



YAKIN DOĞU ÜNİVERSİTESİ
EGİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EGİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM ANABİLİM DALI

ÖĞRETMENLERİN YAŞAM BOYU ÖĞRENME YAKLAŞIMINA
YÖNELİK GÖRÜŞ-TUTUM VE YETERLİK ALGILARININ
DEĞERLENDİRİLMESİ

DOKTORA TEZİ

Çiğdem Hürsen

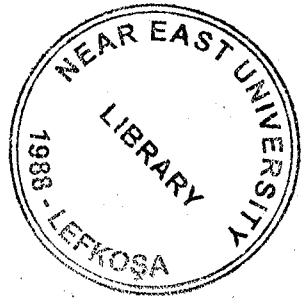
Danışman: Prof. Dr. Hüseyin Uzunboyu

lefköşa.

Ocak, 2011

63 35 86 42 48

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI



Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne,

Bu çalışma jürimiz tarafından Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalında
DOKTORA TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan: Prof. Dr. Gülsün Atanur Başkan

Üye: Prof. Dr. Nezir Çoşkun

Üye: Prof. Dr. Hüseyin Uzunboylu

Üye: Prof. Dr. Cem Birici

Üye: Doç. Dr. Osmanoğlu

Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylıyorum.

ÖN SÖZ

Yakın Doğu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, doktora çalışma programının gereği olarak hazırlanan bu araştırma, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yaklaşımına yönelik görüş, tutum ve yeterlik algılarını değerlendirmek amacıyla gerçekleştirilmiştir.

Araştırma beş bölümden oluşmaktadır. Birinci-bölümde araştırmanın problem durumu tartışıldıktan sonra, sırasıyla; amaç, önem, varsayımlar, sınırlılıklar, tanım ve kısaltmalar sunulmuştur. Araştırmanın ikinci bölümünde ilgili araştırmalar kısaca tanıtılmıştır. Üçüncü bölüm, araştırmanın gerçekleştirilmesinde benimsenen araştırma yöntemini içermekte olup, dördüncü bölümde bulgular ve yorumlar yer almaktadır. Bulgular bağlamında ulaşılan sonuçlar ve geliştirilen öneriler beşinci bölümde sunulmuştur.

Bu araştırmanın gerçekleştirilmesinde zamanını ve desteğini benden esirgemeyen, araştırma boyunca beni cesaretlendiren değerli danışmanım Sayın Prof. Dr. Hüseyin Uzunboylu'ya teşekkür ederim.

Araştırma süresinde her türlü yönlendirme, destek ve yardımlarını gördüğüm değerli hocam Sayın Prof. Dr. Gülsün Atanur Baskan'a teşekkür eder, saygılarımı sunarım.

Ayrıca araştırma verilerinin çözümlenmesinde yardımlarını esirgemeyen Sayın Yrd. Doç. Dr. Murat Tezer'e teşekkür ederim. Yine araştırma deseninin oluşturulmasında beni yönlendiren Sayın Doç. Dr. Zehra Özçınar'a sonsuz teşekkürler.

Bunun yanında, araştırma süresinde hep yanımda olan ve bana destek olan tüm arkadaşlarıma ve araştırmanın gerçekleşmesini sağlayan tüm yönetici ve öğretmenlere de sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Araştırma süresince beni sabırla dinleyen ve beni yüreklendiren en büyük destekçim olan nişanlım Çağın Ateş'e teşekkür ederim.

Son olarak büyük bir sabır ve sevgiyle beni yetiştiren, iyi ve kötü günümde hep yanımda olan biricik anneme ve dedeme sonsuz teşekkürler...

ÖZET

ÖĞRETMENLERİN YAŞAM BOYU ÖĞRENME YAKLAŞIMINA YÖNELİK GÖRÜŞ-TUTUM,VE YETERLİK ALGILARININ DEĞERLENDİRİLMESİ

Hürsen, Çiğdem

Doktora, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Hüseyin Uzunboylu

Ocak 2011, 194 Sayfa

Bu araştırmada farklı öğretim kademelerinde görev yapan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yaklaşımına yönelik görüş, tutum ve yeterlik algılarını saptamak ve tutumları ile yeterlik algıları arasındaki ilişkiyi belirlemek amaçlanmıştır.

Tarama modelinde olan bu araştırmada, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yaklaşımına yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla Lefkoşa bölgesinde bulunan 30 öğretmenle yüz yüze görüşme gerçekleştirilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme tutum ve yeterlik algılarının belirlenmesi amacıyla KKTC sınırları içerisinde hizmet vermekte olan toplam 2138 öğretmen araştırmanın evrenini oluşturmaktadır. Ancak çeşitli nedenlerden dolayı (zaman, maliyet vb.) araştırma evreninin tümüne ulaşmak mümkün olmadığından, bu araştırmada seçkisiz örnekleme yöntemlerinden "tabakalı örnekleme" yöntemi ile "basit seçkisiz örnekleme" yöntemi kullanılarak toplam 614 öğretmen araştırma örneklemini oluşturmuştur.

Araştırmada elde edilen veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılan "yaşam boyu öğrenme görüşme formu", "yaşam boyu öğrenme tutum ölçeği" ve "yaşam boyu öğrenme yeterlik ölçeği" ile toplanmıştır. Yaşam boyu öğrenme görüşme formu 4 madde; yaşam boyu öğrenme tutum ölçeği 19 madde; yaşam boyu öğrenme yeterlik ölçeği ise 51 maddeden oluşturulmuştur. Araştırma verilerinin

çözümlemesinde içerik analizi, frekans (f), yüzdelik (%); aritmetik ortalama ($\bar{X}$), standart sapma (S), en düşük ve en yüksek değerler, t-testi, tek faktörlü varyans analizi (ANOVA) ve basit korelasyon tekniği kullanılmıştır.

Araştırmada, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenen olmalarını etkileyen en önemli etkeni~ maddi yetersizlikler olduğu saptanmıştır. Ayrıca öğretmenlerin "mesleki gelişim için öğrenime etkinliklerinin yararına inanma" ve "bireysel öğrenme becerilerine yönelik farkındalık" durumları yüksek olmasına rağmen, öğrenmeye karşı istekli olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanında öğretmenler yaşam boyu öğrenme konusunda kendilerini genel olarak yeterli algılamaktadır.

Araştırmadan elde edilen bir diğer sonuç ise; öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme tutum ve yeterlik algıları arasında orta düzeyde, olumlu yönde anlamlı bir ilişki olduğudur.

ABSTRACT

EVALUATION OF TEACHERS' OPINIONS-ATTITUDES AND COMPETENCE PERCEPTIONS TOWARDS LIFELONG LEARNING

Hürsen, Çiğdem

PHO, Division of Curriculum and Instruction

Supervisor: Prof. Dr. Hüseyin Uzunboylu

January 2011, 194 Pages

This study aims to state teachers' opinions, attitudes and competence perceptions towards lifelong learning approach, and the relationship between their attitudes and competence perceptions.

This is a qualitative and quantitative survey model research. In order to determine teachers' opinions about lifelong learning, 30 teachers gave opinions in a face to face interview. In addition, larger groups were required with the aim of stating teachers' attitude and competence perception on lifelong learning. The target population of this study consisted of 2138 teachers serving within the borders of TRNC. However, it was not possible to reach all the target population in terms of time and cost. Thus, the sample of this study consisted of 614 teachers. Stratified sampling and simple random sampling methods from random sampling methods were used in this study.

The data was collected by 'lifelong learning interview form', 'lifelong learning attitude form' and 'lifelong learning competence scale' developed by researcher. 'lifelong learning interview form' consisted of 4 items; 'lifelong learning competence scale' consisted of 51 items; and 'lifelong learning attitude form' consisted of 19 items. Content analyze, frequency (f), percentage (%), mean ($\bar{X}$), standard deviation (S), the highest and lowest values, t-test, one-way ANOVA and simple correlation techniques were used to analyze the data.

This research pointed out that financial dimension is the most important factor affecting teachers' lifelong learning. Besides, this research showed that although teachers believe the benefits of learning activities for their professional development, and they have high awareness towards individual learning skills, teachers are not eager for learning. Moreover, teachers perceive themselves inadequate in terms of lifelong learning.

Furthermore, there is a positive significant relationship between teachers' attitudes and proficiency perceptions towards lifelong learning.

İÇİNDEKİLER

	Sayfa No
JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI.....	i
ÖNSÖZ.....	ii
ÖZET'.....	iv
ABSTRACT.....	vi
İÇİNDEKİLER.....	viii
TABLO VE ŞEKİLLER LİSTESİ.....	x

BÖLÜM

1. Giriş	1
Amaç.....	18
Önem.....	19
Sınırlılıklar.....	20
Varsayımlar.....	21
Tanımlar.....	21
Kısaltmalar.....	22

BÖLÜM

2. Araştırmanın Kuramsal Boyutu ve İlgili Araştırmalar.....	23
Araştırmanın Kuramsal Boyutu.....	23
İlgili Araştırmalar.....	54

BÖLÜM

3. Yöntem	67
Araştırmanın Modeli.....	67
Evren ve Örneklem.....	68
Bilgi Toplama Araçlarının Geliştirilmesi.....	71
Uygulama.....	85
Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması.....	86

BÖLÜM

4. Bulgular ve Yorumlar.....	88
Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Konusundaki Görüşlerine	88
İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	
Katılımcıların Demografik Özellikleri.....	88
Cinsiyet.....	88
Yaş.....	89
Mesleki Kıdem.....	89
Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Görüşleri.....	90
Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Tutum ve Yeterlik Algılarına	98
İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	
Katılımcıların Demografik Özellikleri.....	98
Cinsiyet.....	98
Yaş.....	99
Mesleki Kıdem.....	99
Öğrenim Durumları.....	100
İlçeler.....	101
Öğretim Kademesi.....	102
Mesleki Gelişim Etkinliklerine Katılım.....	102
Mesleki Gelişim Etkinliklerinin Etkili Olma Düzeyi.....	105
Yaşam Boyu Öğrenme Yaklaşımına İlişkin Tutumlar.....	108
Yaşam Boyu Öğrenme Yaklaşımına İlişkin Yeterlik Algıları.....	126
Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Yaklaşımına Yönelik Tutum	153)
ve Yeterlik Algıları Arasındaki İlişki.....	

BÖLÜM

5. Sonuç ve Öneriler.....	154
Sonuçlar.....	154
Öneriler.....	159
Kaynakça.....	163
Ekler.....	185

TABLO VE ŞEKİLLER LİSTESİ

Tablolar Listesi

Sayfa No

Tablo 1. Veri Toplama Araçlarını Geliştirme Süreci.....	71
Tablo 2. Yaşam Boyu Öğrenme Tutum Ölçeği Faktör ve Madde Analizi Sonuçları.....	78
Tablo 3. Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri Ölçeği Faktör ve Madde Analizi Sonuçları.....	82
Tablo4. Yaşam Boyu Öğrenme Tutum Ölçeğinin Puan Sınırları.....	87
Tablo 5. Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlik Ölçeğinin Puan Sınırları.....	87
Tablo 6.1. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımları.....	89
Tablo 6.2. Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Dağılımları.....	89
Tablo 6.3. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Dağılımları.....	90
Tablo 6.4. İdeal Bir Öğretmenin Sahip Olması Gereken Niteliklere İlişkin Görüşler.....	91
Tablo 6.5. Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Becerilerinin Güçlendirilmesine İlişkin Görüşler.....	93
Tablo 6.6. Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Olma Durumlarını Etkileyen Faktörlere İlişkin Görüşler.....	95
Tablo 6.7. Öğretmenlerin Yaşamakta Olan Bilgi Değişimlerine Nasıl Uyum Sağlayabileceklerine İlişkin Görüşler.....	97
Tablo 6.8. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımları.....	99
Tablo 6.9. Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Dağılımları.....	99
Tablo 6.10. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Dağılımları.....	100
Tablo 6.11. Öğretmenlerin Öğrenim Durumlarına Göre Dağılımları.....	100
Tablo 6.12. Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Coğrafi Bölgelere Göre Dağılımları.....	101
Tablo 6.13. Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Öğretim Kademesine Göre Dağılımları.....	102
Tablo 6.14. Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Etkinliklerinden Konferans Etkinliğine Katılma Durumlarına Göre Dağılımları.....	103

Tablo 6.15. Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Etkinliklerinden Çalıştay Etkinliğine Katılma Durumlarına Göre Dağılımları.....	103
Tablo 6.16. Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Etkinliklerinden Seminer Etkinliğine Katılma Durumlarına Göre Dağılımları.....	104
Tablo 6.17. Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Etkinliklerinden Hizmet içi Eğitim Etkinliğine Katılma Durumlarına Göre Dağılımları.....	105
Tablo 6.18. Öğretmenlerin Konferans Etkinliğini Etkili Bulma Durumlarına Göre Dağılımları.....	105
Tablo 6.19. Öğretmenlerin Çalıştay Etkinliğini Etkili Bulma Durumlarına Göre Dağılımları.....	106
Tablo 6. 20. Öğretmenlerin Semineri Etkili Bulma Durumlarına Göre Dağılımları.....	107
Tablo 6. 21. Öğretmenlerin Hizmet içi Eğitim Etkinliklerini Etkili Bulma Durumlarına Göre Dağılımları.....	107
Tablo 6. 22. Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenmeye Yönelik Tutumlarının istatistiksel Sonuçları.....	108
Tablo 6. 23. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Yaşam Boyu Öğrenme Konusundaki Tutumlarının Karşılaştırılma Sonuçları.....	111
Tablo 6.24. Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Yaşam Boyu Öğrenme Tutum Puanlarının Betimsel istatistik Sonuçları.....	113
Tablo 6.25. Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Yaşam Boyu Öğrenme Tutum Puanlarının ANOVA Sonuçları.....	115
Tablo 6.26. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Yaşam Boyu Öğrenme Tutum Puanlarının Betimsel istatistik Sonuçları.....	117
Tablo 6.27. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Yaşam Boyu Öğrenme Tutum Puanlarının ANOVA Sonuçları.....	118
Tablo 6.28. Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Coğrafi Bölgelere Göre Yaşam boyu Öğrenme Tutum Puanlarının Betimsel istatistik Sonuçları	121
Tablo 6.29. Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Coğrafi Bölgelere Göre Yaşam Boyu Öğrenme Tutum Puanlarının ANOVA Sonuçları.....	123
Tablo 6.30. Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okul Kademesine Göre Yaşam boyu Öğrenme Tutum Puanlarının Betimsel istatistik Sonuçları	124
Tablo 6.31. Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okul Kademesine Göre Yaşam Boyu Öğrenme Tutum Puanlarının ANOVA Sonuçları.....	125
Tablo 6.32. Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenmeye Yönelik Yeterlik Algılarının Betimsel istatistik Sonuçları.....	127

Tablo 6.33. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Yaşam Boyu Öğrenme Konusundaki Yeterlik Algılarının Karşılaştırılma Sonuçları.....	131
Tablo 6.34. Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlik Algılarının Betimsel istatistik Sonuçları.....	134
Tablo 6.35. Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlik Algıları Puanlarının ANOVA Sonuçları.....	137
Tablo 6.36. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlik Algılarının Betimsel istatistik Sonuçları.....	139
Tablo 6.37. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlik Algıları Puanlarının ANOVA Sonuçları.....	142
Tablo 6.38. Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Coğrafi Bölgelere Göre Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlik Algılarının Betimsel istatistik Sonuçları	144
Tablo 6.39. Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Coğrafi Bölgelere Göre Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlik Algıları Puanlarının ANOVA Sonuçları	146
Tablo 6.40. Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Öğretim Kademesine Göre Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlik Algılarının Betimsel istatistik Sonuçları	149
Tablo 6.41. Öğretmenlerin Görev Öğretim Kademesine Göre Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlik Algıları Puanlarının ANOVA Sonuçları.....	151
Tablo 6.42. Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Konusundaki Tutum ve Yeterlik Algıları Arasındaki ilişki.....	153

Şekiller Listesi

Sayfa No

Şekil 1. Eğitimin Temel Öğeleri.....	3
Şekil 2. Eğitim Etkinlikleri	15
Şekil 3. Yaşam Boyu Öğrenme Programları.....	30
Şekil 4. Seçkisiz Örnekleme Yöntemi ile Seçilen Örneklem.....	70
Şekil 6.1. Öğretmenlerin "Öğrenme isteksizliği" Faktörüne İlişkin Tutum Düzeyi.....	109
Şekil 6.2. Öğretmenlerin "Mesleki Gelişim için Öğrenme Etkinliklerinin Yararına inanma" Faktörüne İlişkin Tutum Düzeyi.....	110
Şekil 6.3. Öğretmenlerin "Bireysel Öğrenme Becerilerine Yönelik Farkındalık" Faktörüne İlişkin Tutum Düzeyi.....	110
Şekil 6.4. Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlik Algı Düzeyi....	127

Şekil 6.5. Öğretmenlerin "Özyönetim Yeterlikleri" Faktörüne İlişkin Yeterlik Algı Düzeyi.....'	128
Şekil 6.6. Öğretmenlerin "Öğrenmeyi Öğrenme Yeterlikleri" Faktörüne İlişkin Yeterlik Algı Düzeyleri.....	128
Şekil 6.7. Öğretmenlerin "İnisiyatif ve Girişimcilik Yeterlikleri" Faktörüne İlişkin Yeterlik Algı Düzeyleri.....	129
Şekil 6.8. Öğretmenlerin " Bilgiyi Elde Etme Yeterlikleri" Faktörüne İlişkin Yeterlik Algı Düzeyleri.....	129
Şekil 6.9. Öğretmenlerin "Dijital Yeterlikler" Faktörüne İlişkin Yeterlik Algı Düzeyi.....	130
Şekil 6.1 Q. Öğretmenlerin "Karar Verebilme Yeterlikleri" Faktörüne İlişkin Yeterlik Algı Düzeyi.....	130

BÖLÜM I

GİRİŞ

Problem

İlkçağlardan günümüze değin toplumların var olup gelişmesinde Eğitim büyük bir yere sahip olmuştur. Geçmiş çağlarda bireylerin hayatta kalabilmesi ve temel ihtiyaçlarını karşılayabilmesi için var olan eğitim, günümüzde de toplumların çağdaşlaşarak, teknolojiyi yakından takip etmesi ve bir bilgi toplumu olması açısından büyük bir önem taşımaktadır.

19. Yüzyılda "endüstrileşme", "şehirleşme" ve "göç" olmak üzere üç önemli etken eğitim kurumlarını değiştirmeye zorlarken, 20. Yüzyılda kitle iletişim araçları vb. gibi unsurlar eğitim kurumlarını yeni değişmelere sürüklemiştir. Ayrıca günümüzde bilgi toplumuna geçişle birlikte, eğitime olan talep artmış ve eğitim nitelikleri değişmiştir (Özdemir, 2000).

Türkçe'de 1950'li yıllardan itibaren kullanılmaya başlanan "eğitim" kavramı (Şişman, 2003), en genel anlamıyla "bireyde davranış değişikliği meydana getirme süreci" olarak (Demirel, 2009a) tanımlanmaktadır. Bazı kaynaklara göre eğitim, insanlarda var olan bazı davranışların belli amaçlar doğrultusunda değişmesine ve yine bu amaçlar doğrultusunda bireylerin yeni bazı davranışlar kazanmalarına yardımcı olan bir sistem olarak açıklanmaktadır (Baykul, ~006).

Literatüre bakıldığında, eğitim kavramıyla ilgili günümüze değin çeşitli tanım ve açıklamaların yapıldığı görülmektedir. Eğitim (Demirel & Kaya, 2007; Fidan, 1996; Sönmez, 2007; Erdem, 2005);

öğrenmelerin sonunda ise bireyde mutlaka davranış değişikliği meydana gelmektedir.

Organizmaların etkiye karşı gösterdiği tepki veya tepkiye karşı gösterdiği etki olarak tanımlanan "davranış" ögesinin, eğitim açısından düşünüldüğünde ölçülebilir, gözlenebilir ve istenilir olması gerekmektedir (Varış ve diğerleri, 1998; Fidan, 1996; Demirel, 2009a).

