ölçek puanının üstünde olduğu ve buna göre de öğrencilerin yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin iyi seviyede olduğu görülmüştür. Ölçeğin alt boyutlarına bakıldığında anadilde iletişim yeterliği, sosyal ve vatandaşlık yeterlikleri oldukça oldukça iyi; inisiyatif alma ve girişimcilik yeterliği, kültürel farkındalık ve ifade yeterliği, öğrenmeyi öğrenme yeterliği, dijital yeterlikler, matematiksel ve bilimsel yeterlikleri de iyi seviyede, yabancı dilde iletişim yeterliğinin ortalamının altında, düşük seviyelerde kaldığı görülmüştür. Yabancı dilde iletişim yeterliği boyutunun diğer boyutlara göre daha düşük düzeyde algılanmış olması ise okullarda yabancı dil eğitiminin sağlıklı bir şekilde verilemediğinin bir göstergesi olarak algılanabilir. Bu konuda Can (2012) araştırmasında ülkemizde yabancı dil eğitiminde öğrencilerin öğrenme görevleri, etkinlikleri ve bazı bölümlerde bunları başarabilmek için yabancı dil öğrenme stratejilerinden yararlanması gerektiğini ancak öğrencilerin bunların farkına varıp varmadığı denetlenmemekte olduğunu bunun da öğrencilerin aynı türden etkinliklerde aynı stratejileri kullanıp kullanamayacağını sorgulanabilir hale getirdiğini dile getirmektedir.

Araştırmada öğretmenlerin, HBÖK'ye ilişkin algılarının cinsiyet, öğrenim durumu, yaş, kıdem, çalışma süresi, branş, okuldan memnuniyet, okul türü değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar değişken türüne göre sırasıyla aşağıda sunulmuştur.

Cinsiyet Değişkeni: Bu araştırmadan elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin hayat boyu öğrenme kültürüne ilişkin algıları cinsiyet değişkenine göre HBÖK'nin altı alt boyutunda da anlamlı ölçüde farklılaşmadığı sonucu ortaya çıkmıştır. Bu durum “kadın” ve “erkek” kategorisindeki öğretmenler farklı HBÖK düzeylerinde birbirine benzer düşüncelere sahiptir şeklinde ifade edilebilir. Bu çalışmadan elde edilen sonuç Savuran (2014), Şahin ve Arcagök (2014)'ün yapmış oldukları çalışmalarla benzerlik göstermektedir. Ancak cinsiyet değişkeninin HBÖ'yü etkilediği ile ilgili araştırma sonuçları da bulunmaktadır. Diker'in (2009) üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi çalışmasında kız öğrencilerin puan ortalaması erkeklerden daha yüksek bulunmuştur. Konokman ve Yelken'in (2014) eğitim fakültesi öğretim elemanlarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerine ilişkin algılarına yönelik çalışmasında kadın öğretim elemanlarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerine ilişkin algı düzeylerinin erkeklere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. İzci ve Koç (2012)'un öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmeye ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi çalışmasında öğretmen adaylarının, yaşam boyu öğrenmeye ilişkin görüşlerinde, cinsiyete göre anlamlı fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin, kız öğretmen adayları lehine anlamlı düzeyde yüksek katılım olduğu gözlenmiştir.

Öğrenim Durumu Değişkeni: Öğrenim durumu değişkenine göre öğretmenlerin HBÖK'ye ilişkin algıları, anadilde iletişim yeterliği, yabancı dilde iletişim yeterliği, matematiksel ve bilim- teknolojiye temel yeterlik, dijital yeterlik, öğrenmeyi öğrenme yeterliği ve girişimcilik yeterliği alt boyutlarında anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Bu durum, öğrenim durumu değişkenine göre, öğretmenlerin HBÖK konusunda benzer görüşlere sahip olduklarını göstermektedir. Lisans ve lisansüstü öğretmenlerin HBÖK konusunda benzer algılara sahip olmaları HBÖK'nin okuldaki gelişimine katkı sağlayacaktır. Li (2013)'nin belirttiği üzere bireyler, hızla değişen yaşam koşullarına ve mesleki alanlarda ortaya çıkan çeşitlenmelere bağlı olarak sahip oldukları yeterlilikleri korumak ve geliştirmek amacıyla HBÖ yaklaşımını daha çok benimsemeye başlamıştır. Eğitim kurumlarında, öğretmenlerin, öğrenim durumları farklılaşsa da mesleklerini koruma ve geliştirme bağlamında HBÖK'yi aynı düzeyde olumlu algılamaları

sevindiricidir. Ancak Şahin ve Arcagök (2014)'ün çalışmasında öğrenim durumunun etkili bir değişken olduğu belirlenmiştir. Bu boyutlara göre, en düşük yeterlik düzeyine sahip öğretmenlerin ön lisans mezunu öğretmenler olduğu görülmektedir.

Yaş Değişkeni: Yaş değişkenine göre öğretmenlerin HBÖK'ye ilişkin algıları matematiksel ve bilim-teknolojide temel yeterlikler, dijital yeterlik ve öğrenmeyi öğrenme yeterliği alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir. Bu sonuca göre öğretmenlerin yaş düzeyi arttıkça ilgili boyutları olumlu algılama düzeyi artmaktadır. Bunun nedeni yaşın ilerlemesiyle artan deneyimlerin hayatın birçok alanına katkı sağladığı şeklinde düşünülebilir.

Öğretmenlerin HBÖK'ye ilişkin algıları yaş değişkenine göre anadilde iletişim yeterliği, yabancı dilde iletişim yeterliği ve girişimcilik yeterliği alt boyutlarında anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bu durum, yaş değişkenine göre, öğretmenlerin HBÖK'nin söz konusu alt boyutları konusunda benzer görüşlere sahip olduklarını göstermektedir. Köğce, Özpınar, Şahin ve Yenmez (2014)'e göre yaşam boyu öğrenme, bireyin potansiyelini ve yeterliklerini yaşamı boyunca geliştirdiği bir süreçtir. Bu süreçte amaç tüm yaş gruplarındaki insanların nitelikli öğrenme olanaklarına ve çeşitli öğrenme deneyimlerine eşit ve açık biçimde erişimlerini kolaylaştırmaktır.

Kıdem Değişkeni: Kıdem değişkenine göre öğretmenlerin HBÖK'ye ilişkin algıları matematiksel ve bilim-teknolojide temel yeterlikler, dijital yeterlik ve öğrenmeyi öğrenme yeterliği alt boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Yapılan test sonuçları kıdem düzeyi yüksek öğretmenlerin kıdem düzeyi düşük öğretmenlere göre HBÖK'ye ilişkin söz konusu alt yeterliklerin daha olumlu düzeyde algılandığını göstermektedir. Kıdem değişkeni ile HBÖK'nin diğer alt boyutları olan anadilde iletişim yeterliği, yabancı dilde iletişim yeterliği ve girişimcilik yeterliği anlamlı farklılık görülmemiştir arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Konuya ilişkin yapılan araştırmalarda Şahin ve Arcagök (2014)'ün çalışmasında mesleki kıdem değişkeninin bilgiyi elde etme ve dijital yeterlikler boyutlarında anlamlı biçimde farklılık gösterdiği görülmektedir. Bu boyutlarda en düşük yeterlik düzeyine sahip olan öğretmenlerin 31 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler olduğu ortaya çıkmıştır.