Bireyin, herhangi bir konuda davranışlarında olan değişiklikler ise öğrenmenin gerçekleştiğinin bir göstergesidir.

insanı toplumsal bir varlık yapan ve onu diğer canlılardan ayıran en önemli özelliklerden biri öğrenme yeteneğine sahip olmasıdır. İlk çağlardan itibaren bilim adamlarının, filozofların yoğun olarak ilgilendikleri, çeşitli açılardan açıklamaya ve tanımlamaya çalıştıkları bir kavram olan öğrenmeyle ilgili, eğitimciler ve psikologlar tarafından kabul edilen ortak bir tanım henüz yapılamamıştır (Aydoğdu & Kesercioğlu, 2005). Ayrıca günümüze değin öğrenme kavramı hakkında çok sayıda farklı tanım yapılmıştır.

Genel olarak bir bireyin kendi, yaşantısı sonucunda kendinde oluşan bilgi, tutum ve davranış değişikliği öğrenme olarak tanımlanmaktadır (Saban, 2005).

Psikologlar ise, öğrenmenin bireyin çevresiyle etkileşim kurması sonucunda oluştuğu görüşünce birleşmektedir (Fidan, 1996). Ayrıca öğrenme, insan yaşamında çok önemli bir yere sahip olup (Erden, 1998), bilginin uzun süreli bellekte var olan bir şemayla ilişkilendirilmesi veya yeni bir şema oluşturulması (Baykul, 2006) olarak açıklanmaktadır,

Toplum içinde yaşayan bireyin çevresindeki canlı ve cansız varlıklara karşı duyarlı davranması süreci olan öğrenme (Baytekin, 2001), belli bir yaş döneminde yapılabilen, belli bir sürede sonuçlanan bir olay veya her zaman doğruyu öğrenmek demek değildir. İnsanlar yanlışları ve kötü davranışları da süreç içerisinde öğrenmektedirler (Kaya, 2005). Bu

açıklamadan anlaşılacağı gibi, öğrenme insanın doğduğu andan itibaren başlayan bir süreç olup (Oktay, 2007), "kendiliğinden" ve "yönlendirilmiş" olmak üzere iki biçimde gerçekleşmektedir (Tan, 2007).

Bireyin kendi kendine gerçekleştirdiği bir eylem ya da yaşantı sonucu oluşan öğrenmelere kendiliğinden öğrenme, öğrenmeyi sağlayacak olan öğrenenin dışındaki bir kişi ya da araç olduğu durumda oluşan öğrenmelere ise yönlendirilmiş öğrenme adı verilmektedir.

Gerçek bir öğrenmenin meydana gelmesi ise, bireyin öğrenme sürecine etkin katılması, öğrenmeyi istemesi, öğrenmek için çaba göstermesi ve öğreneceği konu için gerekli alt yapıya ya da hazır bulunuşluğa sahip olması gerekmektedir (Oktay, 2007). Bu süreç içerisinde, öğrenme olayını gerçekleştirme ve öğrenmeye rehberlik etme etkinliği ise öğretim ile mümkün olmaktadır (Erden & Akman, 2005).

Öğrenmenin belirli bir amaç/amaçlar doğrultusunda başlatılması, yönlendirilmesi ve gerçekleştirilmesi süreci olarak tanımlanan (Duman, 2003) öğretim; her türlü bir meslek, sanat ya da iş için gerekli bilgi, beceri ve alışkanlıkların elde edilmesi amacıyla gerçekleştirilmektedir (Çolakoğlu, 2002).

Planlı, kontrollü ve örgütlenmiş öğretme faaliyetleri olarak açıklanan öğretim (Erden, 1998), önceden belirlenmiş amaçlar çerçevesinde bir eğitim kurumu veya bir okulda öğretmenlerin rehberliğinde ve gerekli ölçme-değerlendirmeler yapılarak gerçekleşmektedir (Oktay, 2007). Bireylerin; bilgi, görgü, teknik vb. birbirine aktarmaları yoluyla gerçekleşen öğretim, bireyde bilgi yönünden belirli değişimlerin meydana gelmesine etken olmaktadır (Baytekin, 2001). Öğretim sürecinde, özellikle bilginin aktarılması aşamasında en önemli öğelerden biri de öğretmendir. Hem bilginin kaynağı hem de onu aktaracak olan kaynak olarak algılanmakta olan öğretmen (Halis, 2002), okulun da en önemli öğeleri arasında yer almaktadır.

Formal eğitim veren kurumlarda öğretimi sağlayan kişi olarak tanımlanan öğretmen, belli program çerçevesinde planlı eğitim etkinlikleri

düzenleyerek, programlar doğrultusunda öğrencilerde istendik davranış değişikliği meydana getirmektedir (Erden, 1998). Ayrıca insan davranışlarını ve yeteneklerini geliştiren, davranış mühendisi olan öğretmen, bireylerin ve toplumların yaşam ve gelişim biçimini şekillendiren önemli bir meslek adamıdır (Baskan, 2001).

Genel kültür, alan bilgisi ve meslek bilgisi becerileri gerektiren, keneli ne özgü nitelikleri olan, profesyonel bir meslek olan öğretmenlik (Vural, 2006) mesleğinde ise, öğretmenlere çeşitli roller yüklenmektedir (Şişman; 2003). Öğretmenlere yüklenen rollerden bazıları aşağıda sunulmaktadır:

1. Temsilcilik: Öğretmen, içinde yer aldığı ve üyesi olduğu öğretmen grubunu ve topluluğunu temsil eden kişidir.
2. Liderlik: Öğretmen, gerek içinde yer aldığı öğretmen grubunda, gerekse birlikte olduğu öğrenci grubu içinde yerine göre bir liderlik rolü üstlenmek durumundadır.
3. Bilgi kaynağı: Uzmanlık alanıyla... ilgili bilgileri yayan, öğreten, aktaran biridir.
4. Arabuluculuk: Bireyler ve gruplar arası çatışmalarda, zaman zaman bir ara buluculuk rolü üstlenmek durumundadır.
5. Hakemlik: Okul ve sınıf ortamında okul ve eğitimle ilgili belirlenen bir takım kuralların uygulayıcısıdır.
6. Yargıçlık: Çeşitli durumlarda, haklıyı haksızı, iyiyi kötüyü, suçluyu suçsuzu ayırt eden kişidir.
7. Eğiticilik: Eğitimin ve okulun amaçlarında öngörülen davranışları (bilgi, beceri, tutum, alışkanlık) öğrencilere kazandırmakla yükümlüdür.
8. Ana-babalık: Özellikle okulöncesi eğitim ve ilköğretimde, yerine göre öğrenciler için ana-baba konumunda olarak onların her türlü sorunlarıyla ilgilenmek durumundadır.
9. Rehberlik: Öğrencilerinin çeşitli sorunlarını bilip onların sırlarını korumak, sorunlarını çözebilmelerine yardımcı olmak durumundadır.

10. Danışmanlık: Çeşitli durumlarda ve konularda öğrencilerine öğütler vererek onların iyi bir aile ve toplum üyesi olabilmelerini sağlamak için çaba göstermek durumundadır.

Ayrıca, etkili bir öğrenmenin gerçekleştirilmesi için öğretmenler altı öğeden sorumlu olmaktadır. Etkili bir öğrenme için öğretmenler;

1. Esnek öğretim biçimleri kullanmalı
2. Öğrenci ihtiyaçlarını temel almalı
3. Öğretim sürecinden önce iyi bir öğretim plan hazırlamalı
4. Öğrencileri öğrenmeye güdülemeli
5. Öğrencileri öğrenme güçlüklerine göre gruplandırmalı
6. Öğrenme süreçlerine uygun birer model olmalıdırlar (Hug-es, 1991).

Bu öğelerin yanı sıra etkili bir öğrenme için öğretmenlerin uygun niteliklere ve bazı yeterliklere de sahip olmaları gerekmektedir. Öğretmenlerin sahip olması gereken yeterlikler genelde "öğrenme ve öğretme becerisi", "iletişim becerileri", "kişilik özellikleri", "çağdaş ve bilimsel düşünebilme becerisi", "öğretimi planlama ve uygulama becerisi", "iletişim teknolojilerini etkili kullanabilme", "bireysel ve mesleki gelişimi planlama ve gerçekleştirme" ve "liderlik becerisi" şeklinde ifade edilmektedir (Tan, 2007; Türk Eğitim Derneği, 2009).

Ayrıca, öğretmenlerin; kendini geliştiren, değişme ve gelişmeleri anlayabilen, yorumlayabilen, düşünen, soru soran, eleştiren, bilgiyi en iyi şekilde aktaran, yaşadığı kültürün özelliklerini ve yaşadığı çağın gereklerini dikkate alarak öğrencileri eğiten, yönlendiren ve destekleyen bir beceriye de sahip olmaları gerekmektedir (Oktay, 2007; Şen & Erişen, 2002).

Literatür detaylı olarak incelendiğinde, çağdaş bir öğretmenin sahip olması gereken niteliklerin mesleki ve kişisel nitelikler olmak üzere iki ana grupta toplandığı görülmektedir.

Öğretmenlerin kişisel nitelikleri; Güdüleyicilik, başarıya odaklanmışlık, profesyonellik olmak üzere üç ana grupta toplanırken, mesleki nitelikleri; öğretim etkinliklerini planlama, öğretim yöntem ve tekniklerinden yararlanma, etkili iletişim kurma, sınıfı yönetme, zamanı etkili kullanma, öğrenmeleri değerlendirme ve rehberlik yapma olmak üzere yedi ana grupta toplanmaktadır (Sözer, 2002; Demirel, 2009a). Ayrıca çağdaş anlamda bir öğretmenin; bilimsel düşünce gücüne sahip, yaratıcı, öğretmenlik mesleğini seven, öğrencilerin gelişim özelliklerini bilen, insan ilişkilerinde etkin ve başarılı, toplum değerlerine saygılı ve bunları geliştiren, çevrenin ve öğrencinin ihtiyaçlarını kavrayan, görsel-işitsel araçlar üreten ve öğretim sürecinde rehber bir niteliğe sahip olması gerekmektedir (Küçükahmet, 2003).

Öğretmenlerin kişisel ve mesleki niteliklere sahip olmaları, öğrenme-öğretme sürecinde yer alan öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap vermek adına oldukça önemlidir.

Çağımızın en önemli özelliği, bilginin temel güç olduğu ve toplumsal yaşamın her alanını aydınlatan, bir yönüyle düşünce biçimini diri (Baş., 2009) bilgi toplumunda, bilgileri bireylere aktarmakla yükümlü olan öğretmenlerin, kendilerini mesleki açıdan sürekli yenilemeleri (Vural, 2006) ve mesleki gelişimlerine önem vermeleri gerekmektedir.

Oktay (2007)'a göre, öğretmenin bir profesyonel olarak mesleki gelişimi, toplumu oluşturan bireylerin gelişmesi açısından çok önemlidir. Özellikle bilim ve teknoloji alanındaki gelişmeler baş döndürücü bir hızla yaşanmakta, bu durum, toplumsal yaşamın birçok alanında da değişmeyi zorunlu kılmaktadır (Açıkgöz, 2008). Tüm meslek alanlarında olduğu gibi öğretmenlik mesleğinde de değişimler yaşanmakta, öğretmenlerin de yaşanmakta olan bu değişimlere uyum sağlamak, günün yeterliliklerine sahip olmak ve bunları sınıfa aktarmak en büyük sorumlulukları olmaktadır.

Öğretmenlerin bu sorumlulukları yerine getirebilmeleri ise "yaşam boyu öğrenme" yaklaşımı ile mümkün olmaktadır.

"Yaşam boyu öğrenme" kavramı, gelişen yaşam ölçütlerine ayak uydurabilme, küreselleşen ekonomik dünyaya doğru atılan adımda insan gücünün etkili bir şekilde kullanılması ve de. üretim ve hizmet sektörlerinde kullanılacak bilgi ve becerilere sahip bir nüfusa olan ihtiyaç doğrultusunda, insan yetiştirmeyi hedefleyen yeni bir yaklaşımdır (Sekizinci beş yıllık kalkınma planı, 2001).

Avrupa Birliği (AB) tarafından, "bilgi, beceri ve yeterliliği geliştirmek amacıyla belirli bir süreyle yapılan eğitim faaliyetlerinin tümü" olarak tanımlanan (Akkoyunlu, 2008) yaşam boyu öğrenmenin temelinde, değişimin bir olgu olarak kabul edilmesi ve değişime ayak uydurabilecek bir işgücü piyasası yaratmak, yeni değişimlerin gündeme getireceği yeni iş ve beceri ihtiyaçlarına cevap verebilecek, geleceğe dönük yatırımları olan, insan kaynakları ortamının yaratılmasını kapsayan bir anlayış yatmaktadır (Sekizinci beş yıllık kalkınma planı, 2001).

Ayrıca, yaşam boyu öğrenme kavramı, 1946 yılında UNESCO'nun "eğitim, bilim ve kültürün geliştirilmesinde uluslararası işbirliği" temasında yürüttüğü çalışmalarla ve bu konuda uluslararası düzeyde uygulanan projeler ile yaygınlaşmıştır (Sayılan & Yıldız, 2005).

özellikle 1950'nin yıllarından sonra sıklıkla kullanılan yaşam boyu öğrenme kavramı, iş yaşamında, kişiler arası ilişkilerde, bilginin hızla üretilmesi, bilim ve teknolojiye yaşanan hızlı değişiklikler nedeniyle günümüzde dünya çapında ilgi gören bir yaklaşım olmaktadır (Halis, 2002; Bryce, 2004; Demirel, 2005; Gülbahar, 2009).

1970'li yılların başında bazı uluslararası kuruluşlar tarafından (OECD, UNESCO) insanın amaçları için uygulanan yaşam boyu öğrenme (Hake, 1999), Avrupa Birliği'nin eğitim politikası alanında popülerleşmiş bir slogan olarak değerlendirilmektedir (Dehmel, 2006; Beycioğlu & Konan, 2008). Günümüzde ise, yaşam boyu öğrenme bir slogan olmaktan çıkıp toplumsal bir gereksinim haline gelmiştir (Demirel, 2009c).

1970'li yıllardan itibaren eğitimcilerin gündeminde de önemli bir yer tutan yaşam boyu öğrenme (Beycioğlu & Konan; 2008), 1973 yılında eğitim ve öğretim için UNESCO tarafından uygulanmaya başlanmıştır (Green, 2002; Friesen & Anderson, 2004; Kang, 2007; Demirel; 2009b).

1976 yılı UNESCO Genel Konferansında ise, yaşam boyu öğreniminin eğitimle ilgili olduğu ayrıca belirtilmiş olup, mevcut eğitim sistemini yeniden yapılandırmayı amaçladığı, ayrıca eğitim sisteminin dışında kalan tüm potansiyelleri geliştirmeyi amaçlayan genel bir düzenleme olduğu belirtilmiştir (Sekizinci beş yıllık kalkınma planı, 2001).

Akkoyunlu (2008), yaşam boyu öğrenmenin; insana ve bilgiye daha çok yatırım yapma, dijital okuma yazma da dahil olmak üzere, temel bilgi ve becerilerin kazanılmasını teşvik etme, esnek ve yenilikçi öğrenme olanaklarını genişletme anlamına geldiğini ifade ederken, literatürde yaşam boyu öğrenmenin anlamı konusunda farklı yorumlar yapıldığı görülmektedir. Bu farklılıkların hemen hepsinde ortak olan öğeler ise;

1. Eğitim ve öğretimindeğeri ve etkisi konusunda güçlü inanç
2. Yaşı, cinsiyeti, iş yaşamındaki pozisyonu ne olursa olsun; herkesin evrensel öğrenme fırsatlarından yararlandırılması
3. Eğitim-öğretim kurumları dışındaki öğrenmenin öneminin yaygın biçimde kabul edilmesi,
4. Hayat boyu öğrenmeyi geleneksel yöntemlerden ayıran temel hususun öğrenme ve öğretme metot ve anlamındaki çeşitlilikler olduğunun benimsenmesi
5. Öğrenmenin bireyin kişisel özelliklerine göre yapılandırılarak, kişinin; bağımsız, kendi kendine yönetilen öğrenme biçimine odaklaşma kapasitesinin artırılarak motive edilmesi
6. Yaşam boyu öğrenme (Hayat boyu öğrenme) kavramının geleneksel öğrenme yaklaşımına alternatif olarak ortaya çıktığının benimsenmesi, şeklinde özetlenmektedir (Sekizinci beş yıllık kalkınma planı, 2001).

Ekonomik ve toplumsal değişikliklere uyum .sağlamayı kolaylaştıran (Nicolau, 2010) ve geleceğin toplumlarını yaratmada bir gereklilik olan (Fischer, 2001), kişilerin, kurum ve organizasyonların karşılaştıkları zorlukları aşmalarını sağlayan (Tight, 2009), rekabet, sosyal uyum ve refah için vazgeçilmez olarak görülen yaşam, boyu öğrenme (Saisana & Cartwright, 2007); en genel anlamda "beşikten mezara kadar tüm hayatımız boyunca gerçekleşen .öğrenmeler" 'olarak ifade edilmektedir (Woodrow, 1999). Bu açıklamadan da anlaşılacağı üzere, yaşam boyu öğrenme, sadece hayatımız boyunca devam eden bir öğrenme değil, aynı zamanda yaşamın her alanına yayılan bir öğrenme olmaktadır (Beycioğlu & Konan, 2008).

Yaşam boyu qęrenme ilkesiyle şekillendirilen eğitim ise, herkese ihtiyacı olan eğitimi, ihtiyaç duyduğu anda ve olanaklarına uygun yerde vermeyi amaçlayan eğitim olarak belirtilmektedir (Demirel, 2002). Ayrıca yaşam boyu öğrenme, "öğrenmede ffrsatlar yaratarak bireylerin kişisel gelişimini sağlamak", "toplumsal bütünüleşmeyi gerçekleştirmek" ve "ekonomik büyüQJ(;)Yİ. sağlamak", 'üze.r~.Q.ÇJ(;)m<31 amaçtan oluşnaktadır("ruran,. 200p}XG. Milli, Eğitim Bakanlığı (2010) ise, yaşam boyu öğrenme yaklaşımınınamacm.ı, bireylerin bilgi toplumuna uyum sağlarnaları ve bu toplumda yaşamlarını daha iyi kontrol edebilmeleri için ekonomik ve sosyal hayatın tüm evrelerine aktif şekilde katılmalarına lınkarı vermek olarak belirtmektedir.

Bireylerin bilgi ve. becerilerini yenilemek için gerekli olan yaşam boyu öğrenme; bireylerin yeteneklerini geliştirmeye, sosyal birliğin artmasına, suçun azalmasına ve gelir dağılımında adaletin sağlanmasına yardımcı olmaktadır (Demirel, 2005).

Öğrenenlerin eğitim karJyerlerinin nasıl daha iyi geliştirilebileceği üzerine odaklanan (Nind, 2007) yaşam boyu öğrenmenin en temel ilkesi ise, bilinçli ve amaçlı olarak yaşam boyunca öğrenmeye devam etmektir (Demirel, 2005). Ersoy (2009) ise, daha detaylı olarak; "17. Milli Eğitim şurası"nda ifade edilen yaşam boyu, öğrenme ilkelerini genel olarak aşağıdaki gibi ifade etmektedir:

- Yaşam boyu öğrenmeyi destekleyecek ve geliştirecek ve yaygınlaştıracak ulusal eğitim politikaları oluşturulmalıdır
- Yaşam boyu öğrenmeyle ilgili tüm kurum ve kuruluşlardan alınan bilgilere dayanılarak bir eğitim haritası çıkarılmalı ve konuyla ilgili yasal düzenlemeler yapılmalıdır
- Örgün ve yaygın eğitim merkezlerinde düzenlenen eğitim programlarının uluslararası ölçütlere uygun olmasına dikkat edilmelidir
- Yaşam boyu öğrenme etkinlikleri sonucunda, ulusal ve uluslar arası standartlarda belgeler düzenlenmelidir
- Yaşam boyu öğrenme konusunda bireyleri bilgilendirici, farkındalık düzeylerini artırıcı etkinlikler yapılmalıdır
- Yaşam boyu öğrenme konusunda bireyleri bilinçlendirmede kitle iletişim araçlarından yararlanılmalıdır
- Özel eğitim kurumlarının, meslek ve teknik eğitim ile yaygın eğitim alanları ile ilgili eğitim sunmaları amaçlanmalıdır
- Okullardaki eğitim merkezlerinin fiziki yapı ve altyapı yetersizlikleri giderilmeli ve bu kurumlara mali destek sağlanmalıdır
- Mesleki eğitim veren okullara meslek odaları ve ilgili sivil toplum kuruluşlarının daha fazla destek vermesi sağlanmalıdır
- Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında meslek dersleri öğretmenlerinin belirli sürelerle sanayi deneyimi edinmesi için çalışmalar yapılmalıdır
- Yaşam boyu öğrenme uygulamaları aracılığıyla engelli bireylerin eğitimine daha fazla önem verilmelidir
- Yaşam boyu öğrenme etkinliklerinin yaygınlaştırılması için yeniden kurum açmak yerine, var olan kurumların geliştirilerek kullanılması sağlanmalıdır
- Küreselleşme ve AB sürecinde yabancı dil öğretimine önem verilmelidir
- Yaşam boyu öğrenme, 24-64 yaş arası ile sınırlandırılmamalıdır

- Yaşam boyu öğrenme, sadece öğrenci ve çalışanlarla sınırlandırılmamalıdır
- Yükseköğretimi Kurulunun 1997 yılında kaldırdığı yetişkin eğitimi lisans programları yeniden açılmalıdır.