Okulundaki Çalışma Süresi Değişkeni: Okulundaki çalışma süresi değişkenine göre öğretmenlerin HBÖK'ye ilişkin algıları anadilde iletişim yeterliği, yabancı dilde iletişim yeterliği, matematiksel ve bilim- teknolojide temel yeterlik, dijital yeterlik, öğrenmeyi öğrenme yeterliği ve girişimcilik yeterliği alt boyutlarında anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Bu sonuca göre okulundaki çalışma süresi farklılığı olmaksızın

öğretmenlerin farklı HBÖK düzeylerinde birbirine benzer düşüncelere sahip olduğu söylenebilir. Bu alanda yeterince çalışma olmamasından dolayı ilgili literatürde bu sonucu destekleyen bir bulguya rastlanmamıştır.

Branş Değişkeni: Branş değişkenine göre öğretmenlerin HBÖK'ye ilişkin algıları matematiksel ve bilim-teknolojide temel yeterlikler, yabancı dilde iletişim yeterliği yeterlik ve öğrenmeyi öğrenme yeterliği alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir. Söz konusu bu farklılık sınıf öğretmenlerinin matematiksel ve bilim-teknolojide temel yeterlikler, yabancı dilde iletişim yeterliği yeterlik ve öğrenmeyi öğrenme yeterliği düzeyleri, özel alan öğretmenlerinden daha yüksek olmasından kaynaklandığı söylenebilir. Öğretmenlerin HBÖK'ye ilişkin algıları branş değişkenine göre anadilde iletişim yeterliği boyutunda, dijital boyutunda ve girişimcilik yeterliği alt boyutlarında anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Konuya ilişkin yapılan araştırmalarda Şahin ve Arcagök (2014)'ün öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri düzeyinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi çalışmasında anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği ortaya çıkmıştır.

Okuldan Memnuniyet Değişkeni: Okuldan memnuniyet değişkenine göre öğretmenlerin HBÖK'ye ilişkin algıları anadilde iletişim yeterliği boyutunda, yabancı dilde iletişim yeterliği, matematiksel ve bilim-teknolojide temel yeterlikler, dijital yeterlik, öğrenmeyi öğrenme yeterliği ve girişimcilik yeterliği boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Yapılan test sonuçları okulundan memnuniyeti yüksek öğretmenlerin memnuniyeti düşük öğretmenlere göre HBÖK'ye ilişkin tüm alt yeterliklerde daha olumlu düzeyde algılandığını göstermektedir. Bu alanda yeterince çalışma olmamasından dolayı ilgili literatürde bu sonucu destekleyen bir bulguya rastlanmamıştır.

Okul Türü Değişkeni: Öğretmenlerin HBÖK'ye ilişkin algıları okul türü değişkenine göre yabancı dilde iletişim yeterliği, matematiksel ve bilim-teknolojide temel yeterlikler, dijital yeterlik, öğrenmeyi öğrenme yeterliği ve girişimcilik yeterliği boyutlarında arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir. Söz konusu bu farklılık okul türü kademesi küçük olan öğretmenlerin yabancı dilde iletişim yeterliği, matematiksel ve bilim-teknolojide temel yeterlikler, dijital yeterlik, öğrenmeyi öğrenme yeterliği ve girişimcilik yeterliği düzeyleri, okul türü kademesi büyük olan öğretmenlerden daha yüksek olmasından kaynaklandığı söylenebilir. Okul türü değişkeni ile HBÖK'nin diğer bir alt boyutu olan anadilde iletişim yeterliği arasında anlamlı bir farklılık

bulunmamıştır. Bu alanda yeterince çalışma olmamasından dolayı ilgili literatürde bu sonucu destekleyen bir bulguya rastlanmamıştır.

5.2. Araştırmanın Nitel Bulguları:

Araştırmanın nitel bulgularında elde edilen, “anadilde iletişim yeterli düzeydedir” temasına yönelik sonuçlar incelendiğinde; katılımcıların görüşlerinde en çok vurgulanan kavramlar “*milli ve kültürel değerleri geliştiriyor*”, “*akademik başarıyı artırıyor*” ve “*iletişim ve kendini ifade etmeyi geliştiriyor*” olurken, en az vurgulanan iki kavram “*geleceğe ışık tutuyor*” ve “*anayasal bir hak olarak görülüyor*” olmuştur. “Anadilde iletişim yeterli düzeyde değildir” teması incelendiğinde, “*anadili farklı olan öğrenci yoktur*”, “*resmi dil olarak görüldüğü için gereken önem verilmiyor*”, “*dil ve düşünce arasındaki ilişki önemsenmiyor*” ve “*not verilen bir ders olarak görülüyor*” görüşleri ön plana çıkmıştır. Araştırmaya katılan katılımcıların ifadeleri doğrultusunda HBÖK’ye karşı olumlu tutum geliştirdikleri söylenebilir.

“Yabancı dilde iletişim yeterli düzeydedir” temasına yönelik sonuçlar incelendiğinde; katılımcıların görüşlerinde en çok vurgulanan “*evrenselliğe katkı sağlıyor*” olarak ortaya çıkmıştır. Görüşlerde en az vurgulanan sonuç ise “*akademik başarıyı*” olmuştur. “Yabancı dilde iletişim yeterli düzeyde değildir” temasına yönelik sonuçlar incelendiğinde; en çok vurgulanan iki görüş “*eğitim sistemiyle sınırlı olduğu için gelişmiyor*” ve “*altyapı yetersiz olduğu için sağlıklı yapılamıyor*” olurken en az vurgulanan görüş ise “*önyargular olduğu için sahip çıkılmıyor*” olmuştur. Öğretmenlerin HBÖK’ye ilişkin görüşleri olumludur.

“Matematiksel ve bilim-teknolojide temel yeterlikler yeterli düzeydedir” temasına yönelik sonuçlar incelendiğinde; katılımcıların görüşlerinde en çok vurgulanan “*günlük hayata aktarıldığı için kalıcıdır*” olurken en az vurgulanan “*altyapı yeterli olduğu için sağlıklı yapılabilir*” olmuştur. “Matematiksel ve bilim-teknolojide temel yeterlikler yeterli düzeyde değildir” temasına yönelik sonuçlar incelendiğinde; katılımcıların görüşlerinde en çok vurgulanan “*altyapı yetersiz olduğu için sağlıklı yapılamıyor*” olurken en az vurgulanan iki kavram “*akademik başarı düşük olduğu için gelişmiyor*” ve “*çağ geriden takip edildiği için gelişmiyor*” olmuştur. Yukardaki ifadelere bakıldığında katılımcıların HBÖK hakkında olumlu görüşe sahip olduğu söylenebilir.