Yukarıda açıklanan ilkelerden anlaşılacağı üzere yaşam boyu öğrenme, bireylerin bilinçli olarak yaşam boyu öğrenmeye tüm hayatları boyunca devam etmesini ve engelli bireylerin de bu sürece katılması gerekliliğini ortaya koymaktadır. Ayrıca bu ilkeler, yaşam boyu öğrenme sürecinde yabancı dile, mesleki eğitime, donanım, değişimlere ve bu konuda gerçekleştirilen bilimsel çalışmalara da ağırlık verilmesi görüşünde yoğunlaşmaktadır.

Yaşam boyu öğrenme sürecinde bireylerin, yabancı dile, mesleki eğitime, yaşanan değişikliklere vb. öğelere uyum sağlaması ise ancak bireysel olarak kendi potansiyellerini tarketmeleri ve yaratıcılıklarını geliştirmeleri ile mümkün9mektedir •

Yeni ve özgün ürünler ortaya koyma, yeni çözüm yollar bul.mave bir senteze ula~ma olarak tanımlanan (Demirel, 2002) yaratıcılık, bilgi ve deneyim birikiminden yararlanarak sentezleme sonucu yeni ürünler ortaya koyma (Çellek, 2002) sürecidir. Olaylara yeni bir bakış açısı kazandıran yaratıcılığın(S?İban, 2005) enönemli özelliği ise özgünlükve yeniliktir.

Bireysel öğrenmenin önem kazandığı yaşam boyu öğrenme sürecinde, yaratıcılığın yanı sıra bireylerin; soru sormayı öğrenme, problemleri saptama, karar verebilme, problem çözme gibi becerileri de ortaya koyması gerekmektedir (Demirel, 200q).

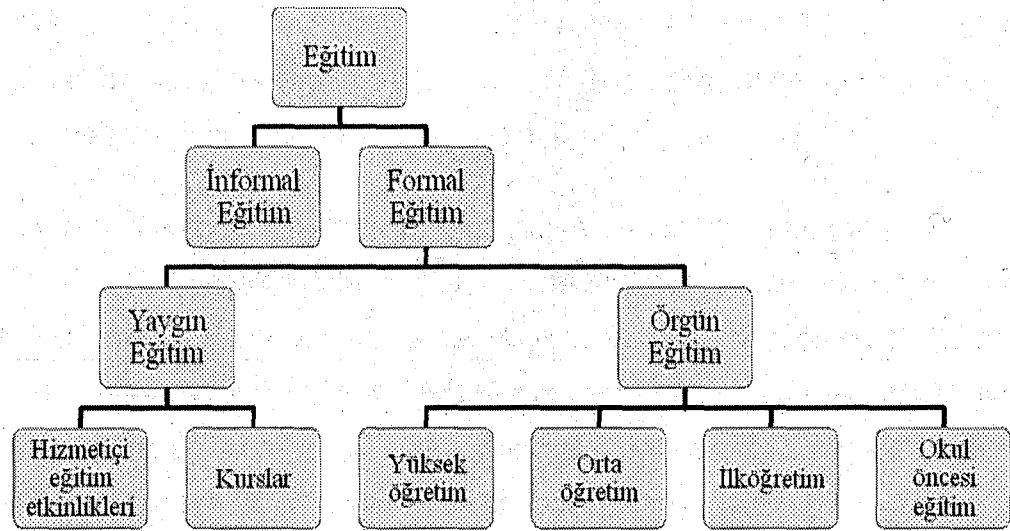
Literatürde yaşam boyu öğrenme yaklaşımıyla ilgili bazı yanlış yorumlamaların, da yapıldığını açıklayan Demirel (2005); bu.. yanlış .yorumlamalara değinerek, kapsamlı bir şekilde açıklamaktadır. Demirel'e göre yapılan yanlış yorumlamalar üç başlık altında toplanmaktadır:

1. Yaşam boyu öğrenmenin yalnızca yetişkin eğitimi ile sınırlı tutulması
2. Yaşam boyu öğrenmenin ekonomik gelişim ile doğrudan ilgili belli teknik becerilerin öğretildiği meslek eğitimi ile sınırlandırılması
3. Yaşam boyu öğrenmenin günlük yaşamda tesadüfi biçimde oluşan öğrenmeler olarak görülmesidir.

Fischer (199~)'de geleceğin toplumlarını yaratmakta meydan okuyan bir gereklilik ve alışkanlık olarak ifade ettiği yaşam boyu öğrenmenin, bir tür yetişkin. eğitiminden veya kursundan daha fazlasını ifade etmekte olduğunu vurgulamakta ve Demirel (2005) ile aynı fikirde birleşmektedir. Yaşam boyu öğrenme süreci sadece mesleki beceri kazandırmamakta, bunun yanında sosyal ve bireysel becerilerde kazandırmaktadır. Yine, yaşam boyu öğrenme günlük yaşamda tesadüfi biçimde oluşan öğrenmelerle sınırlı kalmamakta her yerde gerçekleşmektedir. Bu, düşünceden hareketle, yaşam boyu öğrenmenin formal eğitim, informal eğitim ve yaygın eğitim olmak üzere üç öğrenme türüne ayrıldığı, oluştuğu (Antikainen, 1998; Woodrow, 199~; Juijnman & Boström, 2002; Fahr, 2005; Turan, 2005; Mojab, 2006; Eneroth, 2008; Vandebroek, Verschelden & Boonaert, 2008) ifade edilmektedir. Ayrıca birçok ülkede, yaşam boyu öğrenmenin tüm eğitim düzeylerinde son derece önemli bir kavram olduğu vurgulanmaktadır (Öztaşkın, 2010).

Yaşam boyu öğrenme evde, okulda, işyerinde, kitle iletişim araçları vb. gibi değişik ortamlarda yaş, cinsiyet, sosyo-ekonomik statü ve eğitim seviyesi bakımından herhangi bir kısıtlamaya tabi olmadan (TC Milli Eğitim Bakanlığı, 2009) gerçekleşen öğrenmeleri içermektedir (Demirel, 2005).

Şekil 2'de yaşam boyu öğrenme sürecinin gerçekleştiği eğitim etkinlikleri detaylı olarak sunulmaktadır.



Şekil 2. Eğitim etkinlikleri

Şekil 2'de görüldüğü gibi eğitim etkinlikleri, ortamlarda, yaşar boyu öğrenme yaklaşımı yer almaktadır.

Yaşam boyu öğrenmenin gerçekleştiği eğitim etkinliklerinin bir kısmı gelişigüzel, kasıtsız olarak düzenlenirken, bir kısmı planlı ve programlı olarak düzenlenmektedir (Erden, 1998).

Eğitim kurumlarının dışında, bir plana bağlı olmaksızın insan yaşamı içerisinde kendiliğinden oluşan eğitim etkinliklerine, informal eğitim adı verilmektedir (Nordin, Embi & Yunus, 2010). Aile içerisinde, televizyon izlerken, arkadaş gruplarında vb. kazanılan bilgi, beceri ve davranışları kapsama alan informal eğitim, gözlem ve taklit olmak üzere iki öğrenme biçimiyle gerçekleşmektedir (Tan, 2007).

Örgüt üyeleri arasındaki sosyal etkileşimin sonucu ortaya çıkan (Erden, 2003) informal eğitimde, bireyler istenmeyen zararlı alışkanlıklar da edinebilirler (Fidan, 1996). Bunun yanında informal eğitim, toplumun

beklentilerine uygun bireylerin yetiştirilmesinde tek başına yeterli olamayacağından, denetimli, planlı ve kasıtlı eğitim etkinliklerine ihtiyaç duyulmuş ve formal eğitim kavramı ortaya çıkmıştır (Tan, 2007).

Önceden hazırlanmış bir program çerçevesinde planlı olarak yapılan ve öğretim yoluyla gerçekleştirilen; bireyin etkileşimde bulunacağı _çevrenin önceden düzenlendiği eğitim etkinliklerine (Özder & Konedralı, 2006) formal eğitim adı verilmektedir. Erden (1998), formal eğitimi; bireyin davranışlarında kendi yaşantılan yoluyla kasıtlı olarak istendik davranış değişikliği meydana getirme süreci olarak tanımlamakta ve formal eğitimin temel özelliklerini beş boyutta incelemektedir:

1. Eğitim bir süreçtir
2. Eğitim sonucunda davranış değişikliği meydana gelir
3. Davranış değişikliği bireyin kendi yaşantılan yoluyla gerçekleşir
4. Eğitim yoluyla birey istendik davranışlar geliştirilir
5. Eğitim süreli, kasıtlı ve planlıdır.

Ayrıca formal eğitim örgün ve yaygın olmak üzere iki biçimde sistemleştirilmektedir. Örgün eğitim bir ülkede mevcut yasalar çerçevesinde, belirli bir plan ve programla, belirli bir yaş grubuna, okul ortamında verilen eğitimidir (Oktay, 2007). Daha önceki adıyla halk eğitimi, son yıllarda daha çok kullanılan adıyla (Kurt, 2000) yaygın eğitime, örgün eğitime hiç girmemiş, bu sistemin her hangi bir kademesinde bulunan veya bu kademelerden ayrılmış olan kişilere ilgi ve gereksinme duyulan alanlarda verilen eğitimidir (Fidan, 1996; Tan, 2007). Ayrıca kaynaklarda yetişkin eğitimi olarak da geçen yaygın eğitim, mesleki eğitim hariç olmak üzere örgün okul ve yüksek öğretim sistemi dışında yapılan her türlü eğitimi belirtmek için kullanılan bir terimdir (Kurt, 2000). Bilir (2009) ise yetişkin eğitimin, örgütlenmiş öğretimin okul dışı ayağını tamamlayan ve yetişkinler için girilen sistemli, planlı ve programlı bir etkinlik olduğunu belirterek, yetişkin eğitimi ile yaygın eğitim kavramları arasındaki benzerliği ortaya koymaktadırlar.

Yapılan açıklamalardan anlaşılacağı üzere, yaşam boyu öğrenme hayatın her alanında ortaya çıkan eğitim etkinliklerine sistemli bir bütünlük kazandırma düşüncesi olup (Kurt, 2000), sadece belli bir öğretim alanında değil; genel olarak tüm eğitim sisteminde benimsenmektedir (Aktan, 2007).

Formal. eğitimin (ilk ve orta öğretilli kurumlarında, üniversitelerde yer verilen eğitim) yanı sıra informal eğitim (aileiçi eğitim, topluluk içinde öğrenme vb.) etkinliklerini de içeren yaşam boyu öğrenme, hem amaçlı hem de rastlantı ürünü öğrenme yaşantılarını içermektedir (Kurt, 2000).

Yaşam boyu öğrenmenin tüm eğitim evrelerini kapsamasının en temel nedeni ise, son yıllarda çeşitli alanlarda yaşanan değişimden ve gereksinimlerden kaynaklanmaktadır. Hemen hemen her alanda çok hızlı bir şekilde yaşanan değişim, yaşam boyu öğrenmenin tüm eğitim etkinliklerindeki gerekliliğini ortaya koymaktadır. Özellikle teknolojik değişim ve küreselleşme günlük yaşamı etkilemekte (Davey, Neale & Matthews, 2003), bireyler ise bu değişime uyum sağlamak amacıyla birer. yaşam boyu öğrenen olarak yetiştirilmek durumundadır. Bireylerin birer. yaşam boyu öğrenen olarak yetiştirilmesi ise ancak onları yetiştiren ve eğiten öğretmenlerin yaşam. boyu öğrenen olması ile mümkün olmaktadır.

Bilgi toplumunun üyeleri olmak için öğrencilerin yaşam boyu öğrenenler olarak yetiştirilmeleri gerektiğini vurgulayan Harpe ve Radloff (2001)'da, hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin yaşam boyu öğrenme konusunda bilgilendirilmelerinin gerekli olduğunu vurgulamaktadır.

Yaşam boyu öğrenenler olarak öğretmenler; sürekli inceleme, soruşturma ve kendi uzmanlık alanında veya diğer ilgi alanlarında bilgi araştırması yapmalıdır. Ayrıca yaşam boyu öğrenen olarak; "meraklı", "yeni gelişmelerle ve konularla ilgili", "bilgi okuryazarı", "örgütlenme becerilerine sahip", "öğrenme becerilerine sahip", "araştırmacı", "iletişim becerilerine sahip", "teknolojiyi etkin bir biçimde kullanabilen", "yaratıcı" ve "takım çalışmalarına yatkın" olmalıdırlar (Akkoyunlu, 2008; Demiralay & Karadeniz, 2008).

Öğretmenlerin, öğrencilerine yaşamlarında karşılaşılabilecekleri değişikliklerle uyum sağlayabilmeleri ve kendilerini sürekli olarak yenileyebilmeleri için yaşam boyu öğrenme alışkanlığı ve becerisi kazandırabilmesi (Soran, Akkoyunlu & Kavak, 2006; Demiralay & Karadeniz, 2008) ise, sadece öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme alışkanlığı ve becerilerine sahip olmaları ile mümkün olmaktadır.

Yapılan literatür taraması sonucu, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti (KKTC)'nde yaşam boyu öğrenme yaklaşımına yönelik gerçekleştirilmiş bir çalışmaya rastlanmamıştır. Özellikle, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yaklaşımına yönelik görüşlerini, tutumlarını ve yeterlik algılarını belirlemeye yönelik çalışmalar gerçekleştirilmemesi, KKTC okullarında, öğretmenlerin dolayısıyla öğrencilerin yaşam boyu öğrenme konusuna yönelik uygulamalara ihtiyaç duyduğunu göstermektedir. Bu nedenle, KKTC'deki genel ortaöğretim dairesine (GOÖD) bağlı ortaokul ve liseler ile mesleki teknik öğretim dairesine (MTÖD) bağlı meslek liselerinde görev yapan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme - yeterlik algılarını belirlemeye ve geliştirmeye yönelik bu çalışmanın yapılmasına gereksinim duyulmuştur.

Amaç

Bu araştırmanın genel amacı; farklı öğretim kademelerinde görev yapan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yaklaşımına yönelik görüş, tutum ve yeterlik algılarını değerlendirmek ve tutumları ile yeterlik algıları arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Bu genel amaca ulaşabilmek için aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır:

1. Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yaklaşımına yönelik görüşleri nasıldır?
2. Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yaklaşımına yönelik tutumları nasıldır?
3. Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yaklaşımına yönelik tutumları;
3.1. cinsiyete

ulaşma yollarını öğreten kısacası yaşam boyu öğrenme becerilerini kazandıracak öğretmenlere ihtiyaç duyulmaktadır.

Bu bağlamda, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme konusundaki görüş, tutum ve yeterlik algılarının belirlenmesi, yaşam boyu öğrenen bireylerin yetiştirilmesi açısından oldukça önemli görülmekte ve araştırmaya önem kazandırdığı düşünülmektedir. Bu amaçla, araştırma ile elde edilen verilerin özellikle;

1. Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme konusundaki olumlu tutum ve yeterlik algılarının gelişmesine katkıda bulunacağı,
2. Yaşam boyu öğrenme konusuna ilişkin bundan sonra yapılacak olan çalışmalara kılavuzluk edebileceği,
3. Bilgi toplumunun gerektirdiği nitelikte bireyler yetiştirme sorumluluğunu taşıyan öğretmenlerin, yaşam boyu öğrenme becerilerinin, öğrenme - öğretme sürecindeki etkililiğini artırabileceği,
4. Yaşam boyu öğrenme konusundaki görüş, tutum ve yeterlik algılarına ilişkin farkındalıklarını arttıracığı,
5. Eğitimde yaşam boyu öğrenme konusu üzerinde düşünme, tartışma ve yeni araştırma olanakları yaratacağı düşünülmektedir.

Sınırlılıklar

Bu araştırma;

1. Kapsam açısından; öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenmeye yönelik görüş, tutum ve yeterlik algılarıyla,
2. Yöntem açısından, tarama modeliyle,
3. Genel ortaöğretim dairesine (GOÖD) bağlı ortaokul ve liseler ile mesleki teknik öğretim dairesine (MTÖD) bağlı meslek liselerinde görev yapan öğretmenlerle,
4. Veri kaynağı açısından, KKTC Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı (MEKB)'na bağlı okullar ile sınırlıdır.

5. Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlik algılarının belirlenmesi amacıyla geliştirilen "yaşam boyu öğrenme yeterlik ölçeği (YBÖYÖ)" sekiz başlık altında toplanan yaşam boyu öğrenme yeterliklerinden sadece "öğrenmeyi. öğrenme yeterliği,. inisiyatif ve girişimcilik yeterliği ve dijital yeterlikler" ile sınırlandırılmıştır.

Varsayımlar

1. Araştırmada seçilen örneklem grubunun tüm evreni temsil ettiği,
2. Araştırmaya katılan tüm öğretmenlerin soruları içtenlikle ve doğru olarak yanıtladıkları varsayılmaktadır.

Tanımlar

Yaşam boyu öğrenme: Doğumdan ölüme kadar süren bir öğrenme alışkanlığı, davranış biçimidir (Demirel, 2005).

Görüşme: En az iki kişi arasında sözlü olarak sürdürülen bir iletişim sürecidir (Büyükoztürk ve diğerleri, 2009).

Tutum: Bir bireye atfedilen ve onun bir psikolojik obje ile ilgili düşünce, duygu ve davranışlarını düzenli bir biçimde oluşturan bir eğilimdir (Smith, 1968).

Yeterlik: Bilgi, beceri ve tutumların bir birleşimidir (Raicevic ve arkadaşları, 2006).

Entegrasyon: Bireyin yaşamı boyunca eğitimine herhangi bir noktadan başlayabilmesi ve sürdürebilmesidir (Demirel, 2005).

Kısaltmalar

KKTC: Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti

MEKB: Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı

YBÖTÖ: Yaşam Boyu Öğrenme Tutum Ölçeği

YBÖYÖ: Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlik Ölçeği

YBÖGF: Yaşam Boyu Öğrenme Görüşme Formu

TC: Türkiye Cumhuriyeti

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

UNESCO: Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Kurumu (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization)

TED: Türk Eğitim Derneği

ETF: Avrupa Eğitim Vakfı {The European Training Foundation}

GOÖD: Genel Ortaöğretim Dairesi

MTÖD: Mesleki Teknik Öğretim Dairesi

SPSS: Sosyal Bilimler için istatistiksel Program (Statistical Programming for Social Sciences)

BÖLÜM III

ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ESASLARI VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2-1. Araştırmanın Kuramsal Esasları

Araştırmanın kuramsal esasları iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde, yaşam boyu öğrenme yaklaşımının tarihsel gelişimi açıklanarak, ikinci bölümde de yaşam boyu öğrenmeye yeterlikleri tartışılacaktır.

2.1.1. Yaşam Boyu Öğrenmenin Tarihsel Gelişimi

Kişisel, sosyal, kültürel, ekonomik ve özellikle istihdam ile ilişkili bir yaklaşımla bireylerin; bilgi, beceri, tutum ve ilgi yeterliliklerini geliştirmek amacıyla, hayatları boyunca katıldıkları her türlü öğrenme etkinliklerini (Yaşam boyu öğrenme, strateji becerisi, 2010) olarak tanımlanan yaşam boyu öğrenme kavramı; ilk olarak 1919 yılında İngiltere'de silahlı kuvvetler ve kritik sanayilerde görev alan Yetişkinlerin hızla, yeniden eğitim ihtiyacının bir sonucu olarak tartışılmaya başlanmıştır (Aksoy, 2008).