“Dijital yeterlik yeterli düzeydedir” temasına yönelik sonuçlar incelendiğinde; katılımcıların görüşlerinde en çok vurgulanan görüş “*eğitim sistemini güçlendiriyor*” görüşü olurken, en az vurgulanan üç görüş “*okul paydaşları önem veriyor*”, “*geleceğe*

ışık tutuyor” ve *“akademik başarıyı artırıyor*” olmuştur. “Dijital yeterlik yeterli düzeyde değildir” temasına yönelik sonuçlar incelendiğinde; katılımcıların görüşlerinde en çok vurgulanan *“altyapı yetersiz olduğu için sağlıklı yapılamıyor*” olurken en az vurgulanan iki kavram *“amacına uygun kullanılmadığı için ihtiyaç duyulmuyor*” ve *“çağ geriden takip edildiği için gelişmiyor*” olmuştur. Öğretmenlerin HBÖK hakkındaki ifadeleri olumlu olarak değerlendirilebilir.

“Öğrenmeyi öğrenme yeterli düzeydedir” temasına yönelik sonuçlar incelendiğinde; katılımcıların görüşlerinde en çok vurgulanan görüş *“altyapı yeterli olduğu için sağlıklı yapılıyor*” yönünde olurken, en az vurgulanan görüş *“geleceğe ışık tutuyor*” görüşü ortaya çıkmıştır. “Öğrenmeyi öğrenme yeterli düzeyde değildir” temasına yönelik sonuçlar incelendiğinde; katılımcıların görüşlerinde en çok vurgulanan iki görüş *“altyapı yetersiz olduğu için sağlıklı yapılamıyor*” ve *“okul paydaşları önem vermiyor*” görüşleri ön plana çıkmıştır. HBÖK, katılımcılar tarafından olumlu görülmüştür.

“Girişimcilik yeterli düzeydedir” temasına yönelik sonuçlar incelendiğinde; katılımcıların görüşlerinde en çok ön plana çıkan görüş *“özgüven veriyor*” yönünde olurken en az vurgulanan görüş *“aranan kriterdir*” şeklindedir. “Girişimcilik yeterli düzeyde değildir” temasına yönelik sonuçlar incelendiğinde; katılımcıların görüşlerinde en çok ön plana çıkan görüş *“altyapı yetersiz olduğu için sağlıklı yapılamıyor*” yönünde olurken, en az vurgulanan iki görüşün *“olumsuz okul kültürü olduğu için ket vuruyor*” ve *“işbirliği yapılmadığı için yetersiz kalıyor*” olduğu belirlenmiştir. Araştırmaya katılan katılımcıların ifadeleri doğrultusunda HBÖK’ye karşı olumlu tutum geliştirdikleri söylenebilir.

Çalışmanın tema ve kategorilerinde hayat boyu öğrenme kültürünün yeterliklerine bakıldığında hayat boyu öğrenme kültürünün ve yeterliklerinin önem arz ettiği en çok tekrarlanan tema ve kategorilerle dile getirilmesi önemli bir ayrıntıdır. Yapılan bu çalışma ile hayat boyu öğrenme kültürüne yönelik öğretmenlerin hayat boyu öğrenme kültürünü geleceğe hazırlayan, eğitime fayda sağlayan ve hayatın bir parçası olarak nitelendirmektedirler. Bu çalışma kapsamında hayat boyu öğrenme kültürünün ne derece önemli olduğu ve üzerinde durulması gereken bir konu olduğu ortaya çıkmaktadır.

Nicel ve nitel veriler birlikte değerlendirildiğinde birbirini destekleyen sonuçlar ortaya çıktığı görülmektedir. Öğretmenlerin HBÖK algılarının “Katılıyorum” düzeyinde olmasından dolayı, HBÖK algılarının ne derece güçlü olduğunu ve HBÖK’ nün gerek

kurumsal gerekse bireysel anlamda hayati öneme sahip olduğunun öğretmen görüşleriyle de desteklendiği görülmektedir. Bu çalışmanın nitel ve nicel boyutu birbirini tamamlamakta ve HBÖK gerçeğini açık bir şekilde gözler önüne sermektedir. Ancak özellikle nitel bölümde ortaya çıkan olumsuz görüşlerin dikkate alınması ve bu görüşlere göre öneriler geliştirilmesi gerekmektedir.

5.3. Öneriler

Araştırmanın nicel sonuçlarına göre yaş ve kıdem aralığı yüksek olan öğretmenlerin deneyimleri gereği HBÖK'ye karşı algıları daha olumlu düzeydedir. Okullar yaş ve kıdem aralığı düşük olan öğretmenlerine HBÖK'yi benimsetebilmek adına alanlarıyla ilgili eğitici çalışmalar yaparak daha fazla deneyim yaşatmalıdır.

Nicel araştırma bulgularına göre sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenlerine göre okullarına olan aidiyetlerinin ve okul kültürünü benimsemiş olmalarının gereği olarak HBÖK daha olumlu düzeyde algıladıkları görülmüştür. Bu durumda branş öğretmenlerinin de sınıf öğretmenleri gibi okullarına bağlılıklarını artırmak ve HBÖK aşılabilmesi adına derslik sistemi yapılması önerilebilir.

Nicel araştırma bulgularına göre çalıştığı okuldan memnun olan öğretmenler memnun olmayan öğretmenlere göre okullarında çalışmaktan mutlu olmaları gereği olarak HBÖK'ye karşı daha olumlu algı geliştirmişlerdir. Okullarda öğretmenlerin memnuniyetini artırmak için sosyal aktivite, ödüllendirme, onure etme, öğretmenlere değer verme, öğretmenlerin isteklerini göz önünde bulundurma gibi motive edici ve HBÖK'yi artırıcı etkinlikler yapılabilir.

Nitel araştırma bulgularında öğretmenlerin dil ve düşünce arasındaki ilişkiyi önemsemedikleri için anadilde iletişimi yeterli görmedikleri ve bunun sonucu olarak da HBÖK'ye ilişkin olumsuz görüş beyan ettikleri görülmüştür. HBÖK'yi oluşturulması ve devamı konusunda anadilde iletişimin önemi vurgulanmalıdır. Bu doğrultuda anadille ilgili bilinçlendirme seminer çalışmalarının önemi göz önünde bulundurulmalıdır.