Ayrıca, "yaşam boyu eğitim" ve "yaşam boyu öğrenme", 1920'lerde John Dewey, Eduard Lindeman ve Basil Yeaxle tarafından kullanılan terimler olup (Ersoy, 2009), yaşam boyu öğrenme terimi, yaşam boyu eğitimden daha geniş bir kavram olarak düşünülmüştür. Yaşam boyu öğrenme, eğitimsel gelişimiyle ilgili sorumluluğun kişinin kendisine verilmesi olarak ifade edilirken (Akbaş & Özdemir, 2002), yaşam boyu eğitim kavramı, eğitim ve öğretim olanaklarının yaygınlaştırılacağı düşüncesiyle biçimlenmiştir (Tabak, 2005).

1929 yılında Basl-Yeaxeş, yaşam boyu eğitimin birçok yerde (evlerde, kulüplerde, kiliselerde, sinemalarda, tiyatrolarda, konser salonlarında, sendikalar ve politik toplumlarda), medyada ve insan topluluklarında yer alabileceğini vurgulamıştır (Hsieh, 2010). Ültanır ve Ültanır ise (2005), yaşam boyu eğitim ve yaşam boyu öğrenme terimlerinde yer alan eğitim ve öğrenme terimlerinin, beşikten mezara kadar süren ~ğitir ve öğrenme yaşantısını ifade etmekte olduğunu belirtmektedir.

1930'lu yıllarda, yetişkin eğitimi kavramının gelişmeye başlamasıyla birlikte yaşam boyu eğitim ve yaşam boyu öğrenme kavramlarının yaygınlaşması paralellik göstermektedir. UNESCO tarafından düzenlenen "Dünya Yetişkin Eğitim Konferansı"nda yetişkin eğitimi, yaşam boyu devam eden bir etkinlik olarak kabul edilmiş, yetişkin eğitiminin dayanak noktasının yaşam boyu eğitim olduğu vurgulanmıştır (Özdemir, 2003).

Alfred North Whitehead ise, bireylerin gençlik dönemlerinde öğrenicilikle ilgili ilgilerini yaşamları boyunca kullanmalarını sağlanış. geçersiz olduğunu, 1931 yılında fark ederek (Akbaş & Özdemir, 2002), yaşam boyu öğrenme sürecine dikkat çekmiştir. Bilinenlerin yeni nesillere aktarılması olarak görülen eğitimin bu dönemlerde yetersiz kalması; bilim ve teknoloji alanında hızlı bir değişim yaşanması; büyük yeniliklerin ortaya çıkması ve insanların geçmişte öğrendikleri bilgilerin yaşamlarının geri kalan kısmında geçerliliğini yitirmiş olması yaşam boyu öğrenme sürecine geçişte etkili olmuştur.

"Bilgi toplumuna uyum", "Rekabet gücünün yükselmesi", "insan gücünün serbest dolaşımı" ve "istihdamın artırılması" ise yaşam boyu öğrenme sürecine geçişte etkili olan temel unsurlar olarak ifade edilmektedir (Maç ve Dede, 2008):

1960'ların sonları ile 1970'lerin başlarında, Avrupa Konseyi, UNESCO ve OECD örgütleri, değişen ve gelişen toplum yapısı içinde eğitime daha geniş değerlerin bağlanması gerekliliğini ortaya koyarak, yayınladıkları raporlar ile öğrenen toplum görüşünü dünya gündemine taşımışlardır (Tabak,

2005). Bu dönemde (1970'li yılların başında) UNESCO, OECD ve Avrupa Konseyi gibi hükümetler arası oluşumlar yaşam boyu öğrenme kavramına yönelerek, bu kavramı ajandalarına almaya başlamıştır (Beycioğlu ve Konan, 2008). Ayrıca sürekli değişen dünyada, insanlara başarılı olmak için ihtiyacı olan bilgi ve yeterlikleri kazanma imkanı sağlayan yaşam boyu öğrenme (Sharples, 2000) sadece gelişmiş ülkelerin değil, gelişmekte olan ve az gelişmiş ülkelerin de gündemine girmiştir. (Hayat boyu öğrenme strateji belgesi, 2009).

1972 yılında ise UNESCO tarafından gerçekleştirilen "eğitimin geliştirilmesi" komisyonunda, eğitimin yaşam boyunca süren bir etkinlik olduğu kararına varılarak, eğitimin; insanları henüz olmayan bir topluma hazırladığı belirtilmiştir. 1972 yılı UNESCO uluslararası eğitim komisyonunda ifade edilen öneriler ise, yaşam boyu öğrenme sürecini özetler niteliktedir;

1. Eğitimi okul çaşı ve okul binaları ile sınırlamak yanlıştır
2. Eğitimin, hem okut, keğitimini hem de okul dışı eğitimi kapsayan tüm .., ~1f~I~etkintiğin~•tJ~,,1, ~bil~~~Rİ6i~tkkdüşOnÖlmei.dic~
3. Eğitsel etkinlik daha esnek olmalıdır
4. Kısaca eğitim yaşam kadar uzun bir varoluşsal süreklilik olarak tasarlanmalıdır (Akbaş & Özdemir, 2002).

1973 yılında OECD tarafından yayınlanan yaşam boyu „öğrenme stratejisinde iki temel öge vurgulanmıştır. Bunlar: i) Zorunlu eğitim sonrası bireyin tüm hayatına yayılması ve ii) bu eğitimin çalışma zamanı/boş zaman dönüşümü içinde düzenlenmesidir (Tabak, 2005). Ayrıca bit dizi araştırmada, OECD hükümetlere hayat boyu eğitimi gerçekleştirmenin pratik yollarını sağlamak olan "tekrar eden eğitim" adı verilen siyasi araçlar geliştirmeyi amaçlamıştır (Aksoy, 2008).

Evrensel anlamda özellikle 1970'li yıllarda ortaya çıkan yaşam boyu öğrenme kavramı, 1980'li yıllara gelindiğinde (döneme hakim olan ve ekonomik kalkınmanın temelini oluşturan endüstrileşme ile yaşanan ekonomik

siyasi önlemlerine ilişkin ulusal bir program önermiştir (Sayılan & Yıldız, 2005).

2000 yılında Lisbon'da yapıları Konsey toplantısında, yaşam boyu öğrenmenin özü olarak, "Avrupa'yı dünyadaki en dinamik ve rekabetçi, bilgi temelli toplum yapmak" stratejisi benimsenerek, "Yaşam Boyu Öğrenme Bildirisi (Memorandum on Lifelong Learning)" sunulmuştur (Beycioğlu & Konan, 2008). 2000 yılında yayınlanan Yaşam Boyu Öğrenme Bildirisinin temel amacı ise, aktif Avrupa vatandaşlığını tanıtmak ve bunu yerleştirerek; yeni bilgi temelli topluma uyum sağlayarak, sosyal ve ekonomik yaşama tam olarak katılmaktır (Kıvrak, 2007).

Yine, yaşam boyu öğrenme ile ilgili AB politikalarına yön veren en önemli belgelerden biri olan "Yaşam Boyu Öğrenme Bildirisi" (2000); Avrupa'da yaşam boyu öğrenmenin uygulanmasına yönelik, stratejileri belirlemek amacıyla altı temel mesaj ifade etmektedir:

- f. Herkesi içine alan ve herkesin katıldığı bir öğrenme ortamının sağlanması için gerekli olan becerilerin kazandırılması için öğrenmenin sürekliliğinin ve evrenselliğinin sağlanmasını amaçlamaktadır.
2. insan kaynaklarına daha fazla yatırım: Avrupa'nın en önemli varlığı olan vatandaşlarına öncelik sağlamak için insan kaynaklarına yatırımı artırmak amaçlanmaktadır.
3. Eğitimde yenilikler: bu mesajda, etkili öğrenme ve öğretme yöntemlerini geliştirilmesi belirtilerek yöntemlerin geliştirilmesinde yaşam boyu ve yaşam çapı boyutu, kullanıcı merkezli öğrenme sistemleri, bilgi iletişim teknolojilerine dayalı yeni eğitim yöntemleri, öğretmenlerin değişen rolü, değişik gruplara uygun, uyarlanabilir Öğrenme sistemleri, iş başı eğitim, eğiticilerin eğitimi konuları vurgulanmaktadır.
4. Her türlü eğitime değer verilmesi/belgelendirilmesi: bu mesajda, özellikle formal olmayan ve informal öğrenmeye katılımın artırılması ve belgelendirilmesi amaçlanmaktadır.

5. Rehberlik ve danışmanlık hizmetlerinin yeniden gözden geçirilmesi: bu mesajın amacı, Avrupa'da öğrenme olanakları ile ilgili bilgi ve önerilere, herkesin, yaşam süresinde kolaylıkla ulaşmasını sağlamaktır.
6. Eğitimin mümkün olduğunca öğrenenlere yakınlaştırılması: Bu mesaj ile erişim zorluğu olan kesimlere ulaşmak için bilgi iletişim teknolojilerinden yararlanma, yerel ve bölgesel merkezli girişimler için yaşam boyu öğrenme yaklaşımı, çok amaçlı öğrenme merkezleri, öğrenen toplum için bilgi ağlarından yararlanma önerilmektedir (Turan, 2005).

Avrupa Birliği Komisyonu ise, 2001 yılında yaşam boyu öğrenmeye ilişkin "Making a European area of lifelong learning a reality" kararı ile okul öncesinden emeklilik sonrasına kadar tüm yaşamımızı kapsayan öğrenmenin önemini vurgulamıştır. Ayrıca bu karar ile yaşam boyu öğrenmenin örgün, yaygın ve informal uygulamaların tümünü kapsamı gerektiği belirtilmiştir. (Kaynak: in?Q07) /

Ayrıca 2001'deki Komisyon raporuna göre, AB eğitim programı amaçları içerisinde yaşam boyu öğrenmenin herkes için erişilebilir olması gerekliliği ifade edilmiştir (Cansever, 2009).

Aksoy (2008) ise, 2001 yılından itibaren gerçekleştirilen AB yaşam boyu öğrenme çalışmalarını aşağıdaki gibi ifade etmektedir:

- 2001 yılında; Stockholm Konseyi tarafından "Eğitim ve Öğretim Sistemlerinde Gelecekte Somut Amaçlar" hakkındaki raporun yayınlanması,
- 2002'de Barselona Konseyi tarafından 2010 yılına kadar Avrupa'daki eğitim ve öğretimin dünya çapında kalitenin referansı haline getirilmesine yönelik "Amaçlar Raporu"nın hazırlanması ve Çalışma Programı'nın Avrupa Konseyi tarafından onaylanması,
- 2003 yılında AB tarafından kabul edilen ve 2003-2006 yıllarını kapsayan Yenilenmiş İstihdam Stratejisi'nde, üye devletlerde genç

işsizlere ve uzun dönemli işsizlere yönelik danışmanlık ve eğitim hizmetlerinin artırılması, girişimciliğin ve istihdam yaratmanın teşvik edilmesi, eğitim yatırımlarının nicelik ve nitelik olarak artırılması önceliklerinin de yer aldığı 10 öncelik belirlenmesi,

- 2004 Maastricht Bildirisi, Avrupa eğitim ve öğretim sistemlerini 2010 yılına kadar dünyada bir kalite. referansı haline getirmek ve yaşam boyu öğrenmeyi herkes için somut bir gerçek haline dönüştürmek ve bu çerçevede Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi'nin (European Qualifications Framework) oluşturulması,
- 2006 Avrupa Komisyonu tarafından yetişkinlerin hayat boyu öğrenimlerinin, istihdam edilebilirliğe, hareketliliğe ve kişisel gelişime katkılarının önemini vurgulamak için, "Öğrenmek için Çok Geç Değildir" başlıklı bildirinin yayınlanması,
- 2007 Avrupa Komisyonu tarafından hayat boyu öğrenmeye katılımın da yer aldığı Lizbon Hedeflerinin ölçümüne ilişkin bildirinin yayımlanması,
- 2007-2013 AB Bütünleştirilmiş Eylem Programı'nın hazırlanması ve uygulama sürecinin başlatılmasıdır.

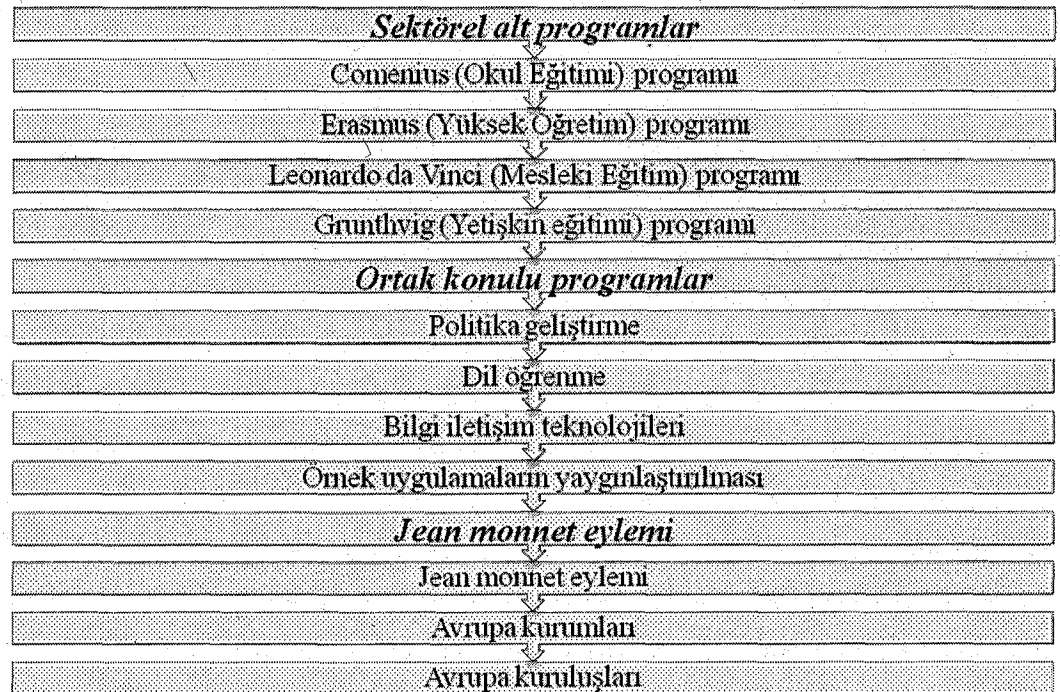
Yaşam boyu öğrenme alanında 2007-2013 AB Bütünleştirilmiş Eylem Planı içerisinde yer alan yaşam boyu öğrenme programlarının en temel amaçları ise;

- Yaşam boyu öğrenme kapasitesinin geliştirilmesi ile tüm sistem ve uygulamalarda yüksek performans, yenilikçilik ve Avrupa boyutunun güçlendirilmesi
- Avrupa yaşam boyu öğrenme alanının oluşturulması
- Yaşam boyu öğrenmenin; insan hakları ve demokrasi temelinde Avrupa vatandaşlığı duygusunu geliştirmesi ile toplumsal uzlaşma, kültürlerarası diyalog, cinsiyet eşitliği ve hoşgörüün güçlendirilmesine katkısının artırılması

- Eğitim sistemlerinde yenilikçi BİT (Bilgi ve iletişim. Teknolojileri) temelli bilimsel yaklaşımların desteklenmesi ve dil çeşitliliğinin teşvik edilmesi
- Yukarıdaki hedeflere ulaşılabilmesi için her yaştan insanın, özel ihtiyaçları olanlar ve dezavantajlı kesimlerden olanlar dahil olmak üzere, sosyo-ekonomik geçmişlerine bakılmaksızın yaşam boyu öğrenime katılmalarının desteklenmesidir (Mindek, 2007).

Bilgi iletişim platformları yoluyla yeni pazarlar ve iş olanakları yaratılarak, daha etkin bir rekabet gücü oluşturulmaya çalışılan (Tuncer & Taşpınar, 2004) AB yaşam boyu öğrenme programları "sektörel alt programlar", "ortak konulu programlar" Ve "jean monnet eylemi" olmak üzere üç etkinlikten oluşmaktadır.

Yaşam boyu öğrenme programları şekil 3'de detaylı olarak sunulmuştur.



Şekil 3. Yaşam boyu öğrenme programları 2007-2013

Şekil 3'te görüldüğü gibi AB yaşam boyu öğrenme programları, okul öğretimi, yüksek öğretim, yetişkin eğitimi, Avrupa dillerinin öğreniminin desteklenmesi, bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımı ve mesleki eğitime yönelik politika ve uygulamalarını desteklemek ve geliştirmek (Göksan, Uzundurukan & Keskin, 2009) amacıyla oluşturulan eğitim programlarıdır.

Yaşam boyu öğrenme programları, yaşam boyu öğrenmenin bir ihtiyaç olduğu günümüz bilgi çağında, bireylerin bağımsız bir şekilde eğitime erişebilmesi ve kendilerini gereksinim duyulan alanda yetiştirebilmesi ve geliştirebilmesi için son derece önemli olmaktadır.

Yaşam boyu öğrenme programlarının yanı sıra, bireylerin hızla yaşanmakta olan değişimleri yakalayarak, kişisel ve mesleki gelişimini sürdürebilmesi için bazı yeterliklere de sahip olması gerekmektedir. Yaşam boyu öğrenme sürecinde, bireylerin sahip olmaları gereken temel yeterlikler kuramsal esasları ikinci bölümünde tartışılacaktır.

2.1.2. Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri

Günümüz bilgi toplumlarında bilgi ve teknoloji, ekonomik, sosyal ve kültürel alanlarda yaşanmakta olan değişim ve gelişmeler, yaşam boyu öğrenme yaklaşımını gerekli kılmaktadır. Bilgi toplumlarını oluşturan bireylerin ise, bu değişim ve gelişmeleri yakalayabilmesi ve hem kişisel hem de mesleki açıdan gelişebilmesi bazı temel yeterliklere sahip olmaları ile mümkün olmaktadır (Figel, 2007).

Öğretimin artık eğitim kurumlarıyla sınırlı olmadığı, yaşam boyu öğrenmenin zorunlu olduğu günümüz toplumları, bireylerin ve toplumların gereksinimlerini yeniden sorgulamak zorunda kalmıştır. Bu bağlamda, yaşam boyu öğrenme becerilerine sahip bireylere ihtiyaç duyulmuştur (Demirel, 2010).

Toplumların ve bireylerin (kişisel ve mesleki alanda) gelişimleri için yaşam boyu öğrenme yeterliklerine sahip olmaları gerektiğini ifade eden AB

ise, yeterlik kavramını "bilgi, beceri ve tutumların bir birleşimi" olarak tanımlamaktadır (Raicevic ve arkadaşları, 2006). Dünyada çok hızlı bir şekilde yaşanmakta olan küreselleşme ve modernleşme ile birlikte bireylerin de ihtiyaçlarının sürekli arttığını ve değiştiğini belirten AB Komisyonu (Commission of the European Communities, 2005), bireylerin bu ihtiyaçların sadece yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ile giderebileceklerini açıklamaktadır.

Literatür gözden geçirildiğinde, yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin 8 başlık altında ifade edildiği görülmektedir (Figel, 2007; Otten & Ohana, 2009; Hozjan, 2009; Qemirel, 2010):

1. Anadilde iletişim becerisi (Communication in the mother tongue): Anadilde iletişim; kavram, duygu, düşünce, gerçek ve fikirlerin hem yazılı hem de sözlü olarak (dinleyerek, konuşarak, okuyarak, yazarak) ifade edilip yorumlanması ve uygun, yaratıcı biçimde, sosyal, kültürel bağlamlarda, eğitim öğretimde, işte, evde ve eğlence ortamında bulunma yeteneğidir.
2. Yabancı dillerde iletişim becerisi (Communication in foreign languages): Yabancı dillerde, iletişim genellikle anadilde iletişimin ana beceri boyutlarını paylaşır. Yabancı dillerde, dile dair söz dağarcığı, işlevsel dilbilgisi yanında sözel etkileşimin ana türleri hakkında, dilin çeşitli biçimleri hakkında bilgi istemektedir. Sosyal geleneklere, dilin kültürel yöne çeşitliliğine dair bilgi de önemlidir.
3. Matematiksel yeterlik ve fen yeterliği (Mathematical competence and basic competences in science and technology): Matematik yeterliği, günlük ortamlarda çeşitli problemleri çözmek amacıyla matematiksel düşünmenin geliştirilip uygulanmasıdır. Fen yeterliği ise, soruları belirleyip kanıta dayalı sonuçlara varmak amacıyla doğal dünyayı açıklamak için kullanılan bilgi yapısını ve yönetimini kullanma yetenek ve isteğidir. Günümüzde son derece hızlı bir şekilde gelişen teknoloji yeterliği de, bu bilgi ve yöntemin, insanın istek ve ihtiyaçlarına cevap olarak uygulanması biçiminde algılanmaktadır.

4. **Sayısal yeterlikler (Digital competence):** Dijital yeterlikler, "Bilgi Toplumu Teknolojisi"nin iş, eğlence ve iletişimde güvenli ve eleştirel kullanımını içermektedir. Bilgisayarların, bilginin geri getirilmesi, saklanması, üretilmesi, sunulması ve internet. yoluyla bilgi alışverişinin sağlanması gibi temel becerilerle desteklenmektedir.
5. **Öğrenmeyi öğrenme (Learning to learn):** Öğrenmeyi öğrenme, öğrenmeyi izleyerek onda ısrarcı olma, etkili zaman ve bilgi yönetimini de içeren yöntemlerle bireysel ve gruplar halinde Rendi öğrenmesini organize etme yeteneğidir. Bu yeterlik, başarılı öğrenme için kişinin kendi öğrenme süreci ve ihtiyaçları konusunda bilinçli olmayı, mevcut fırsatları belirleme ve engelleri geçebilme yeteneğini içermektedir.
6. **Sosyal ve vatandaşlık!@ ilgili yeterlikler (Social and civic competences):** Sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yeterliklere; kişisel, kişiler arası ve kültürlerarası yeterlik .de dahil olup, bireylerin .öz:l.li•kl;~ar.klı.l.alan toplumlarda topl.urn...ve...iş.yaşam.ı?~>.....tki•i•v: yapıcikat;linfrnı've gerektiğinde çat;ş111alann...çözümünü sağlayan tü~,./a:tl~h;;.....biçimlerini.kaps;ma1<t;d1~{•.rtt;;ı,1<1'l'ııgiU'y~terrik demokrasi, adalet, 'eşlittk, vatandaşlık ve vatandaşlık hakları kavramlarına ilişkin bilgiye dayanmaktadır.
7. **İni,iyatif ve girişimcilik (Sense of initiative and entrepreneurship):** inisiyatif ve girişimcilik bilinci, bir~yin fikirleri eyleme dönüştürebilme yeteneği He ilgili olmaktadır. Hedeflere ulaşmak için planlama ve proje yönetme yeteneği yanında yaratıcılık, yenilik ve risk almayı da içermektedir.

Geçmişten günümüze değin tüm dünyada önemini koruyan bir kavram olan girişimcilikte, kişiler; yeni fırsatları yakalamak, kendilerini ifade edebilecekleri, çalışma hayatlarını ve kazançlarını esnekleştirecek; bulundukları ülkelerin ekonomilerine katkıda bulunacak, istihdamı artıracak, çıkar çevrelerine kazanç ve işbirliği olanakları sunacak yeni işler kurmayı hedeflemektedir (Karabulut, 2009).

8. Kültürel farkındalık ve ifade etme (Cultural awareness and expression): Duygu, düşünce ve deneyimlerin çeşitli medyalarda (müzik, performans sanatları, edebiyat ve görsel sanatlar) yaratıcı biçimde ifade edilmesinin öneminin takdir edilmesidir (Demirel, 2010).

Ayrıca yaratıcılık, eleştirel düşünme, problem çözme, risk değerlendirme, karar verebilme ve duygu yönetimi gibi beceriler de, yaşam boyu öğrenme sürecinde önemli bir rol oynamakta (Commission of the European Communities, 2005) ve bireylerin öğrenme sürecini Olumlu yönde etkileyerek, kişisel ve mesleki gelişimine katkı sağlamaktadır.

Literatür detaylı olarak incelendiğinde, yaşam boyu öğrenme sürecini olumlu yönde etkileyen, bilgilerin daha kolay elde edilmesini ve bilgilerin kalıcılığını sağlayan bazı temel öğelerden (Demirel, 2010; Özer, 2001; Bulun, Gülnar & Güran, 2004) söz edildiği görülmektedir. Yaşam boyu öğrenme yeterlikleri içinde de yer alan bu temel öğeler aşağıda getaylı olarak açıklanmıştır.

Yaşam boyu öğrenme ve iletişim

Bireylerin kişisel ve mesleki açıdan gelişebilmesi hem anadilde hem de yabancı dilde iyi bir iletişim becerisine sahip olmaları ile mümkün olmaktadır. Bir aktarım süreci olan iletişim; üretilen anlamların başkalarıyla paylaşılma sürecidir. Anadilin ve yabancı dilin, bu ileti paylaşımı sırasındaki temel görevi ise, iletilerin aktarılmasına yani karşı tarafa ulaşmasına yarayan bir araç, bir vasıta olmasıdır. Dil olmadan üretilen iletiler karşı tarafa aktarılamaz ve karşılıklı bir etkileşim süreci olan iletişim gerçekleştirilemez (Yalçın & Şengül, 2007).

Batı dillerinde "communication" olarak kullanılan (Uzunboylu, 2008) ve Latince'de ki "communicatio" sözcüğünün karşılığı olan (Vural, 2006) iletişim kavramı; bir tarafın, öteki tarafın davranışını istenen yönde etkileme ve

değiştirme sürecidir (Erdoğan & Alemdar, 1990). Genel anlamda herhangi bir bilgi paylaşma eylemi olarak tanımlanan (Aykol, 1986) iletişim, Çilenti (1988)'ye göre, davranış değişikliği meydana getirmek üzere, fikir, bilgi, haber, tutum, duygu ve becerilerin paylaşılma sürecidir.

Öğüt (2008) ise, en kısa tanımı ile iletişimi bilgi aktarımı olarak açıklamaktadır. Ayrıca Öğüt (2008)' e göre iletişim, bilgi alış veriş i ve anlamların iletilmesi süreci olup, kişilerin kendini ifade edebilme gereksinimleri sonucunda ortaya çıkmaktadır.

İletiyi gönderen ve alan arasında oluşturulan bir alışveriş ilişkisi içinde paylaşılan, ortaklaşa yararlanım ile oluşan iletişim süreci; kaynak tarafından iletinin oluşturulup, alıcıya gönderilmesi ile başlayıp, alıcının bu iletiyi alıp değerlendirmesi ve uygun bir tepkide bulunması ile son bulmaktadır (Kaya, 2002).

Literatür gözden geçirildiğinde, iki birim arasındaki mesaj alış-verişi .Ç>I-r-ı{açıkl-rıar{Demirel, Seferoğlu&Yağcı, 2002)• iletişim-öf-cinin bazı özelliklerden oluştuğu görülmektedir. iletişim sürecinin temel özellikleri ise şunlardır:

- iletişim bir süreçtir
- iletişimde en az iki farklı birey (birim) vardır
- İletişimde iletilen bir içerik (mesaj) vardır
- iletişimde iletilen içeriğin çeşitli sembollerle iletildiği
- İletişimGle)çeriğınbir araçla (kanalla) iletildiği
- iletişimin çift yönlü bir süreç olma gerekliliği
- iletişimde bir amaç doğrultusunda bir etkinin olduğu söylenilebilir (Deryakulu, 1992).

Öğüt (2008) ise, sosyal etkileşim aracı olan iletişim olgusunun temel özelliklerini üç başlık altında toplayarak aşağıdaki gibi ifade etmektedir.

- iletişim insan davranışlarının bir ürünüdür
- iletişim dinamik bir olgudur

- Alıcı mesajın gönderildiği birimdir. Mesajı okuyan, dinleyen, izleyen; ... kişidir.
- Dönüt ise, alıcının mesaja verdiği tepki olup, alıcının mesajı nasıl yorumladığını göstermektedir.

Demirel (2009) ise, iletişimin temel öğelerini Seferoğlu'ndan biraz daha farklı olarak açıklamaktadır. Demirel (2009)'e göre "kaynak", başkası ile paylaşacak bir fikre sahip olan bireydir. Ayrıca bu birey, bir insan grubu ya da bir kurum olabilmektedir. İletişimin "mesaj" öğesi, iletişime esas olan haber ya da bilgi olarak nitelendirilmektedir. Bir hareket, jest, mimik, ses, ışık, resim, yazı, işaret gibi bir sembol de olabilmektedir. İletişim sürecinin üçüncü öğesi olan "kanal" öğesi, mesajın alıcıya iletilmesini sağlayan araç ve yöntemlerdir. Demirel'e göre kaynaktan gelen mesaj bir araç ya da yöntem yardımıyla kanaldan geçerek alıcının duyu organlarından en az birine iletilmek durumundadır. İletişimin "alıcı" öğesi kaynaktan gelen mesajın ileti araç ve yöntemleri takip ederek ulaştığı kişidir. Alıcı, kaynak öğesinde olduğu gibi, bir birey bir insan grubu ya da bir kurum olabilmektedir. İletişim sürecinin son öğesi olan "dönüt", öğesinin de ise, kaynaktan gelen mesaja alıcının gösterdiği tepkinin tekrar kaynağa ulaşma sürecidir. Eğer iletişim sürecinde dönüt sağlanamıyorsa iletişim tek yönlü olarak gerçekleşmektedir.

Kaynak öğesini gönderici olarak tanımlayan Zeki (2002) ise, göndericinin temel görevinin alıcıyı bilgilendiren ya da etkileyen iletiyi hazırlamak olduğunu belirtmektedir. Göndericinin iletmek istediği görüşü "ileti" olarak tanımlayan yazar, alıcı öğesinin ise, iletişim sürecinin hedefi olduğunu ifade etmektedir. Ayrıca Zeki (2002)'ye göre iletiyi iletme aracı olan kanal, duysal ve teknolojik olmak üzere iki türden oluşmaktadır. Öğretimsel iletişim sürecinin önemli bir özelliği olarak değerlendirilen dönüt öğesi ise, alıcının gönderilen iletiye verdiği yanıt olarak ifade edilerek, bu öğenin iletişim sürecinde kontrol sağlayan bir niteliğe sahip olduğu belirtilmektedir.

Aykol (1986) ise, iletişim sürecinin önemli elemanlarından birinin kaynak diğersinin de alıcı olduğunu ifade etmekte ve bu iki öğeyi ön plana çıkarmaktadır. Ancak farklı kaynaklardan elde edilen açıklamalar

doğrultusunda iletişim sürecinin beş temel öğesinin tümünün de önemli olduğu ve etkili bir iletişim sürecinin gerçekleşmesi için tümüne ihtiyaç duyulduğu bir gerçektir. MEGEP (2007) ise, iletişim sürecinin temel öğelerinden kaynak, mesaj ve alıcı öğelerine yönelik detaylı açıklama-yaparak bu öğelerde bulunması gereken temel özellikleri aşağıdaki gibi açıklamaktadır:

MEGEP (2007) iletişim sürecini başlatan kaynak öğesinin taşıması gereken temel özellikler dört başlık altında belirtmektedir:

1. Kaynak bilgili olmalıdır: Kaynak göndereceği mesajın oluşturacağı davranış hakkında, mesajın nedeni konusunda ve mesajın kodlarının etkisi konusunda bilgili olmalıdır. Kaynağın bilgili olması iletişimin sürekliliğini etkileyerek, iletişim sürecinin başlan olmasını sağlamaktadır
2. Kaynak kodlama- özelliğine sahip olmalıdır: Kaynak, alıcıya göndereceği mesajın anlamını, kodları ve mesajın etkisini, istenilen dışında bir davranış da yaratabileceğini fark edebilmelidir
3. Kaynak düzlem ve rolüne uygun davranmalıdır: Kaynak, bulunduğu düzleme uygun davranmalı, göndereceği mesaj ile statüsü ve rolü arasında ilişki olmalıdır
4. Kaynak tanınmalıdır: Etkin bir iletişimin sağlanması için, alıcılar kaynağı tanımalı, ve mesajı değerlendirirken, kaynağın özelliğine göre değerlendirmelidir. Kaynak, alıcı tarafından ne ölçüde tanınıyorsa ve bu tanıma ne ölçüde olumlu ise, gerçekleşen iletişim o derece etkili olmaktadır

İletişim sürecinin temel öğelerinden olan mesaj öğesinin temel özellikleri ise kısaca aşağıdaki gibidir:

1. Mesaj anlaşılır olmalıdır: Mesajın anlaşılabilirliği hem şekil hem de içerik açısından olmalıdır

2. Mesaj açık olmalıdır: Mesajın açık olması özellikle istenilen ve beğenilen davranış açısından önemli olmakta, mesaj ögesi ile kaynak alıcıdan ne istediğini belirtmelidir
3. Mesaj doğru zamanda iletilmelidir: Her iletişimin etkinliğinin bir yeri ve zamanı olmaktadır. İletişim, mesajın içeriğine uygun zamanda etkili gerçekleşmektedir
4. Mesaj uygun kanalı izlemelidir: İletişimin gerçekleştiği ortamda düzenlenmiş olan, bir iletişim ağı bulunmakta olup, mesaj bu yolu izleyerek alıcıya ulaşmaktadır
5. Mesaj, kaynak ve alıcı arasında kalmalıdır: Mesaj, kaynaktan alıcıya ulaşmaya kadar değişik kişi ve kademelerden geçebilmektedir. Yüz yüze olmayan örgütsel iletişim, bu tür mesajlara dayanmaktadır

İletişim sürecinin önemli öğelerinden biri olan alıcı ögesinin taşıması gerekli olan temel özellikler ise beş başlık altında ifade edilmektedir:

- 1.. Alıcı, mesajın doğru zamanda, doğru kanalıyla, doğru şekilde ulaşması için gerekli olan özelliklere sahip olmalıdır.
- 2.. Alıcı, mesajın içeriğine uygun zamanda, doğru kanalıyla, doğru şekilde ulaşması için gerekli olan özelliklere sahip olmalıdır.
3. Alıcı seçici olmalıdır
4. Alıcı, bulunduğu düzleme uyabilmelidir
5. Alıcı, kaynak olma özelliği taşımalıdır (MEGEP, 2007).

Özçınar (2003) ise, iletişim sürecini oluşturan öğelerin temel özelliklerinin yanı sıra, iletişim sürecini etkileyen iki temel öğeden söz etmekte ve bu öğeleri "gürültü" ve "etkileyici dürtü" olarak ifade etmektedir. Ayrıca Özçınar (2003) gürültü ögesini, kaynağın gönderdiği mesajın alıcı tarafından alınmasında olumsuz etkisi olan dikkat dağıtıcı uyarılar olarak tanımlayarak, etkileyici dürtü ögesini de, kaynak kişinin iletişim sürecini başlatmadan, alıcıya mesaj yollamadan önce alıcı kişi ile ilgili gerekli bilgileri toplaması olarak açıklamaktadır.

Kaya (2005) ise, iletişim sürecinin türlerinden söz ederek, iletişim türlerini genel olarak üç grupta açıklamaktadır:

1. Sözlü iletişim: Sözlü iletişimde, temel öge konuşulan dil olmaktadır. Alıcıya ulaştırılmak istenen bilgi, duygu ve düşünceler için, sözcük ve diğer sözlü semboller kullanılmaktadır.
2. Sözsüz iletişim: Bu tür iletişim, jestler, mimikler, ya da ses nitelikleri gibi, sunumsal kodlar aracılığı ile gerçekleşmektedir.
3. Teknolojik *arar*, ve gereç yardımı ile yapılan iletişim: Bu tür iletişimde ileti; alıcının duyu organlarına etki yapan optik, mekanik, termik ya da kimyasal uyarıcılardan oluşmaktadır.

Yapılan tüm açıklamalara bağlı olarak, Deryakuly (1992), günümüzde her alanla ilgilfeğitsel etkinliklerin temelinde iletişim olgusundan söz edilmekte olduğunu vurgulamakta ve iletişim sürecinin önemini dile getirmektedir. Bireylerin öğrenme süreçlerinin gerçek anlamda meydana gelmesini ve öğrenmenin başarılı bir şekilde gerçekleşmesini sağlayan iletişim, yaşam boyu öğrenme sürecinde de, öğrenenlerin başarılı öğrenmeler gerçekleştirebilirleri için son derece önemli olmaktadır. Bunun yanında yaşa.r:n-fa 99yy.....;öğJ.(;)Qm(;;)1... ŞQ(-9iri.çl.€).1...~a.ğlıJ<11...ye*...et~ili.,.pir < öğrenmenin>... gerçekleşmesi için yaşam boyu öğrenenlerin, etkili bir iletişim becerisine de sahip olmaları gerekmektedir. Bu bağlamda, Korkut {1997) bireyi.erin sahip olmaları gereken iletişim, becerilerini etkili dinleme ve etkili sözel tepki verme biçiminde özetlemekte ve etkili dinleme koşullarını;

- Sessizlik,
- Anlatılmak istenenin ne olduğunu anlamaya çalışmak,
- Anlatılanın altındayatan duyguyu anlamaya çalışmak;
- Koşulsuz kabulle,
- Dürüst olarak dinlemek olarak ifade etmektedir.

Vural (2006) ise Eğitim İletişimi ve Teknoloji Derneği (Association for Educational Communications and Technology) ve Ulusal Performans ve Öğretim Kurumu (National Society for Performance and Instruction) tarafından 1996 yılında ifade edilen (bireylerin kişisel ve mesleki başarıları için gerekli olan) iletişim becerilerini;

- Sektöre! uyum sağlayabilme
- Takımçalışması yapabilme
- Teknolojik okur-yazarlığa sahip olma
- Damşmanlık becerilerini sergileyebilme
- Yaratıcı düşünebilme
- İkna edici iletişim kurabilme
- Sorumluluk alab'lime
- Araştırmacı bir yaklaşım izleyebilme
- Kaynakları etkin kullanabilme
- ileriye dönükkestirimlerde bulunabilme olarak ifade etmektedir.

Bireylerin yukarıda sözü edilen iletişim becerilerine sahip olmaları, kişisel ve mesleki gelişim ve sürekliliği devam ettirebilmeleri, btrsrvaşam boyu öğrenen olabilmeleri için son derece önemli olmaktadır.

Yaşam boyL öğrenenlerin, etkili bir iletişim becerisine sahip olmalarının ,y.anmda,özelliklebugiye erişim/sürecinde teknolojiyi •kullanabilme• bec•erisine, de sahip olmaları gerekmektedir?<

Günümüz bilgi toplumunda, .teknolojideki hızlı gelişmeler nedeniyle bilgi hızla çoğalmakta ve yayılmakta (Özer, 1998), bilişim çağı olarak nitelendirilen 21. yüzyılda bilgiye hızlı erişim bireylerin ve toplumların gelişmesi için hayati önem taşımaktadır. Hızlı bir küreselleşmeye doğru giden dünyadaki bilgi toplumları arasında yer alabilmek için teknolojik yenilikler yakından takip edilmeli ve teknolojinin gerekleri yerine getirilmelidir. Bu durum ise, bilgiye ulaşmak, ilgi duyulan alanda eğitim almak isteyen her bireye öğrenim İrnkam sunmakla (Çetin ve arkadaşları, 2004) yani yaşam boyu öğrenme süreciyle mümkün olmaktadır.

Yaşam boyu öğrenme ve teknoloji

Gelişen çağa uyum sağlayarak, yeni bilgilerin kazanılmasını sağlayan teknoloji, yaşam boyu öğrenme sürecinde de son derece önemli olmakta ve önemi gün geçtikçe artmaktadır.

Teknolojiye ayak uydurabilmek için her geçen gün daha fazla beceriye gereksinim duyulmakta ve yaşam boyu öğrenme, artık bir slogan olmaktan çıkıp toplumsal bir gereksinim haline gelmektedir (Kaya& Önder, 2002).