Nitel araştırma bulgularına göre yabancı dil öğretiminin eğitim sistemiyle sınırlı olmasından kaynaklı olarak öğretmenler yabancı dil eğitimini yeterli bulmayıp HBÖK'ye olumsuz görüş bildirmiştir. Okullarda yabancı dili eğitim sistemiyle sınırlamak yerine yabancı dilin yeni ufuklara açılan bir kapı, yeni bir kişilik, yeni bir dünya olarak görülmesi ve öğrencilere bu düşüncelerin benimsetilmesi adına örtük öğrenme programları ve yurtdışı gezileri yapılmalıdır.

Araştırmanın nitel bulgularına göre matematik, bilim ve teknolojiye karşı önyargılar olduğu için öğretmenlerin HBÖK'ye ilişkin olumsuz görüşleri bulunmaktadır. Okullarda öğretmenler öğrencilerin derse karşı ilgisini çekip güdülemeli, dersleri somutlaştırıp etkinliklerle eğlenceli hale getirmeli, bu derslerle alakalı filmler izletilip tiyatrolar düzenlenmeli ve en önemlisi öğrencinin yaparak yaşayarak kalıcı bir şekilde öğrenebileceği deneyimler yaşatılmalıdır.

Nitel araştırma bulgularında amacına uygun kullanılmadığı ve çağ geriden takip edildiği için öğretmenlerin dijital yeterliğe ve HBÖK'ye bakışı olumsuz olmuştur. Bu doğrultuda ülkemizde ve dünyadaki yenilikler yakından takip edilerek okullara getirilebilir. Getirilen teknolojik yeniliklerin kullanımı için ön bilgilendirme çalışmaları yapıp amacının dışında kullanımların önüne geçilebilir.

Nitel araştırma bulgularına göre okul paydaşlarının gereken önemi vermemesi öğrenmeyi öğrenme yeterliğine ve HBÖK'ye karşı öğretmenlerin olumsuz görüş bildirmelerine neden olmuştur. Okullarda öğretmenler ve tüm personel arasında iş birliği sağlanmalı, etkili bir görev paylaşımı yapılarak herkesin gönüllü olarak katıldığı verimli bir öğrenme ortamı oluşturulmalıdır.

Araştırmanın nitel bulgularında olumsuz okul kültürünün olması girişimciliğin yeterli düzeyde olmamasına ve bunun sonucu olarak da HBÖK'ye ait görüşlerin olumsuz olmasına neden olmuştur. HBÖK'nin devamı konusunda girişimciliğin önemi vurgulanmalıdır. Bu doğrultuda okullarda başarılı öğrenci ve öğretmenler ödüllendirilmeli, olumlu okul kültürü yaratacak sosyal ortamlar oluşturulmalıdır.

Araştırmanın nitel bulgularına göre öğretmenlerin HBÖK'nin altı yeterliğine ilişkin ortak görüşlerinin altyapı yetersizliğinden dolayı sağlıklı yapılamadığı yönündedir. Okullarda fiziki şartların uygun hale getirilmesi, derslere uygun ve etkili materyallerin kullanılması, branş öğretmenlerinin tam ve donanımlı olması gerekmektedir.

HBÖK'nin okulların gelişiminde olan değeri bilinmelidir. Özellikle toplumların gelişiminde büyük rol oynayan öğretmenlerin istek ve beklentilerini dikkate alarak kişisel gelişimleri için fırsatlar tanınmalıdır.

MEB tarafından HBÖK hakkında kamu spotları ile topluma yönelik bilinçlendirme çalışmaları yapılmalı ve HBÖK kapsamında gerçekleştirilen eğitim faaliyetleri ülke genelinde daha yaygın hale getirilmelidir.

KAYNAKÇA

- A memorandum on lifelong learning. (2000, 30 Ekim) [Comission Staff Working Paper].
- Açıklan, A. (1994). *Toplumsal kuramsal ve teknik yönleriyle okul yöneticiliği*. Ankara: Pegem A.
- Ağar, M. E. (2006). Türkçe öğretiminin tarihçesi. *International Journal of Human Sciences*, 1(1), 1-10.
- Ağca, V. ve Yörük, D. (2006). Bağımsız girişimcilik ve iç girişimcilik arasındaki farklar: Kavramsal bir çerçeve, *Afyon Kocatepe Üniversitesi İİBF Dergisi*, 8(2), 155-173.
- Akbaş, O. ve Özdemir, S. M. (2002). “Avrupa Birliğinde yaşam boyu öğrenme”. *Milli Eğitim Dergisi*, 155-156 (Yaz-Güz). http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/155156/akbas.htm (05.01.2016)
- Akın, M. H. (2007). “Kültür sosyolojisi” içinde Köksal Alver ve Necmettin Doğan (Editörler). *Bir kültür bilimi olarak sosyoloji ve kültür sosyolojisi*. Ankara: Hece (syf. 85-96).
- Aksoy, M. (2013). Kavram olarak hayat boyu öğrenme ve hayat boyu öğrenmenin Avrupa Birliği serüveni. *Bilig*, 64, 23-48.
- Aktaş, T. (2005). Yabancı dil öğretiminde iletişimsel yeti. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 1(1), 89-100.
- Alakoç, Z. (2003). Matematik öğretiminde teknolojik modern öğretim yaklaşımları. *The Turkish Online Journal of Educational Technology–TOJET*, 2(1), 43-49.
- Alpan, G. B. ve Durdubaşoğlu, G. (2013). Toplumsal dayanışma merkezlerindeki (TODAM) resim eğitimine yönelik katılımcı görüşleri. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 3(5), 55-68.
- Altay, F. B. ve Güre, A. (2012). Okulöncesi kuruma (devlet-özel) devam eden çocukların sosyal yeterlik ve olumlu sosyal davranışları ile annelerinin ebeveynlik stilleri arasındaki ilişkiler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(4), 2699-2718.
- Arslan, H., Kuru, M. ve Satıcı, A. (2005). İlköğretim ve ortaöğretim okullarındaki örgüt kültürünün karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 11(44), 449-472.

- Arslan, K. (2011). Üniversiteli gençlerde mesleki tercihler ve girişimcilik eğilimleri. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 3(2), 1-11.
- Atay, K. (2001). Öğretmen yönetici ve denetmenlerin bakış açısından okul kültürü ve öğretmenlerin verimliliğine etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 7(26), 179-194.
- Avrupa Komisyonu (2002). *European report on quality indicators of lifelong learning. Fifteen quality indicators*. European Commission report, Directorate-General for Education and Culture, Brussels .
- Avrupa Komisyonu (2007). *Key Competences For Lifelong Learning European Reference Framework*. ec.europa.eu/...learning/keycomp_en.pdf
- Ayhan, S. (2005). Düünden bugüne yaşam boyu öğrenme. Sayılan, F. ve Yıldız, A. (Editörler). *Yaşam boyu öğrenme*. Ankara: Pegem , ss.2-14.
- Bacanlı, H. (1999). *Sosyal beceriler ve eğitimi*. Ankara: Nobel.
- Bakan, İ., Büyükmeşe, T. ve Bedestenci, Ç. (2004). *Örgüt sınırlarının çözümünde örgüt kültürü*. İstanbul:bü Alfa.
- Balay, R. (2004). Küreselleşme, bilgi toplumu ve eğitim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(2), 61-82.
- Balcı, A. (2001). *Etkili okul, okul geliştirme, kuram uygulama ve araştırma*. Ankara: Pegem A.
- Başaran, İ.E. (1994). *Eğitime giriş*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Berberoğlu, B. (2010). Yaşam boyu öğrenme ile bilgi ve iletişim teknolojileri açısından Türkiye'nin Avrupa Birliği'ndeki konumu. *The Journal of Knowledge Economy & Knowledge Management*, 5(2), 113-126.
- Beşinci Beş Yıllık Kalkınma Planı (1985-1989). 27 Mayıs 2008 tarihinde Devlet Planlama Teşkilatı Web sitesinden erişildi: <http://ekutup.dpt.gov.tr/plan/plan5.pdf>
- Beycioğlu, K. ve Konan, N. (2008). Yaşam boyu öğrenme ve Avrupa eğitim politikaları. *Electronic Journal of Social Sciences*, 7(24), 369-382.
- Budak, Y. (2009). Yaşam boyu öğrenme ve ilköğretim programlarının hedeflemesi gereken insan tipi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(3), 693-708.
- Büyüköztürk, Ş. (2010). Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum. Ankara: Pegem.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, K.Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (12. Basım). Ankara: Pegem A.

- Can, T. (2012). Milli eğitim bakanlığı yabancı dil olarak İngilizce ders kitaplarında strateji öğretimi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 1-16.
- Commission of the European Communities (2001) Communication from the Commission: Making a European Area of Lifelong Learning a Reality. COM (2001) 678final (Brussels, CEC). [Çevrimiçi]: http://ec.europa.eu/education/policies/lll/life/communication/com_en.pdf
- Coşkun, Y. D., Cumaoğlu, G. K. ve Seçkin, H. (2013). Bilgisayar öğretmen adaylarının bilişim alanıyla ilgili okuryazarlık kavramlarına yönelik görüşleri. *International Journal of Human Sciences*, 10(1), 1259-1272.
- Coşkun, Y.D. ve Demirel, M. (2012). Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 42, 108-120.
- Çakıroğlu, A. (2007). Üstbiliş. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(2), 21-27.
- Çelebi, O. D. M. D. (2006). Türkiye’de anadili eğitimi ve yabancı dil öğretimi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (21), 285-307.
- Çelik, V. (2012). *Okul kültürü ve yönetimi* (5. Baskı). Ankara: Pegem A.
- Çoban, A. (2002). Matematik dersinin ilköğretim programları ve liselere giriş sınavları açısından değerlendirilmesi. *V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi*, 16–18 Eylül 2002. Ankara: ODTÜ Kültür ve Kongre Merkezi.
- Çolakoğlu, J. (2002). Yaşam boyu öğrenmede motivasyonun önemi. *Milli Eğitim Dergisi*, 55-156.
- Demirel, M. ve Yağcı, E. (2012). Sınıf öğretmeni adaylarının yaşam boyu öğrenmeye ilişkin algıları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (1), 100-111.
- Demirkan, M. (2007). *Kültürler arası iletişim problemlerine sebep olan başlıca faktörlerin çalışanların demografik özellikleri bakımından incelenmesi: Uluslararası bir örgütte uygulama* (Yüksek lisans tezi). Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya.
- Doğan, G. (2009). *Sosyoloji: Kavramlar ve sorunlar* (8. Baskı). Ankara: Pegem A.
- Doğan, S. ve Toyoğlu, A. (2016). *Okullarda hayat boyu öğrenme kültürüne ilişkin öğretmenlerin algı ve görüşleri* (Yüksek lisans tezi). Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas.
- Duman, A. (2005). Türkiye’de yaşam boyu öğrenme siyasalarını oluştur(a)mamanın dayanılmaz hafifliği. Sayılan, F. Ve Yıldız, A. (Yay. Haz.), “*Yaşam boyu öğrenme: sempozyum bildirileri ve tartışmalar*”: I. Yaşam Boyu Öğrenme

- Sempozyumu, 9-10 Aralık 2004 Ankara* içinde (syf. 31-44). Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Pegem.
- Epçaçan, C. (2013). Yaşam boyu öğrenme becerilerinin ders kitaplarında yer alma düzeyine örnek bir inceleme. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(11), 353-379.
- Erdamar, G. (2011). Yaşam boyu öğrenme. Bulunduğu eser: Demirel, O. (Ed.) *Eğitimde yeni yönelimler* (syf.219-237). Ankara: Pegem.
- Erdem, F.ve İçcibaşı Ö. J. (2001). Eğitim kurumlarında örgüt kültürü ve öğrenci alt kültürünün algılamaları. *Akdeniz İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, (1), 33- 57.
- Eroğlu, F. (2000). *Davranış bilimleri*. İstanbul: Beta, 105.
- Ersoy, A. (2009). *Yaşam boyu öğrenme ve Türkiye’de halk kütüphaneleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Ersoy, A. ve Yılmaz, B. (2009). Yaşam boyu öğrenme ve Türkiye’de halk kütüphaneleri. *Türk Kütüphaneciliği*, 23(4), 803-834.
- European Parliament (2000). Santa Maria da Feira European Council, 19 and 20 June 2000: Conclusions of the Presidency. [Çevrimiçi]: http://www.europarl.europa.eu/summits/fei1_en.htm
- EURYDICE European Unit (2000) *Lifelong Learning: The Contribution of Education Systems in the Member States of The European Union: Results of the EURYDICE Survey*. Haz. EURYDICE European Unit for the Ministerial Conference to launch the SOCRATES II, LEONARDO DA VINCI II and YOUTH Programmes, Lisbon, 17-18 March, 2000. [Çevrimiçi]: http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/16/35/50.pdf
- Gökalp, Z. (1996). *Türkçülüğün esasları*. Ankara: Kültür Bakanlığı.
- Göksan, T. S., Uzundurukan, S. ve Keskin, S. N. (2009). Yaşam boyu öğrenme ve Avrupa Birliği’nin yaşam boyu öğrenme programları. 1. *İnşaat Mühendisliği Eğitimi Sempozyumu*, 143.
- Güleç, İ., Çelik, S. ve Demirhan, B. (2012). Yaşam boyu öğrenme nedir? Kavram ve kapsamı üzerine bir değerlendirme. *Sakarya University Journal of Education*, 2(3), 34-48.
- Gündoğan, N. (2003). Avrupa Birliği’ne üye ülkelerde bir istihdam politikası aracı olarak yaşam boyu öğrenme ve bazı örnek program ve uygulamalar. *Kamu-İş İş Hukuku ve İktisat Dergisi*, 7(2), 299-312.