Ayrıca bireylerin hızlı teknolojik gelişmelerle, giderek karmaşıkleşan toplum yaşamına ayak uydurabilmeleri için, çağdaş bilgi, beceri ve tutumlarla donatılmaları gerekmektedir. Bu durum ise, her bireyin teknolojik gelişmelerin öngördüğü yeterlikleri kazandırabilecek bir eğitime tutulmasıyla olanaklı olmaktadır (Şenel & Gençöğlü, 2003). Günümüzde ise, tüm sektörlerdeki eğitim uygulamalarında teknolojinin kullanıldığı birçok önemli projelerin gerçekleştirildiği görülmektedir (Kaya, 2002)..

Teknoloji, teknik bilginin yaşama geçirilmesini...öngören tüm toplumsal ve ekonomik etkinlikleri ve örgütlenmeleri kapsayan bir alan olup, bilimsel ilke ve yeniliklerin, sorunların çözümüne uygulanması ve yaşamın kolaylaştırılması sürecidir (Erdemir, Bakırcı & Eydurart, 2009).

Bir sanayi dalıyla ilgili üretim yöntemlerini, kullanılan araç, gereç ve aletleri kapsayan bilgi olarak tanımlanmakta olan teknoloji, üretimle ilgili bilginin gerçek hayatta kullanılmasını ifade eden tekniklerin bütünü oluşturmaktadır (Tokol, 2002). Ayrıca teknoloji sözcüğü (Latince şekliyle "texere": dokumak ya da inşa etmek), pek çoğunun düşündüğü gibi ille de makinelerin kullanımı anlamına gelmemekte; bunun yerine "bilimsel bilgiyi kullanan herhangi bir uygulamalı sanat" anlamına gelmektedir. Daha açık bir ifadeyle teknoloji, yalnızca makineleri değil bu makinelerin işletilmesi ve öğrenme süreçlerini de kapsamakta olup (Kaya, 2005), bireylerin eğitim yoluyla kazandıkları bilgi ve becerilerden daha etkili ve verimli bir biçimde yararlanmalarına olanak sağlamaktadır (Odabaşı, 2005).

Bir bilginin, insanlığın hizmetine verilebilecek bir mal ya da hizmet haline getirilmesine ilişkin çalışmalar bütünü olarak ifade edilen teknoloji, çok geniş bir kapsama sahip olmaktadır. <Genel bir terim olan ve insanın bulunduğu her yerde mutlaka bulunan teknoloji, insan yaşamının bütün evrelerini kapsamakta (Daştan, 2006) ve bu süreç içerisinde farklı roller üstlenmektedir. Bilginin bireylere aktarılmasında bir kanal olarak kullanılan teknoloji, bilginin işlenme sürecinde bireylerin bilişsel yüklerini hafifletecek şekilde bilişsel bir araç olarak da kullanılabilmektedir. Ayrıca teknoloji, bir öğretici olmaktan öte bireylerin ihtiyaç duydukları bilgiye kolayca ulaşabilecekleri ve elde edilen bilgileri analiz ve organize etmede yardımcı olacak bir öğrenme aracı olarak da kullanılmaktadır (Erginbaş, 2009).

Kablolu yayınlar, uydu iletişimi, görsel ve işitsel cd'ler, telekonferanslar ve bilgisayar destekli öğretim gibi teknolojiler ise, bireyin yaşamında eğitimden daha fazla yararlanmasına yardımcı olmakta ve eğitim seçeneklerini artırmaktadır. Bu teknolojiler, örgün eğitimde kullanılmakla birlikte, yaşam gpy4 c5ğrenpiedş ç;~t p[r:tanıarrı taşırna.k!fü.öğr13nenietrinb13lli .bir .kıl.irur:mrY~r zamana bağılılığını"azaltarak, .bireylerin•evlerinden ya.....da> iş'Yerlerinden ayrılmadan yeni bilgiler öğrenmeye devam etmelerini sağlamaktadır (Demirel, 2005).

Bunun yanında öğrenenlerin zaman ve mekandan bağımsız iki yönlü iletişim kurabilmeleri için internet teknolojileri de yaygın bir biçimde kullanılmaktadır. İnternete dayalı uzaktan eğitim uygulamalarında Web ortamında sunulan metin, grafik, animasyon veya video içeren dersler, öğretmen ve öğrenen arasındaki iletişimi sağlamada e-posta, sohbet, tartışma grupları, mesaj panoları vb. kullanılmaktadır (Oran & Karadeniz, 2007).

Öğrenenlerin öğretmenlerle fiziksel olarak ayrı yerlerde olduğu, organize edilmiş bir öğretim programı, teknolojik medya ve iki yönlü iletişimin gerçekleştiği bir eğitim biçimi olarak tanımlanan (Heinizh ve arkadaşları, 1993) uzaktan eğitimde, öğrenen aslında kendi kendine öğrenen bireydir. Bu durum ise, öğrenenin yaşam boyu öğrenme becerisini geliştirmesi için bilgilere farklı

yollardan ulaşması/bilgileri kendi kendine anlamlandırması ve öğrenebilmesi anlamına gelmektedir.

Geleneksel öğrenme-öğretme yöntemlerinin sınırlılıkları nedeniyle sınıf içi etkinliklerini yürütme olanağının bulunmadığı durumlarda, eğitim etkinliklerinin planlayıcılar ile öğrenciler arasında, iletişim ve etkileşimin özel olarak hazırlanmış öğretim üniteleri ve çeşitli ortamlar yoluyla belirli bir merkezden gerçekleştiği uzaktan eğitim (Gezer & Koçer, 2008), gazete aracılığıyla başlayıp (1870), mektupla devam eden (1927-1955), radyo, televizyon, video ile eğitimin sürdürüldüğü (1956-1981) ve 2000 yılında bilgisayar ve internet teknolojileriyle bütünleştiği (Gürol, 2004) bir öğretim yöntemidir.

Ayrıca, her bireyin bağımsız olarak kendisini geliştirmek istediği alanda eğitim almasını amaçlayan uzaktan eğitimin iki belirleyici unsurdan oluştuğu görülmektedir:

- Öğrenci ve öğretmenin fiziksel mekanlarda bulunması
- Öğrenci ve öğretmen arasındaki iletişimi sağlamak amacıyla eğitsel medyanın kullanılması (bilgisayar, telefon, vb.) ve ders içeriklerinin bu araçlarla öğrenciye ulaştırılmasıdır (Çetin ve arkadaşları, 2004).

Yukarıda açıklanan unsurlar incelendiğinde, teknolojik araçlar yardımıyla bireylere bağımsız ve özgür öğrenme ortamları sunan uzaktan eğitimin, yaşam boyu öğrenmede oldukça önemli bir yere sahip olduğu görülmektedir.

Asenkron (Eş zamansız), Senkron (Eş zamanlı) ve Blended (Karma) olmak üzere üç ayrı zaman diliminde gerçekleşen uzaktan eğitim, bireylerin ilgi duydukları alanda gelişmelerine olanak tanımaktadır. Asenkron (eş zamansız) olarak gerçekleşen uzaktan eğitim sürecinde öğretmen ve öğrencinin aynı zamanlarda etkileşime girmesi söz konusudur. Öğretmen ve öğrencinin aynı zamanda etkileşime girmesi haline ise senkron (eş zamanlı) uzaktan eğitim adı verilmekte ve kısaca yüz yüze olan eğitim (senkron eğitim)

ve asenkron eğitimin karışımına da blended {karma eğitim} adı verilmektedir (Uzunboylu, 2008).

Öğrenenlere istediği yer ve zamanda öğrenme imkanı sunan ve uzaktan eğitimin bir parçası olan mobil öğrenme ise, yaşam boyu öğrenenlere bilgiye ulaşmak için .strursız imkanlar tanıyan, bireylerin eğitim ihtiyaçlarının mobil araçlar yardımıyla karşılanarak, içeriğin PDA'lar, akıllı cep telefonları veya mp3 çalarlar vasıtasıyla sunulmasını hedefleyen bir modeldir.. Ayrıca mobil bilişim ile e-öğrenme alanlarının birlikte değerlendirilmesi sonucu ortaya çıkan ve belirli bir yere bağlı olmadan a-öğrenme içeriğine erişebilme, .dinamik olarak üretilen .hizmetlerden yararlanma ve .başkalarıyla iletişimde bulunmayı sağlayan bir öğrenme biçimi olan mobil öğrenme, geleneksel öğrenmeyi desteklemek amacıyla kullanılabildiği gibi, .uzaktan öğrenme amacıyla da kullanılabilmektedir (Tarımer & Okumuş, 2010).

Bilgiye ulaşmada son *derece* etkili olan mobil teknolojiler, yaşam boyu öğrenene eşnek bir .öğrenme ortamı sağlayarak zamandan tasarruf etmesini olara kıl :ckılnmaktadır Mobil öğrenme ile öğrenen .tersınıf .dışında, sınıfabagımlı kalmadan cep bilgisayarı -PDA (Personal Digital Asslstan) veya cep telefonu ile eğitim olanağı bulmakta, böylece öğrenene zamandan ve mekandan bağımsız olarak bilgiye erişim imkanı doğmaktadır (Oran & Karadeniz, 2007).

Bulun, Gülnar & Güran (2004) ise mobil öğrenmenin, öğrenenlere sağladığı bazı avantajlar olduğunu belirterek, bu avantajları aşağıdaki gibi ifade etmektedir:

- Bireylere yaşam boyu öğrenme avantajı sağlar
- Bireylere birçok bilgiyi farkında olmadan öğrenme olanağı tanır
- ihtiyaç anında öğrenme
- Zaman ve mekandan bağımsız öğrenme
- Yer ve şartlara göre ayarlanan öğrenme

Yukarıda ifade edilen avantajlar doğrultusunda, bireyin zaman ve mekan olarak özgür kalması, istediği yer ve zamanda öğrenme sürecini

başlatıp, istediği anda sürece müdahale edebilmesi, öğrenenlere büyük özgürlükler sunmaktadır. Ayrıca mobil öğ-hrme sürecindeki bu teknolojik araçlar (cep telefonları, el bilgisayarları, tablet PC'ler; notebooklar).ile yaşam boyu öğrenenler, yaşanmakta olan değişimleri hızlı ve pratik araçlarla çok kolay bir şekilde takip etme ve bilgiyi elde etme şansı bulmaktadırlar (Bulun, Gülnar & Güran, 2004). Bunun yanımdayukanda sözü edilen teknolojik araç ve yöntemler hem iş hayatında, hem de kişisel yaşamda bireylerin öğrenme sürecine katkıda bulunmakta ve bireysel gelişimi sağlamada etkin bir rol oynamaktadır (Süral, 2008).

Yine, bireysel gelişimin gerçekleşmesi için öğrenenlerin elde ettikleri bilgiyi kendi yaşantıları yoluyla anlamlandırmaları ve yeni durumlara aktarabilmeleri gerekmektedir. Bu durum ise, bireylerin öğrenmeyi öğrenme becerisinesahip olmaları ile mümkün olmaktadır.

.....: (B&J:JJJ.99Y)! @.r.er1me sürec(qd(!, - .Ö9;(fJJJ11ey(~ f3/JJ11f8.> > .

Yaşam boyu öğrenme sürecinin temel taşı olan öğrenme ile ilgili değişik kuramlar, öğrenmeyi farklı biçimde izah etmektedir. Bazılarına göre öğrenme etki-tepki arasında bağlantı kuramıdır, bazılarına göre bir davranış değişikliğidir; bazılarına göre fikirler arasında çağrışım kurma, bazılarına göre refleksleri şartlandırma, diğer bazılarına göre ise idrak, sezgi ve anlamadır (Alkan & Kurt, 2007). Buradan hareketle öğrenmenin, yaşantılar sonucunda davranışta meydana gelen uzun süreli değişiklikleri içeren bir kavram olduğu ifade edilebilir (Oktay, 2007).

Bireyin çevresiyle etkileşim kurması sonucu oluşan ve bireyin davranışlarında değişiklik meydana getiren öğrenme, insanı toplumsal bir varlık yapan ve onu diğer canlılardan ayıran en önemli özelliklerden biridir (Fidan, 1996). Ayrıca yaşantı **ününü** kalıcı izli davranış değişikliği olarak tanımlanmakta olan öğrenme, üç temel özellikten oluşmaktadır:

1. Bir durumun öğrenme olarak tanımlanabilmesi için bir davranış değişikliği meydana gelmiş olmalı; bireyin bireysel ya da kavramsal altyapısında, duygularında veya fiziksel davranışlarında bir değişim oluşmalıdır;
2. Söz konusu durum, yaşantı sonucu oluşan bir süreç olmalıdır. Yaşantı ise, bireyin çevresyle kurduğu etkileşim olarak kabul edildiğinde, öğrenme de bu etkileşime bağlı olarak gerçekleşmektedir;
3. Öğrenmenin gerçekleşmesi için meydana gelen davranış değişiminin kalıcı izli olması gerekir. Hastalık, yabancı madde almak gibi nedenlere bağlı kısa süren olarak ortaya çıkan, kalıcı olmayan davranış değişiklikleri, öğrenme değildir (Şişman, 2003).

Öğrenme sürecini oluşturan bu temel özelliklerin yanı sıra, öğrenme sürecini meydana getiren dört temel adım da öğrenmenin gerçekleşmesi için son derece önemli olmaktadır. Öğrenme sürecini oluşturan dört adım ise sırasıyla;

- 1: Gözlem ve algılama
2. Anlama ve yorumlama
3. Uygulama ve sınav
4. Yansıtma

olarak belirtilmektedir (Erdem, 2005). Ayrıca dört temel adımla oluşan öğrenmeyi anlamak ve açıklamak için gerçekleştirilen çabalar sonucunda, öğrenmeyle ilgili farklı kuramların olduğu ortaya çıkmıştır. Öğrenme konusuyla ilgili kuramlar incelendiğinde, genel olarak kuramların "davranışçı", "bilişsel" ve "oluşturmacı" öğrenme kuramları olduğu görülmektedir (Erdem, 2005; Oktay, 2007).

Öğrenme kuramları, öğrenme sürecinde öğrenenin aktif rolü ve pekiştiriciler (bir davranışın tekrarlanma olasılığını artıran uyarıcılar) üzerinde görüş birliğine varırken; davranışların değişmesi aşamasında farklı görüşler ileri sürmektedirler (Oktay, 2007).

Davranışçı öğrenme kuramı, öğrenmenin uyarıcı ile davranış arasında bağ kurularak geliştiğini ve pekiştirme yoluyla davranış değiştirmenin gerçekleştiğini kabul etmektedir (Erdem, 2005). Ayrıca öğrenmenin doğasını ve sonuçlarını açıklayan bu kurama göre, yaparak ve yaşayarak öğrenme esas olup, bunun için öğrencilerin öğrenme sürecine aktif olarak katılması gerekmektedir. Yukarıda da ifade edildiği gibi, davranışçı öğrenme kuramında güdülenme ve pekiştirme davranış değişikliğinin yaratılması yani öğrenmenin gerçekleşmesi için son derece önemli olmaktadır (Atacanlı, 2007).

Davranışçı kuramcılara göre, davranış değişmesi "klasik koşullanma", "bitişiklik", "edimsel koşullanma" ve " gözlem yoluyla öğrenme" gibi temel öğrenme sürecinden oluşmaktadır (Erden & Akman, 1998; Senemoğlu, 2009). Öğrenme sürecinde insanların karşılaştıkları problemlerin çözümünde genellikle geçmişte yaşadıkları benzer durumları göz önüne aldıklarını ileri süren davranışçılar, insanların yeni bir problemle karşılaştıklarında deneme-yanılma yoluyla yeni çözümler üretebileceklerini açıklamakta ve gözlenebilen, ifade edilmektedir (Erdem, 2005).

Bir diğer öğrenme kuramı olan bilişsel öğrenme kuramında ise, öğrenme doğrudan gözlemlenemeyen zihinsel bir süreçtir (Atacanlı, 2007). Hayvanlar üzerinde yapılan deney sonuçlarını insanlara genelleyen davranışçıların aksine bilişsel kuramcılar, merkeze insanı koymakta ve zihinsel süreçlerin sadece insana özgü olabileceğini iddia etmektedirler (Bozdoğan, 2001).

Öğrenenlerin bilgiyi alan, kodlayan, hafızaya kaydeden ve gerektiğinde hafızadan geri çağırıp kullanan bireyler Olduğunu savunan (Erdem, 2005) bilişsel öğrenme kuramı, davranışçıların davranışta değişme olarak tanımladıkları olayın, gerçekte kişinin zihninde meydana gelen öğrenmelerin dışı vurumu olduğunu ifade etmekte ve eğitimde sonuçtan çok süreç üzerine yoğunlaşmaktadırlar (Atacanlı, 2007).

Oluşturmacılar ise, bireylerin aktif olarak gerçek durumlar karşısında veya gerçek problemleri çözerken kendi bilgilerini oluşturduklarını ifade etmekte ve yeni bilgilerin oluşturulması sırasında olayı düşünmek ve eski tecrübelerin yorumlanması son derece önemli olduğu vurgulanmaktadır (Erdem, 2005).

Ayrıca bir bilgi felsefesi olan ve bilginin doğası hakkında felsefi açıklamalarda bulunan oluşturmacılığa (Arslan & Şahin, 2004) göre, öğrenme; bilginin pasif bir şekilde ele alımı değil, öğrenenin fenomenolojik kavramlarının oluşturulması ya da yeniden oluşturulmasının aktif olarak devamlılık gösteren bir sürecidir. Yöntem oluşturmada, ezberleme ve bilginin yeniden üretimi yerine, anlamayı vurgulamak ve anlam oluşturmada sosyal etkileşim ile işbirliği önemli olmaktadır (Gürol, 2005).

Yukarıda açıklanmakta olan kuramların tümü farklı görüşleri benimsemelerine rağmen "öğrenme" konusunda birleşmekte ve öğrenme

Öğrenenin öğrenme sorumluluğunu..üstlenmesi olarak tanımlanan öğrenmeyi öğrenme, bireylerin nasıl öğrenebildiğini, öğrenmenin tam olarak nasıl gerçekleştiğini daha iyi öğrenmek için ne yapması gerektiğini, öğrenmeye yönelik nasıl motive olacağını öğrenmesiyle mümkün olmaktadır (Erdem, 2005).

Hoskins & Crick (2008). ise, öğrenmeyi öğrenme yeterliğini, kişinin zaman ve bilgi yönetimini gerçekleştirerek, hem bireysel hem de grup içerisinde kendi öğrenmesini organize etmesi ve. kendi kendine öğrenme yeteneğine sahip olması olarak açıklamaktadır. Meydan (2010) ise, öğrenmeyi öğrenmenin, en yalın haliyle mevcut bilgileri kullanarak yeni durumlar için gerekli bilgiyi üretebilmek olduğunu belirtmektedir.

Öğrenmeyi öğrenmenin gerçekleşmesi ise bazı aşamaların oluşturulmasıyla mümkün olmaktadır. Çolakoğlu (2002), öğrenmeyi öğrenmenin gerçekleşmesi için gerekli olanaşamaları;

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

olarak ifade etmektedir. Ayrıca öğretmeyi öğrenme sürecinin başarılı bir şekilde gerçekleşebilmesi için bireylerde yaşam boyu öğrenme tutumlarının geliştirilip güçlendirilmesi de gerekmektedir. Bireylerin yaşam boyu öğrenme tutumlarının geliştirilmesi, bireyin bilgi toplama gibi yeni beceriler kazanmasının yanı sıra öğrenme ile ilişkili olan kendi kendine öğrenme becerisini de geliştirmektedir (Boynak, 2004).

Samanlarda çok fazla araştırıldığı bir konu olan "kendi kendine öğrenme", ilk kez 1990'larda Dewey ve Linderman tarafından ortaya konulmuştur. Atacanlı (2007) ise, kendi kendine öğrenme fikrinin izlerine, antik çağdan günümüze dek farklı isimlerle de olsa rastlanmaktadır, bu izlerin; özellikle Sokrates'den Benjamin Franklin'e ve günümüz Amerikan toplumuna uzanan çizgide, yetişkin eğitiminin nüvesini ve temel amacını oluşturduğunu belirtmektedir.