- Gündüz, Ş. ve Odabaşı, F. (2004). Bilgi çağında öğretmen adaylarının eğitiminde öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme dersinin önemi. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 3(1), 43-48.
- Günüç, S., Odabaşı, H. F. ve Kuzu, A. (2012). Yaşam boyu öğrenmeyi etkileyen faktörler. *Gaziantep University-Journal of Social Sciences*, 11(2), 309-325.
- Güvenç, B. (1991). İnsan ve kültür. Ankara: Remzi Kitabevi.
- Hoy, W. K. ve Miskel, C. G. (2012). *Eğitim yönetimi: Teori, araştırma ve uygulama* (7. baskıdan çeviri). Ankara: Nobel.
- İpek, C. (1999). Resmi liseler ile özel liselerde örgütsel kültür ve öğretmen-öğrenci ilişkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 5(3), 411-442.
- İzci, E. ve Koç, S. (2012). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmeye ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 101-114.
- Kaptan, S. (1998). *Bilimsel araştırma yöntemleri ve istatistik yöntemler*. Ankara: Bilim.
- Karakuş, C. (2013). Meslek yüksek okulu öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 26-35.
- Karasar, N. 2003. *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara. Nobel.
- Kartarı, A. (2006). *Farklılıklarla yaşamak, kültürlerarası iletişim*. Ankara: Ürün.
- Kaya, H. E. (2014). Lifelong learning and Turkey. *Ankara University, Journal of Faculty of Educational Sciences*, 47(1), 81-102.
- Kılıç, Ç. (2014). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmeye yönelik algıları. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(4), 79-87.
- Kocaoğlu, N. H. (2007). *Toplumsal kültür değerlerinin örgüt kültürüne etkisi "Türkiye-İtalya değerlendirmesi"*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Koçel, T. (2001). İşletme yöneticiliği, İstanbul: Beta.
- Konokman, G. Y. ve Yelken, T. Y. (2014). Eğitim fakültesi öğretim elemanlarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerine ilişkin algıları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(2), 267-281
- Köğce, D., Özpınar İ., Şahin, M.S. ve Yenmez, A.A. (2014). Öğretim elemanlarının 21. yüzyıl öğrenen standartları ve yaşam boyu öğrenmeye ilişkin görüşleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (22), 185-213.
- Köse, S. ve Ünal, A. (2003). *Farklı toplumsal kültürler, örgüt yapıları, liderlik davranışları* (1. Baskı). İzmir: Güven Kitabevi.

- Kula, O.B. (2003). *Demokratikleşme süreci ve eleştirel kültür bilinci*, Ankara Öner, Necati. “Dil, kültür ve çağdaşlaşma” İçinde Bahaddin Yediyıldız (Editör). *Kültürün gelişmesinde dilin rolü*. Ankara: Siyasal Kitabevi. (syf. 73-76).
- Li, W. (2013). Lifelong Learning Development in China: Progress and Problems. *Transition Studies Review*, 19(4), 503-510.
- Meydan, A. (2010). Öğrenmeyi öğrenme stratejilerinin öğrencilerin dördüncü sınıf “yaşadığımız yer” ünitesini öğrenmelerine ve kalıcılığa etkisi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (23), 149-157.
- Ödemiş, İ. S. (2013). Havacılık teknolojileri ve yaşam boyu öğrenme. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(32), 512-519.
- Özen, Y. (2011). Algın öğrenme teorisi yaşam boyu değişerek ve gelişerek öğrenme. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(6), 1-16.
- Özden, Y. (2002). *Eğitimde yeni değerler*. Ankara: Pegem A.
- Özkalp, E. (2005). *Sosyolojiye giriş*. Bursa: Ekin Kitabevi.
- Öztürk, E. ve Öztaş, D. (2012). Transkültürel hemşirelik. *Journal of Life Sciences*, 1(1), 293-300.
- Polat, C. (2005). *Üniversitelerde kütüphane merkezli bilgi okuryazarlığı programlarının geliştirilmesi: Hacettepe Üniversitesi örneği*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Polat, C. ve Odabaş, H. (2008). Bilgi toplumunda yaşam boyu öğrenmenin anahtarı: Bilgi okuryazarlığı. Küreselleşme, *Demokratikleşme ve Türkiye Uluslararası Sempozyumu Bildiri Kitabı, Antalya (Turkey)*.
- Seçer, İ. (2013). *Spss ve lisrel ile pratik veri analizi analiz ve raporlaştırma*. (1. Baskı). Ankara: Anı.
- Soran, H., Akkoyunlu, B., ve Kavak, Y. (2006). Yaşam boyu öğrenme becerileri ve eğitimcilerin eğitimi programı: Hacettepe Üniversitesi örneği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(30), 202-210.
- Sönmez, V. ve Alacapınar, G. F. (2011). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı.
- Şahin, A. (2010). Örgüt kültürü-yönetim ilişkisi ve yönetsel etkinlik. *Maliye Dergisi*, (159), 21-35.
- Şahin, Ç. ve Arcagök, S. (2014). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri düzeyinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Journal of Social Sciences/Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(16), 395-417.

- Şahin, M., Akbaşlı, S. ve Yanpar Yelken T. (2010). Key competences for lifelong learning: the case of prospective teachers, *Educational Research And Review*, 5(10), 545-556.
- Şahin, S. (2004). Okul müdürü ve öğretmenler ile okulun bazı özellikleri açısından bir değerlendirme. Ankara: Pegem.
- Şenyuva, E. (2013). Nursing student's view about distance education. *International Online Journal of Educational Sciences*, 5(2), 409-420.
- Şimşek, M. Ş., Akgemici, T. ve Çelik, A. (2001). *Davranış bilimlerine giriş ve örgütlerde davranış*. (Geliştirilmiş 2. Baskı). Ankara: Nobel.
- Şişman, M. (1994). *Örgüt kültürü*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Şişman, M. (2002). *Örgütler ve kültürler*. İstanbul: Pegem A.
- Şişman, M. ve Turan S. (2004). *Eğitim ve okul yönetimi. Eğitim ve okul yöneticiliği el kitabı*. Ankara: Pegem A.
- Tamer, M. G. (2014). Yaşam boyu öğrenme için ulusal yeterlilikler çerçevesi: Avrupa ve Türkiye örneği. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 3(5), 43-54.
- Terzi, A. R. (2000). *Örgüt kültürü*. Ankara: Nobel. Yayın no: 166.
- Toprak, M. ve Erdoğan, A. (2012). Yaşam boyu öğrenme: Kavram, politika, araçlar ve uygulama. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi (Journal of Higher Education and Science)*, 2(2), 69-91.
- Turan, S. (2002). Teknolojinin okul yönetiminde etkin kullanımında eğitim yöneticisinin rolü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 8(2), 271-281.
- Türk Dil Kurumu: <http://www.tdk.org.tr/TDKSOZLUK/sozbul.asp?Kelime>
- UNESCO World Report (2005) *Towards Knowledge Societies*. Paris: UNESCO Publishing.
- Unutkan, G.A. (1995). *İşletmelerde yönetim ve örgüt kültürü*. İstanbul: Türkmen.
- Uzunboylu, H. ve Hürsen, Ç. (2011). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Pegem A.
- Ünal, A. ve Çelik, İ. T. (2010) Çalışma ahlakı kavramına kültürel bir bakış ve Türkiye'de çalışma ahlakı. *İ.Ü. Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*, (44), 125-145.
- Yağmur, Ö. (2008). Sanat, kültür ve turizm ilişkisi. *IV. Lisansüstü Turizm Öğrencileri Araştırma Kongresi*, 23-27 Haziran (syf. 564-576), Belek-Antalya.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (8. Baskı). Ankara: Seçkin.