Kendi kendine öğrenme kavramı, başkalarının yardımı olmadan karar verebilme ve öğrenebilmek için nelere ihtiyacı olduğunu bilme, öğrenme hedeflerini belirleyebilme, meraklı ve yaratıcı bir yapıya sahip olma, özgüven ve disiplin sahibi, içsel, güdülenmesi yüksek, kendi gelişimine katkıda bulunmak için çalışma, öğrenme stratejilerini seçme, uygulama ve öğrenme çıktılarını değerlendirme olarak açıklanmaktadır (Atacanlı, 2007; Aydede & Kesercioğlu, 2009). Bu süreç içerisinde, bireyin kendi öğrenme sürecinin sorumluluğunu taşıması ve ilgili kararları kendisinin alabilmesi ise etkin öğrenme olarak açıklanmaktadır (Boy, 2006).

Özer (2001)'de, bireyin etkin bir öğrenen olarak kendi öğrenmesini oluşturabilmesi yani öğrenmeyi öğrenmesi için, kendi öğrenme özelliklerini tanıması, öğrenmede yararlanılan stratejileri bilmesi, seçmesi ve kullanması gerektiğini ifade etmektedir.

Öğrenme sürecinde, sürecin etkili ve verimli olması için bireylerin sahip olması gereken en temel becerilerden biri "öğrenme stratejileri" (Altun & Erden, 2006) olarak karşımıza çıkmaktadır.

Öğrenme stratejileri, bireylerin öğrenme-öğretme süreci içinde ya da bireysel hazırlıklarında kendisine sunulan bilgileri zihinsel süreçlerinden geçirerek, ona anlam vermesi ve kendine mal etmesi için gerekli olan çabaları ortaya koyması şeklinde tanımlanmaktadır (Tay, 2005).

Ayrıca bireyin kendi kendine öğrenmesini kolaylaştıran ve etkili olarak öğrenmesini sağlayan teknikler (Karakış & Çelenk, 2007) olarak açıklanmakta olan öğrenme stratejileri, öğrenen birey tarafından öğrenme sırasında bilgi işleme sürecini etkileyen ve kullanılan davranış ve düşünceleri kapsamaktadır (Özer, 2001).

Bireyin öğrenmelerini gerçekleştirmek için geliştirdiği bir yol (Altun & Erden, 2006) olan ve "yinelene stratejileri", "anlamlandırma stratejileri", "örgütlenme stratejileri", "anlamayı izleme stratejileri" ve "duyuşsal stratejiler" olmak üzere beş grupta incelenen öğrenme stratejileri (Erdem, 2005), bireyin kendisi tarafından kullanılan etkinlikler olarak da ifade edilmektedir (Söğmez, 2007).

Bireylerin duyuşsal durumunu etkileme ve onun yeni bilgiyi seçmesini, örgütlemesini ve bütünleştirmesini kolaylaştırmayı amaçlayan öğrenme stratejileri (Erdem, 2005), kalıcı öğrenmelerin gerçekleşmesini de sağlamaktadır (Dikbaş & Hasırcı, 2008).

Bireylerin hem örgün eğitimde, hem de örgün eğitimden sonra yaşadığımız bilgi çağında kendilerini geliştirmeleri için kendi kendilerine öğrenmeleri ve öğrenmelerini izleme yeterliği kazanmaları gerekmektedir.

Örgün eğitimde ise, öğrencilere belli disiplinlerin temel kavram ve ilkeleri öğretilirken, öğrenme stratejileri de öğretilmeli (Dikbaş & Hasırcı, 2008), böylece bireylerin yaşam boyu öğrenme sürecinde "öğrenmeyi öğrenme" ihtiyaçları giderilmelidir.

Ayrıca öğrenme stratejilerinin yanı sıra, öğrenme stilleri de öğrenenlerin bilgiyi daha kolay öğrenmesine ve elde ettikleri bilgilerin kalıcı olmasına katkı sağlamaktadır.

Öğrenenlerin daha kolay, daha çabuk ve daha başarılı öğrenmeler gerçekleştirmesini sağlayan öğrenme stili kavramı, ilk kez 1960 yılında Rita Dunn tarafından ortaya çıkmış (Güven & Kürüm, 2006) olup, sürekli araştırmalar ve çalışmalar ile geliştirilmiştir.

Öğrenenlerin öğrenirken izledikleri yollar ve öğrenme sürecinde oluşturdukları tarzlar olarak tanımlanan ve etkin bir öğrenmenin gerçekleşmesi için gerekli olan öğrenme stilleri, bireylerin tüm çevrelerini içselleştirmeleri sonucunda ortaya çıkmakta ve < bilişsel, fiziksel ve duyuşsal > etkinlikleri içermektedir (Eskici & Beyazıtöğlu, 2008).

Genel anlamda bir kişinin bilgiyi ne şekilde anladığı ve hatırladığı ile ilgili olan öğrenme stilleri (Azizoğlu & Çetin, 2009) üzerine çeşitli modellerin oluşturulduğu görülmektedir. Yazıcı & Sulak (2008) ise bu modeller içerisinde en yaygın uygulanan modellerin Kolb, McCarthy, Within, Jung, Dunn and Dunn, Reid ve Grasha tarafından geliştirilen modeller olduğunu belirtmektedir.

Lewin'in Yaşantısal Öğrenme Kuramı üzerine yapılan çalışmalar şekillendiren Kolb: Jung, Piaget ve Guilford'un görüşlerini de dikkate alarak (Veznedaroğlu & Özgür, 2005) oluşturduğu öğrenme stili modeli (yaşantıya dayalı öğrenme)'ne göre, bireyler kendi yaşantılarından ve deneyimlerinden yola çıkarak öğrenmekte ve bu öğrenmelerin sonuçlarını daha kolay değerlendirmektedirler (Demir, 2008).

Bireyleri 4 farklı öğrenme stiline göre sınıflamakta olan Kolb (1984), bu sınıflamayı yaparken bireyleri bilgiyi algılama ve işleme boyutlarını göz

önünde bulundurmakta ve bireyleri "ayrıştıran", "değiştiren", "özümseyen" ve "yerleştiren" olmak üzere sınıflamaktadır (Kılıç & Karadeniz, 2004).

Kişilerin olay, olgu ve fikirlere, nasıl, yaklaştıklarını ve gündelik hayatlarında karşılaştıkları sorunları çözmek için hangi yollara başvurdıklarını inceleyerek oluşturulan bu modelde, somut yaşantılar için hissederek/dokunarak, yansıtıcı gözlemler için izleyerek, soyut kavramsallaştırma için düşünerek ve aktif yaşantılar için yaparak ÖğrenmeSÖZ konusudur (Kaya & Akçın, 2002).

1987 yılında ise McCarthy öğrenme stilini; bireylerin bilgiyi algılama ve işleme yeteneklerini kullanmadaki tercih olarak ifade etmekte ve öğrenme stillerini birinci tip öğrenenler, ikinci tip öğrenenler, üçüncü tip öğrenenler ve dördüncü tip öğrenenler olmak üzere dört boyutta değerlendirmektedir (Eskici & Beyzitoğlu, 2008).

Öğrenmenin bilişsel boyutunu vurgulayan (Yenice & Saracaloğlu, 2009) Grsğöral, hJt. bi~yr~,(iaorıyayı sdnut yaidc ~öyüle ölarkıf aıdfat.ınn~;e):yy,: doğ~s~ı~ a;"~ici~f~;ıciı'~;y~n dağınık bir biçimde örgütl~ay:t:g;~ir,; sahip olduğunu belirterek, modelinde "algısal" ve "sıralama" tercihi olmak üzere iki boyuta yer vermektedir (Veznedaroğlu & Özgür, 2005).

Bireylerin öğrenmeye yönelik tercihleri ile ilgili bir model geliştirenDunn ve Dunn ise, her bireyin bir parmak izi gibi kendi öğrenme stiline sahip olduğunu açıklamaktadır. Dunn ve Dunn'a göre, öğrenme stili; her bir bireyin (öğrencinin) yeni ve zor bilgiyi öğrenmeye hazırlanırken ayrı ve kendine özgü yollar kullanmasıdır (Güven & Kürüm, 2004).

Öğrenme sürecini temel alarak öğrenme stili ile ilgili bir model geliştiren İngiliz araştırmacılar Honey ve Mumford, öğrenme stilini bireyin öğrenme etkinliklerindeki tercihleri ile ilgili olarak açıklamakta ve öğrenme stili öğrenmeye yönelik bireysel bir yaklaşım olarak tanımlamaktadırlar (Güven & Kürüm, 2004).

Grasha ve Rechmann'm öğrenme stili (Eskici & Beyzitoğlu, 2008), bireylerin (öğrencilerin) bilgiyi elde etme sürecindeki yetenek ve deneyimlerini bir araya getirmekte (Güven & Kürüm, 2004) ve 6 boyuttan oluşmaktadır. Grasha'nın öğrenme stilini oluşturan 6 boyut sırasıyla; "pasif öğrenme stili", "katılımcı öğrenme stili", "yarışmacı öğrenme stili", "işbirlikçi öğrenme stili", "bağımlı öğrenme stili" Ve "bağımsız öğrenme stili" olarak ifade edilmektedir (Eskici & Beyzitoğlu, 2008).

Genel anlamda öğrenme stilleri; bireylerin kendine özgü yollarla çeşitli etkinlikler gerçekleştirilmesi ve bu etkinlikler vasıtasıyla bilgiyi elde etmesi, anlamlandırması ve kalıcı öğrenmeler oluşturmaları süreci olarak ifade edilebilir.

Günümüz bilgi toplumlarının gereksinim duyduğu yaşam boyu öğrenenlerin, çeşitli açılardan kendilerini geliştirebilmesi etkili ve kalıcı öğrenmelerle mümkün olmaktadır.

> X>y~ij~fü' bdyU' ö~r~neni.e,tin, Şrekli< g~liştHme.sFi.V~' QünUrñÖi bilgi, çağına uyum sağlayabilmesi; etkili iletişim kurabilme, teknolojiyi kullanabilme, eleştirel ve yaratıcı düşünebilme, günlük hayatta karşılaşılan problemleri çözebilme, öğrenmeye istekli olma, kısacası öğrenmeyi öğrenme becerilerine sahip olmaları ile olanaklı olmaktadır.

2.2. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde, yaşam boyu öğrenme yaklaşımını içeren araştırmalara yer verilmektedir. Ancak, KKTC'de yaşam boyu öğrenme yaklaşımına yönelik araştırmalara rastlanılmadığından, diğer ülkelerde gerçekleştirilen çalışmalarla ilgili bilgiler sunulmuştur. Bölüm içerisinde tanıtılan bu araştırmalar 1999-2010 yıllarını kapsamakta olup, kronolojik bir sıra içerisinde açıklanmıştır.

2.2.1. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Hake 1999 yılında gerçekleştirdiği çalışmasında, AB'de yaşam boyu öğrenme politikaları ve bu yönde sunulan bazı iddiaların araştırılmasıyla ilgilenmektedir. Araştırmacı çalışmasında, yaşam boyu öğrenme kavramının tarımı ve Avrupa Birliği'nin yaşam boyu öğrenme politikalarındaki temel stratejileri üzerine odaklanmaktadır. Üç bölümden oluşan çalışmanın birinci bölümü, eğitimde ve kurslarda Avrupa Birliği'nin giderek artan gelişimi ve 1990'ların ortasına kadar süren politika oluşum sürecinin araştırılmasından oluşmaktadır. İkinci bölüm, 1990 yılında yaşam boyu öğrenme yaklaşımının Avrupa Birliği politika gündeminden çıkışını ve üçüncü bölüm Avrupa Birliği tarafından 1995 yılında yayınlanan Beyaz Evrak adlı belgelerde belirtilen çağdaş yaşam boyu öğrenme anlayışının eleştirel bir analizini gerçekleştirmektedir.

Harpe ve Radloff (2001) ise, yaşam boyu öğrenme sürecinde iki önemli ~ge < ~1~2) ,ögr7!%-n :ve... ögr~nir1ITr-i... ~;rnue ••g7rçe~lİş.l.it~i~l e.id~ğu çalışması'öci~::~;ş1rn boyu öğren~n~ae ihtiyaç dJ;Jia~ _iö~mkieri değerlendirmektedir. Bilgi toplumunun üyeleri olmak için öğrencilerir1 yaşam poyu öğrenenler olarak yetiştirilmeleri gerektiğini vurgulayan Harpe ve Radloff, hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin yaşam boyu öğrenme konusunda bilgilendirilmelerinin gerekli olduğunu vurgulamaktadır. ÖzeHikle bilişsel öğrenme stratejileri üzerinde detaylı bilgi verilen bu çalışmada, yaşam boyu öğrenmeyi teşvik eden bir öğrenme, öğretme ve değerlendirme uygulamalarının nasıl gerçekleştirilebileceği tartışılmaktadır.

Yine 2001 yılında Livingstone ve arkadaşları, yaşam boyu öğrenme yaklaşımının önemli bir ögesi olan yetişkin eğitime yönelik bir araştırma gerçekleştirmiştir. Livingstone ve arkadaşları bu çalışmada, Kanada'da yaşayan yetişkinlerin yaşam boyu öğrenme ilgilerini ölçmüşlerdir. Araştırmanın verileri ise; 1991, 1993 ve 1997 yıllarını kapsayan yetişkin eğitimi programları ile 1998'de yaşam boyu öğrenme yaklaşımları üzerine gerçekleştirilen milli eğitim araştırma sonuçları incelenerek elde edilmiştir. Araştırma verilerinden, Kanada'nın ortaokul sonrası eğitimde yüksek düzeyde

başarı sağlarken, yetişkinler için gerçekleştirdikleri kurs programlarında orta düzeyde bir katılım ve düşük bir başarı olduğu saptanmıştır. Kurs programlarına katılan yetişkinlerin katılım ve başarı düzeylerinin düşük olmasının temel nedenleri ise, maddi olanakların yetersizliği ve zaman azlığı olarak belirlenmiştir.

Kilpatrick ve arkadaşları ise 2003 yılında yetişkin eğitimi ve toplum gelişimi konularına yönelik Hginc bir çalışma gerçekleştirmiştir. Kilpatrick ve arkadaşlarının çalışması, British Educational Reseach dergisine yönelik Pauline fyle Clenaghan'nın yapmış olduğu bilimsel bir çalışma üzerine şekillenmektedir. Araştırmacılar, Pauline Mc Clenaghan'ın çalışmasını üç temel başlık altında sorgulayarak eleştirilerde bulunmuşlardır. Araştırmacılar öncelikle Mc Clenaghan'nın çalışmasında açıklamış olduğu "sosyal sermaye" kavramının tanımı üzerine odaklanarak, bu tanımın fazlasıyla dar ve eksik bir tanım olduğu sonucuna ulaşmışlardır. ikinci olarak Mc Clenaghan'nın toplum gelişimi kuramsal temelleri sunumunu dikkate alarak, bu sunumun birkaç anlamda, ~Y9Q.Qen;ku~urlu•.o.lduğqpll: ifa,de>etmişlerdir., Qçyruc.Q\l:>pyLJtta ise Mc Clenaghan'nın çalışmasında araştırma..desenl ile bulgular arasındaki ilişkinin açık-olmamasını vurgulamışlardır. Araştırmanın sonunda ise, yazarlar;yaşam boyu öğrenme sürecinde toplum gelişiminin rolünü, karşılaşılan zorlukları ve toplum gelişiminde yetişkin eğitiminin rolünü vurgulayarak, kendi kuramsal sosyal sermaye iddialarını sunmuşlardır.

Yaşam boyu öğrenmeyi, bireylerin yaşam kalitelerini ve mesleki gelişimlerini artırmak için yapılan bilinçli öğrenmeler olarak tanımlayan Dunlap ve Grabinger ise, öğrencileri yaşam boyu öğrenmeye hazırlamak amacıyla 2003 yılında bir araştırma gerçekleştirmişlerdir.. Öğretim süreci ve metodları üzerinde temellenen bu çalışmada çeşitli belgeler taranarak, bireysel öğrenme, problem tabanlı öğrenme ve öğrencileri öğrenmeye motive edecek öğretim etkinlikleri ile işbirlikli çalışmalar detaylı olarak açıklanmıştır;

Bryce ise 2004 yılında, ortaokulların farklılaşan yaşam boyu öğrenme yönelimlerini belirlemek amacıyla bir çalışma gerçekleştirmiştir. Avustralya eğitim araştırmaları tarafından yürütülen bu çalışmada, ortaokullarda yaşam

boyu öğrenme uygulamaları üzerine tartışmalar gerçekleştirilmektedir. Yaşam boyu öğrenme yaklaşımının, öğrencilerle yaşamın boyunca öğrenmeye teşvik edeceği inancıyla gerçekleştirilen bu çalışmada, ortaokul öğrencilerinin kendine özgü öğrenme becerileri geliştirmelerine yardımcı olacak yollar araştırılmakta ve sunulmaktadır. Ayrıca çalışmada bireylerin birer yaşam boyu öğrenen olmasına yardımcı olan değer ve yeterliklerin bir taslağı sunulmaktadır. Çatışmanın sonunda ise aile ve öğretmenlerin olumsuz tavırlarının, öğrencilerin yaşam boyu öğrenme becerilerinin gelişimine engel olabileceği belirtilerek, bu yönde öneriler sunulmaktadır.

Tuncer ve Taşpınar (2004), literatürde detaylı olarak yer verilen AB eğitim politikalarına yönelik bir çalışma gerçekleştirerek, Avrupa'daki eğitim yönelimlerinde özellikle son yıllarda ülkelerarası işbirliğinin arttığını belirtmişlerdir. Ayrıca çalışmada, AB'nin gelecek yüzyılın eğitim planlamaları doğrultusunda örgün ve yaygın eğitim gereksinimlerini dikkate alarak üye ülkelerin bilgi potansiyellerini artırmak, karşılaşılan güçlükleri aşmak ve "bilgi"yi geliştirmek, eğitim ve öğretimde karşılaşılan sorunları belirleyerek çözüm üretmeyi hedefledikleri açıklanmaktadır. Belge tarama yöntemiyle gerçekleştirilen bu çalışmada, araştırmacılar AB yaşam boyu öğrenme programlarına (Erasmus, Comenius ve Grundtvig vb.) yönelik de detaylı bilgiler sunmaktadır.

Yine 2004 yılında, Taşpınar ve Gümüş, AB'nin belirlemiş olduğu yaşam boyu öğrenme yeterliklerinden "öğrenmeyi öğrenme" kapsamında bir çalışma gerçekleştirerek, internet kafelerin eğitsel bir araç olarak kullanımını incelemişlerdir. Araştırma, internet erişim imkanlarının başında gelen internet kafeleri eğitim ve öğrenme açısından çeşitli yönleri ile ele almak ve internet kafelerin özellikle eğitsel amaçlı kullanımının teşvik edilmesi için gerekli olan yöntem ve düzenlemelerin tespit edilmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışmada 2748 kişiye anket uygulanarak bu konudaki görüşleri belirlenmiş ve internet kafelerin genellikle oyun ve eğlence içerikli algılandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Eğitim ve öğretimde "yaşam boyu" teriminin kullanımının çeyrek asırdan beri süregeldiğini belirten Friesen ve Anderson ise, 2004 yılında yaşam boyu öğrenme terimiyle hızla değişen bilgi dünyası ve eğitim teknolojilerine vurgu yapmakta ve yaşam boyu öğrenme ile etkileşimli teknolojiler arasındaki ilişkiye ışık tutmaktadır. Araştırmacı, bir yaşam boyu öğrenme senaryosunun anlatımı ile başlayan çalışmasında, senaryo üzerine literatürde kendini gösteren birtakım yaşam boyu öğrenme özelliklerini izole etmektedir. Bir sonraki adımda ise, etkileşimli teknolojilerin yaşam boyu öğrenme özelliklerine nasıl hitap ettiği incelenmektedir. Çalışma, gelişmiş teknolojilerin yaşam boyu öğrenme ihtiyaçlarını karşılamada ortaya çıkan birtakım kısıtlamalarından bahsederek son bulmaktadır:

Colardyn'da, 2004 yılında Hake (1999) ve Tuncer & Taşpınar (2004) gibi, yaşam boyu öğrenme politikalarını inceleyen bir çalışma gerçekleştirmiş, ancak Colardyn bu çalışmasında, yaşam boyu öğrenme politikalarını sadece Fransa ile sınırlandırmıştır. Araştırmacı, 1971 yılından itibaren Fransa'da gerçekleştirilen yaşam boyu öğrenme ile ilgili çalışmalarını incelemiş ve 30 yıllık bir süredir Fransa'da sürekli eğitim ve kurs deneyimlerinin olduğunu açıklamıştır. Ayrıca çalışmada, Fransa'da 30 yıllık sürekli eğitim ve kurs etkinliklerinin sonuçlarını değerlendirerek, AB üye ülkelerinde uygulanabilecek yaşam boyu öğrenme politikası derslerinin olup olmadığı sorusunu tartışmıştır. Wang (2008) ise, Colardyn ile benzet bir çalışma gerçekleştirmiş ve Tayvan'da öğrenen bir toplumun devamı için gerekli olan yaşam boyu öğrenme ve sosyal değişimler arasındaki etkileşimli ilişkiyi açıklamaya yönelik milli evrakları ve yasaları incelemiştir. Yaşam boyu öğrenme ve sosyal değişimler arasındaki ilişkinin artırılmasını başarının anahtarı olarak gören araştırmacı, değişimlerin yaşam boyu öğrenme politikalarına nasıl yansıdığını ve bu değişimlerin bireylerin eğitimine nasıl etki ettiğini incelemektedir.