- Yılmaz, M. (2007). Sınıf öğretmeni yetiştirmede teknoloji eğitimi. *Gazi University Journal of Gazi Educational Faculty (GUJGEF)*, 27(1), 155-167.
- Yılmaz, K. (2008). *Eğitim yönetiminde değerler*. Ankara: Pegem A.
- Yüce, S. (2005). İletişim ve dil: Yöntemler, Avrupa dil portföyü Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 1(1), 81-88.
- Yüksel, Ö. (2006). *Davranış bilimleri*. Ankara: Gazi.



EKLER

Ek 1: Hayat Boyu Öğrenme Kültürü Ölçeği

HAYAT BOYU ÖĞRENME KÜLTÜRÜ ÖLÇEĞİ

Değerli Meslektaşım,	
Bu çalışmanın amacı, öğretmenlerin “ Okullarda Hayat Boyu Öğrenme Kültürü” ne ilişkin algı ve görüşlerini araştırmaktır. Vereceğiniz bilgiler yalnızca araştırma aracılığıyla kullanılacağından, ankete kimlik bildirici yazı ve imzaya gerek yoktur. Yardımlarınız için teşekkür ederiz.	
Ayşe ÇALIŞKAN TOYOĞLU Yüksek Lisans Öğrencisi	Yrd. Doç. Dr. Soner DOĞAN Tez Danışmanı

I. BÖLÜM: KİŞİSEL BİLGİLER

6. soruyu yazarak cevaplayınız. Diğer sorularda size uygun olan seçeneğin yanındaki parantezin içine çarpı (X) işareti koyunuz.

1. Yaşınız : () 20- 29 () 30-39 () 40 -49 () 50 ve üzeri
2. Cinsiyetiniz : () Kadın () Erkek
3. Öğrenim durumunuz : () Lisans () Lisans üstü () Diğer
4. Kıdeminiz : () 1-7 yıl () 8-15 yıl () 16-24 yıl () 25 ve üzeri yıl
- 5- Bu okuldaki çalışma süreniz: () 1-5 yıl () 6-10 yıl () 11-15 yıl () 15 ve üzeri yıl
- 6-Branşınız (lütfen yazınız):
- 7-Bu okulda çalışmaktan memnun musunuz? ()Evet ()Hayır ()Kısmen
- 8- Bulduğunuz okulun türü : () İlkokul () Ortaokul () Lise

II. BÖLÜM: HAYAT BOYU ÖĞRENME KÜLTÜRÜ ÖLÇEĞİ

Aşağıdaki ifadelerle ilgili lütfen size uygun olan seçeneği " X " işareti koyarak işaretleyiniz.		Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Ne Katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
Okulumuzda;						
1	Anadilde eğitime önem verilir.	1	2	3	4	5
2	Anadilin gelişimine herkes katkı sağlar.	1	2	3	4	5
3	Bütün derslerde anadil kullanıma özen gösterilir.	1	2	3	4	5
4	Anadilde eğitimin gerekliliğine herkes inanır.	1	2	3	4	5
5	Yabancı dil eğitimine önem verilir.	1	2	3	4	5
6	Yabancı dil eğitimine herkes gönüllü olarak katılır.	1	2	3	4	5

7	Yabancı dil gelişimine herkes katkı sağlar.	1	2	3	4	5
8	Yabancı dil öğretiminin gerekliliğine herkes inanır.	1	2	3	4	5
9	Matematik ve bilim- teknoloji eğitimine önem verilir.	1	2	3	4	5
10	Matematik ve bilim- teknoloji eğitimine herkes gönüllü olarak katılır.	1	2	3	4	5
11	Matematik ve bilim- teknoloji gelişimine herkes katkı sağlar.	1	2	3	4	5
12	Matematik ve bilim- teknoloji öğretiminin gerekliliğine herkes inanır.	1	2	3	4	5
13	Teknoloji kullanımına önem verilir.	1	2	3	4	5
14	İnternet ve bilgisayar okuryazarlığı yüksektir.	1	2	3	4	5
15	İnternet ve bilgisayar okuryazarlığı teşvik edilir.	1	2	3	4	5
16	Teknoloji kullanımının gerekliliğine herkes inanır.	1	2	3	4	5
17	Öğrenme için fırsatlar oluşturulur.	1	2	3	4	5
18	Öğrenme için gerekli altyapı sağlanmıştır.	1	2	3	4	5
19	Öğrenme faaliyetlerine herkes gönüllü katılır.	1	2	3	4	5
20	“Hayat boyu öğrenme” felsefesine inanılır.	1	2	3	4	5
21	Öğrenme ihtiyaçlarının karşılarken bireysel farklılıklar gözetilir.	1	2	3	4	5
22	Bireyler öğrenme ihtiyaçlarını karşılamaya isteklidir.	1	2	3	4	5
23	Öğrenme konusunda ortak amaç ve yönelimler vardır.	1	2	3	4	5
24	Öğrenme faaliyetlerinde takım halinde çalışmanın gereğine inanılır.	1	2	3	4	5
25	Verimli öğrenmeyi sağlayan olumlu bir iklim vardır.	1	2	3	4	5
26	Orijinal fikirler ödüllendirilir.	1	2	3	4	5
27	Girişimcilik ortak bir değer olarak görülür.	1	2	3	4	5
28	Bireyler yeni fikirlerin takipçisi olma konusunda gayretlidir.	1	2	3	4	5
29	Vizyon değişimi sağlayacak niteliktedir.	1	2	3	4	5
30	Kabul edilebilir risk alan bireyler desteklenir.	1	2	3	4	5
31	İnisiyatif alan bireylere her türlü destek sağlanır.	1	2	3	4	5
32	Bireysel farklılıklara göre eğitim öğretim planlanır.	1	2	3	4	5
33	Girişimcilik kültürünü destekleyen yarışmalar yapılır.	1	2	3	4	5
34	Girişimcilik kültürünü destekleyen projeler yapılır.	1	2	3	4	5

III. BÖLÜM

Lütfen aşağıdaki ifadeleri tamamlayınız. Şimdiden teşekkür ederim...

1-Okulumuzda anadilde eğitime önem verilir / önem verilmez.

Çünkü.....
.....
.....
.....
.....

2- Okulumuzda yabancı dil eğitimine önem verilir / önem verilmez.

Çünkü.....
.....

.....
.....
.....
3- Okulumuzda matematik ve bilim- teknoloji eğitimine önem verilir / önem verilmez.

Çünkü.....
.....
.....
.....
.....

4- Okulumuzda Teknoloji kullanımına önem verilir / önem verilmez.

Çünkü.....
.....
.....
.....
.....



5- Okulumuzda öğrenme ortamı verimlidir / verimli değildir.

Çünkü.....
.....
.....
.....
.....

6-Okulumuzda, girişimcilik her zaman desteklenir / desteklenmez

Çünkü.....
.....
.....
.....
.....

Ek 2: Anket Uygulama İzin Talebi ve İzin Belgesi

**T.C.
SİVAS VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü**

Sayı : 92255297/605.01/3436445 31/03/2015
Konu: Araştırma İzni
(Ayşe ÇALIŞKAN TOYOĞLU)

.....
.....MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi :a)Yüksek Lisans Öğrencisi Ayşe ÇALIŞKAN TOYOĞLU'nun Dilekçesi.
b)Valilik Makamının 26/03/2015 Tarihli ve 92255297-605.01-3274487 Sayılı Onayı.
c)Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün
07/03/2012 Tarihli B.08.0.YET.00.20.00.0-3616 Sayılı 2012/13 No'lu Genelgesi.

Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Anabilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi Ayşe ÇALIŞKAN TOYOĞLU'nun, "Hayat Boyu Öğrenme Kültürü" konulu araştırma çalışması kapsamında, onaylı bir örneği Müdürlüğümüzde muhafaza edilen veri toplama araçlarının, gönüllülük esas olmak kaydıyla İlimiz merkez ilçede bulunan ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlere uygulanması Valilik Makamının ilgi (b) onayı ile uygun görülmüş olup onay örneği yazımız ekinde gönderilmiştir.

Söz konusu araştırma çalışmasının bitiminde araştırmacı tarafından sonuç raporunun bir örneğinin CD ortamında Müdürlüğümüze gönderilmesi hususunda;
Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Abdullah ARSLAN
Müdür a.
Şube Müdürü

EK : İlgi (b) Onay Örneği (1 Sayfa)


DAĞITIM :
Gereği :
-Ayşe ÇALIŞKAN TOYOĞLU

Bilgi :
-Mrk. Lise ve Dengi Okul Müd.

Güvenli Elektronik İmzalı
Aslı ile Aynıdır.
31/03/2015
LUTFI KELDAL
Şef

Muhsin Yazıcıoğlu Bulvarı No:23 SİVAS
Elektronik Ağ:http://sivas.meb.gov.tr
Eposta:sivasmem@meb.gov.tr

Bilgi için: L.KELDAL / Şef
Tel:0 346 2284800/132
Faks:0 346 2270639



Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden91d9-7042-34d1-9b3f-8692 kodu ile teyit edilebilir.



T.C.
SİVAS VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : 92255297/605.01/3274487
Konu: Araştırma İzni
(Ayşe ÇALIŞKAN TOYOĞLU)

26/03/2015

VALİLİK MAKAMINA

İlgi :a)Yüksek Lisans Öğrencisi Ayşe ÇALIŞKAN TOYOĞLU'nun Dilekçesi.
b)Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün
07/03/2012 Tarihli B.08.0.YET.00.20.00.0-3616 Sayılı 2012/13 No'lu Genelgesi.
c)Valilik Makamının 25/11/2014 Tarihli ve 92255297-605-5678140 Sayılı Onayı.

Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Anabilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi Ayşe ÇALIŞKAN TOYOĞLU, "Hayat Boyu Öğrenme Kültürü" konulu araştırma çalışması kapsamında, İlimiz Merkez İlçede bulunan ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlere yönelik anket çalışması yapmak istemektedir.

İlgi (a) dilekçe ekindeki anket soruları, Valilik Makamının İlgi (c) Onayı ile oluşturulan Araştırma Değerlendirme Komisyonu tarafından incelenmiş olup anketin, eğitim öğretimin aksatılmaması kaydıyla İlimiz Merkez İlçede bulunan ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlere uygulanmasında bir sakınca görülmemektedir.

Makamlarınızca da uygun bulunduğu takdirde onaylarınıza arz ederim.

Abdullah ARSLAN
Müdür a.
Şube Müdürü

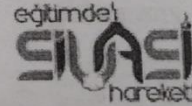
OLUR
26/03/2015

Zekeriya ÇINAR
Vali a.
Millî Eğitim Müdürü

Güvenli Elektronik İmzalı
Aslı ile Aynıdır.
26/03/2015
Lutfi KELDAL
Şef

Muhsin Yazıcıoğlu Bulvarı No:23 SİVAS
Elektronik Ağ:http://sivas.meb.gov.tr
Eposta:sivasmem@meb.gov.tr

Bilgi için: L. KELDAL / Şef
Tel:0 346 2284800/132
Faks:0 346 2270639



T.C.
SİVAS VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME FORMU

ARAŞTIRMA SAHİBİNİN			
Adı Soyadı	Ayşe ÇALIŞKAN TOYOĞLU		
Unvanı	Yüksek Lisans Öğrencisi		
Kurumu/Üniversitesi	Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri		
Araştırma Yapılacak İlçeler	Sivas İl Merkezi		
Araştırma yapılacak eğitim kurumu ve kademesi	Sivas İl Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı ortaöğretim okulları		
Araştırmanın Konusu	Hayat boyu öğrenme kültürü.		
Üniversite/Kurum Onayı	Var	Onay Tarih/Sayı	18.03.2015-2961761
Araştırma/Proje/Ödev/Tez Önerisi	Tez çalışması		
Veri Toplama Araçları	Sivas İl Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı ortaöğretim okullarında öğretmenlere "Hayat boyu öğrenme kültürü" başlıklı anket çalışması.		
Görüş İstenecek Birim/Birimler	REHBERLİK ARAŞTIRMA MERKEZİ - STRATEJİ GELİŞTİRME ŞUBESİ		

KOMİSYON GÖRÜŞÜ

Araştırma konusu tez çalışması Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü 07/03/2012 tarih ve 13 sayılı genelge çerçevesince incelenmiş ve uygulanması uygun görülmüştür. 23/03/2015

Komisyon Kararı

Oybirliği ile alınmıştır

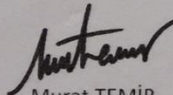
Muhalif Üye/Üyelerin

Adı Soyadı

Yoktur

Gerekçesi

KOMİSYON


Murat TEMİR

Üye

24.03.2015

Abdullah ARSLAN

Komisyon Başkanı