Avrupa Birliği ülkelerinde yeni eğitim politikaları ve yaşam boyu öğrenme yaklaşımının incelenmesi amacıyla, 2005 yılında Mahiroğlu tarafından gerçekleştirilen çalışmada ise, yaşam boyu öğrenme ile ilgili olarak hazırlanan memorandumda yer alan belirli konular seçilerek aktarılmıştır. Yine benzer konulu bir çalışma da 2006 yılında Dehmel tarafından

gerçekleştirilmiştir. AB yaşam boyu öğrenme politikalarına yönelik olarak gerçekleştirilen bu çalışmada, yaşam boyu öğrenme kavramının AB eğitim politikalarında popülerliği giderek artan bir slogan olduğu açıklanmaktadır. Yaşam boyu öğrenme kavramının AB eğitim politikasında nasıl bir merkezi stratejiye dönüştüğünü anlatan bu çalışma, AB yaşam boyu öğrenme amaçları hakkında detaylı bir inceleme-sunmaktadır. Ayrıca Green (2002)'de, Mahiroğlu (2005) ve Dehmel (2006) gibi yaşam boyu öğrenme kavramının Avrupa'da ortaya çıkışını ve bu alanda gerçekleşmiş birçok milli politikaları incelemektedir. Yaşam boyu öğrenme kavramına farklı bakış açılarıyla yaklaşan Green (2002), yaşam boyu öğrenmeyi Avrupa'da en son ortaya çıkan politik bir eğilim olarak değerlendirmektedir.

Taylor (2005) ise, "Yaşam boyu öğrenme ve işçi devletleri 1997-2004" konulu çalışmasını, 1997'den 2004 yılına kadar işçi eğitim politikasında anahtar bir tema olan yaşam boyu öğrenme yaklaşımını temele alarak gerçekleştirmiştir. Taylor bu makalede, işçi eğitimini ideolojik çerçevede analiz etmektedir. Bu eğitimin temelini oluşturan süreçleri, zorluklarını özetlemektedir. Çalışmanın sonunda ise yeni işçi eğitimi ile geleneksel işçi eğitiminin farklılıklarını belirterek bir değerlendirme yapmaktadır.

2005 yılında Peat ve arkadaşları, üniversitelerden mezun olan bireylerin değişimlerin gerisinde kalmadan, yaratıcı ve uyumlu bir yeterliğe sahip olmalarının gerekliliğinden söz ederek bu yönde bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Sydney Üniversitesinde 1300 öğrencinin yer aldığı çalışma, birinci yıl bilim dersindeki uygulamalarla gerçekleştirilmiştir. Birinci yıl bilim dersleri, öğrencilerin profesyonel bir bilim adamı olmaları için gerekli özellikleri geliştirmelerine yönelik düzenlenmiştir. Sanal ortamda gerçekleşen bu derslerde sözlü ve yazılı iletişim yeterlikleri, gerçek iş deneyimleri ve takım çalışması etkinlikleri gerçekleştirilerek, bireylerin yaşam boyu öğrenme becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır.

Yaşam boyu öğrenme etkinliklerinin gerçekleştiği iki önemli öğrenme süreci olan formal ve informal öğrenme üzerine odaklanan Bahn (2006) ise, gerçekleştirdiği çalışmada bireylerin öğrenmeye yönelik motivasyon ve algıları

üzerinde durmuştur.' 162 hasta bakıcı üzerinde gerçekleştirilen bu çalışmada, sürekli eğitim ve yaşam boyu öğrenmedeki mevcut alıştırma programları hakkında bilgi edinmek amaçlanmıştır. Ayrıca araştırmacılar, araştırmaya katılan katılımcılarla bireysel görüşmeler yaparak, sürekli eğitim programlarına katılma nedenlerini sorgulamışlardır. Gerçekleştirilen görüşmeler sonucunda, hasta bakıcıların sürekli eğitime katılmalarının temel nedeninin, yüksek öğrenim düzeylerinin mesleğe yeni başlayanların çok gerisinde olduğu inancından kaynaklandığı saptanmıştır:

Rogers ise 2006 yılında, yaşam boyu öğrenme yaklaşımına yönelik bir içerik analizi gerçekleştirmiş ve bu çalışmada, yaşam boyu öğrenme çalışmalarında cinsiyet boyutunun eksik bırakıldığını açıklamıştır. Çalışmada, yaşam boyu öğrenme literatüründe cinsiyet farklılığı konusunun göz ardı edildiği belirtilerek, bu durumun sebepleri açıklanmıştır. Rogers yaşam boyu öğrenme çalışmalarında cinsiyet farklılığının ihmal edilmesinin en büyük nedenini ise toplumsal gelişime ve dolayısıyla bireysel öğrenmeye yönelme olmasındadır. Araştırmanın sonucunda ise, özellikle s~y~l yönden etkili olan di~Siy~t'jarkhhğına yönelik d~h~ çok araştırma ve tartışmaya ihtiyaç olduğu ifade edilmektedir.

Odabaşı ve Kabakçı 2007 yılında gerçekleştirdikleri çalışmalarında ise, yaşam boyu öğrenme sürecinde son derece önemli olan bilgi ve iletişim teknolojileri ile mesleki gelişim konularına odaklanmışlardır. Öğretmenlerin eğitim alanındaki yenilikleri ve gelişmelerin gerektirdiği bilgi, beceri ve davranışları kazanmalarını sağlayan ve öğretmen yetiştirmenin önemli bir parçasını oluşturan mesleki gelişime yönelik gerçekleştirdikleri çalışmalarında, bilgi ve iletişim teknolojilerinin mesleki gelişim etkinliklerindeki verimi artıran önemli bir faktör olduğunu belirtmektedirler.

Ayrıca, Odabaşı ve Kabakçı, Türkiye'de öğretmenlerin bilgi ve iletişim teknolojilerine yönelik düzenlenen mesleki gelişim çalışmalarına değinerek, bu çalışmaların daha çok gereksinim odaklı olduğunu açıklamaktadırlar. Çalışmanın sonunda ise, Türkiye'de öğretmenlerin bilgi ve iletişim teknolojilerine yönelik mesleki gelişimlerinin, öğretmenlerin teknoloji kullanım

aşamalarına dayalı bir yapı içerisinde düzenlenmesi ve geliştirilmesini önermektedirler...

Bağcı ise, 2007 yılında Türkiye'de yaşam boyu eğitim politikalarını dikkate alan bir çalışma gerçekleştirmiştir. Bağcı çalışmasında, Türkiye'de yaşam boyu eğitim politikalarını Almanya ve Danimarka yaşam boyu eğitim politikaları ile karşılaştırarak belirlemeyi amaçlamıştır. Üç ülkenin politikaları, hedefler ve finansman yaklaşımları açısından karşılaştırılmıştır. Ayrıca belge tarama modeliyle gerçekleştirilen bu çalışmada, karşılaştırmak için kullanılan veriler ülkelerin resmi kaynaklarından temin edilmiştir. Araştırma sonucunda ise, Türkiye'nin eğitim ihtiyaçlarının giderilmesinde yaşam boyu eğitim kavramının sağladığı olanakların belirlenmesi önerilmiştir.

İlköğretimde yaşam boyu öğrenme için bilgi okuryazarlığı becerilerinin geliştirilmesi konulu çalışmasında ise Demiralay ve Karadeniz (2008), yaşam boyu öğrenme ve bilgi okuryazarlığı kavramlarını inceleyerek, ilköğrencilerine bilgi okuryazarlığı becerilerinin sistematik bir biçimde kazandırılmasını sağlamak için, kullanılabilecek yöntemleri belirlemek ve bu yöntemleri uygulamak; eğitimde yaygın olarak kullanılan 86 Mevzuatı açıklamak ve bu mevzuatın 3 proje temelli öğrenmeye dayalı ilköğretim kademesinde örnek bir ders planı hazırlamaktadırlar. Çalışmalarında ise, bilgi toplumu, yaşam boyu öğrenme ve bilgi okuryazarlığı; öğretmen, öğrenci ve öğretmen adayları kapsamında tartışılarak, öneriler sunulmaktadır.

Kayabaş (2008), yaşam boyu öğrenme etkinliklerinin gerçekleştirildiği eğitim dallarından olan hizmet içi eğitime yönelik yapmış olduğu çalışmada ise, hizmet içi eğitimde kuramsal alt yapıya yönelik bilgi vererek, öğretmenlerin sürekli eğitim ihtiyaçlarındaki önem, esaslar ve bu eğitime olan gereksinimler üzerinde durmuştur. Ayrıca Kayabaş çalışmasında, hizmet içi eğitim yoluyla çalışanların performansını artırmada hizmet içi eğitim programları ve stratejileri gibi temel öğeleri detaylı olarak açıklamıştır.

Yaşam boyu öğrenme programlarının Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü (BÖTE) öğrencileri açısından değerlendirilmesine yönelik Uysal ve Şahin tarafından (2008) gerçekleştirilen çalışmada ise, 2005-2006 öğretim yılı bahar döneminden itibaren "Yaşam Boyu Öğrenme Öğrenci Değişim Programı"na katılan 6 öğrencinin, programın üstün yönleri ve sorunları ile bu sorunlara ilişkin çözüm önerileri belirlenmeye çalışılmıştır. Ayrıca araştırmada, BÖTE bölümleri açısından, Yaşam Boyu Öğrenme Programından yararlanan öğrencilerin süreç içerisindeki deneyimleri dikkate alınarak programın öğrencilere kazandırdığı yararlar, karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunlara yönelik çözüm önerilerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

AB'de son derece önemli ve popüler bir konu olan yaşam boyu öğrenme stratejileri üzerine Aynur (2008)'ün gerçekleştirmiş olduğu çalışmada ise, AB'nin yaşam boyu öğrenmeye yönelik bakış açısı incelenmiştir, AB'nin resmi metinlerinde yaşam boyu öğrenme konusunda yer verilen açıklamalar ve düzenlemeler ile raporlar incelenmiş, AB'nin yaşam boyu öğrenmeye yönelik düzenlemeleri, AB'nin yaşam boyu öğrenmeye yönelik politikaları, AB'nin yaşam boyu öğrenme süreci, AB'nin yaşam boyu öğrenme süreciyle uyum içinde olduğu ve piyasa ekonomisinin gereksinim duyduğu insan profilini yetiştirmenin bir aracı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Crick ve arkadaşları ise (2004), yaşam boyu öğrenme yaklaşımına yönelik bir araç geliştirmişlerdir. Farklı yaşlarda olan öğrencilere uygulanan yaşam boyu öğrenme aracı, gerçekleştirilen faktör analizi sonucunda 7 alt boyuttan oluşturulmuştur. Yine 2008 yılında Crick ve Yu tarafından etkili bir yaşam boyu öğrenme süreci için bir geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılarak bir ölçek geliştirilmiştir. Araştırma; okullarda, üniversitelerde ve diğer öğrenme ortamlarında öğrencilerin öğrenmeye yönelik farkındalıklarını artırmak ve kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu taşımaları çerçevesinde, öğrencileri yönlendirmek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya toplam 10,469 öğrenci katılmış ve elde edilen analizlerden geliştirilen ölçeklerin önemli ölçüde zaman içerisinde istikrar, güvenirlik ve iç tutarlılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. 2010 yılında ise Coşkun ve Demirel yaşam boyu öğrenme eğilimi

ölçeğini geliştirerek, bu ölçeği geçerlik ve güvenirlik açısından incelemişlerdir. Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimini belirlemek amacıyla geliştirilen "yaşam boyu öğrenme eğilimi ölçeği" 74 maddeden oluşturulmuştur. 642 üniversite öğrencisine uygulanan yaşam boyu öğrenme eğilimi ölçeğinin geçerlik ve güvenirliğini sınamak için faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen faktör analizi sonucunda "motivasyon, azim, düzenleme eksikliği ve merak eksikliği" olmak üzere dört alt boyut belirlenmiştir. Belirlenen dört alt boyutun cronbach alpha ise, .89 olarak hesaplanmıştır. Araştırma sonucunda, yaşam boyu öğrenme eğilimi ölçeğinin geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yaşam boyu öğrenmenin sürekliliğinin devam etmesinde önemli bir faktör olan "meraklılık" üzerine 2009 yılında Demirel ve Coşkun tarafından gerçekleştirilen "Üniversite öğrencilerinin meraklılık düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi" başlıklı çalışmada ise, üniversite öğrencilerinin meraklılık düzeylerini belirlemek ve bunun cinsiyet, fakülte, üniversiteye giriş puan türü, gelir düzeyi ve başarı algılarına göre değişip değişmediğini ortaya koyan çalışmamaktadır. 620 öğrencinin katıldığı çalışmada, öğrencilerin meraklılık düzeylerinin cinsiyet, öğrenim gördükleri fakülte ve üniversiteye girişteki puan türü açısından farklılık gösterirken, gelir düzeyi ve başarı algısı açısından farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Hozjan (2009) ise, Lizbon stratejisinin uygulanmasından itibaren AB'de gerçekleşen eğitim politikalarının tarihsel gelişimini tartışmıştır. Hozjan AB'de gerçekleşen eğitim politikalarında detaylı olarak yaşam boyu öğrenme yaklaşımına yönelerek, AB ile birçok kuruluşun temel alındığı yaşam boyu öğrenme yeterliklerini ve bu yeterliklerin gelişimini açıklamıştır. Araştırmacı, Lizbon stratejisi ile gelişen yaşam boyu öğrenme yeterliklerini 8 başlık altında ifade ederek bu yeterlikleri; kişisel, sosyal ve mesleki gelişim için bilgi, beceri ve tutumların bir bileşimi olarak tanımlamaktadır. Ayrıca Hozjan bu yeterliklerin; "anadilde iletişim yeterlikleri", "yanancı dilde iletişim yeterlikleri", "matematiksel yeterlikler ve temel fen ve teknoloji yeterlikleri", "dijital yeterlikler", "öğrenmeyi öğrenme", "sosyal ve toplumsal yeterlikler", "girişimcilik yeterlikleri" ve "kültürel farkındalık ve ifade etme" olarak

isimlendirildiğini belirtmektedir. Araştırmanın sonunda ise, I.Lzbon stratejisinin eğitim politikalarının gelişimindeki önemini vurgulamakta ve bu strateji ile AB eğitim politikalarının yeni bir bakış açısı kazandığını ifade etmektedir.

Demirel 200~ yılında, "Yaşam boyu öğrenme ve teknoloji" konulu çalışmasında ise, yaşam boyu öğrenme anlayışını ve ilkelerini hayata geçirmede, bilgi ve iletişim teknolojilerinin önemli bir araç olduğunu vurgulamaktadır. Ayrıca, yaşam boyu öğrenme ve teknoloji arasındaki etkileşime vurgu yapan Demirel, yaşam boyu öğrenme kavramının gelişmesiyle ortaya çıkan teknoloji gereksinimlerini de irdelenmiştir.

Budak (2009). ise "yaşam boyu öğrenme ve ilköğretim programlarının hedeflemesi gereken insan tipi" konulu çalışmasında, yaşam boyu eğitim ve yaşam boyu öğrenme kavramlarının tarihi gelişimine değinmiştir. Ayrıca Budak, iki kavramı karşılaştırarak detaylı olarak açıklamıştır. Zorunlu eğitim dönemi olan temel eğitim sürecinde yaşam boyu öğrenme becerilerinin geliştirilmesi. Bu çalışmada, çeşitli bağlamlarda yaşam boyu öğrenme becerilerinin geliştirilmesi.

Literatürde yaşam boyu öğrenenlerin temel özelliklerinin geniş ölçüde tartışılmakta olduğunu ifade eden Bath ve Smith (2009), bu tartışmaların genel olarak "öğrenme ile ilgili beceriler" ve "öğrenme ile ilgili bilgi hakkındaki inançlar" olmak üzere iki boyutta irdelendiğini belirtmektedir. Bath ve Smith bu çalışmada, bu iki özelliği tahmini olarak saptayacak faktörleri inceleyerek, üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenmedeki bireysel eğilimlerini ele almaktadır. Bununla birlikte çalışmada; deneye açıklık, değişime hazır olma hali, öğrenme yaklaşımları, kendi kendine yeterlilik ve epistemik inançlara da yer verilmektedir. Araştırma sonuçlarında ise, inanç ölçeğinin yaşam boyu öğrenmede anahtar belirleyiciler olduğu ifade edilmiştir.

Korkmaz ise 2010 yılında, yaşam boyu öğrenmenin önemli bir öğesi olan mesleki gelişime yönelik bir çalışma gerçekleştirmiş ve öğretmenlerin mesleki gelişim basamaklarını incelemiştir. Korkmaz, çalışmasında öğretmenlik mesleğinin gelişim basamaklarına ilişkin yedi görüş açıklayarak,

1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu 43'üncü maddesi ve 657 sayılı Devlet Memurları kanununun 152'nci maddesindeki değişikliğe dayanılarak hazırlanan 5204 sayılı öğretmenlik kariyer basamaklarında yükselme kanununun temel kriterleri arasındaki ilişkileri incelemiştir. Doküman incelemesi ve kaynak tarama yöntemiyle gerçekleştirilen çalışmada, Türk Eğitim Sisteminde öğretmenlik mesleğinin kariyer basamaklarının aday öğretmen, öğretmen, uzman öğretmen ve başöğretmen olmak üzere dörde ayrıldığı vurgulanmakta ve Türkiye'de öğretmenlik mesleğinin kariyer basamaklarına göre yeniden tanımlanmasının önemini açıklanmaktadır.

Önal (2010), "Tarihsel değişim sürecinde yaşam boyu öğrenme ve okuryazarlık: Türkiye deneyimi" başlıklı çalışmasında ise, Türkiye'de 1922 yılından 2010 yılına değin yaşam boyu öğrenmenin ve okuryazarlığın gelişimine katkıda bulunan unsurları incelemektedir. Betimsel ve tarihsel metotlarla gerçekleştirilen bu çalışmada; Tarihsel değişim süreci içinde okuryazarlık kavramıyla ilgili temel gelişmeler nasıl gerçekleşmiştir; Türkiye'de ulusal eğitim politikalarıyla ilgili temel gelişmeler nasıl gerçekleşmiştir; Türkiye'de hayatında kütüphanelere yönelik olarak hangi gelişmeleri ortaya çıkarmıştır; sorularına yanıt aranarak, öneriler getirilmiştir.

Yine 2010 yılında Balasubramanian ve arkadaşları tarafından Güney Hindistan'ın kırsal bölgelerinde yaşayan kadınları yaşam boyu öğrenmeye teşvik etmek amacıyla bir çalışma gerçekleştirilmiştir. Balasubramanian ve arkadaşları (2010) bu çalışmada, özellikle fakir, cahil ve yarı okur-yazar olan toplumlardaki kadınlara yönelik mobil öğrenme uygulamalarını gerçekleştiren bir yaygın eğitim etkinliği düzenlemişlerdir. Ayrıca kadınların yaşam boyu öğrenen olarak gelişebilmeleri için bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanabilmeleri gerekliliğini açıklayan bu çalışmada, özellikle cinsiyet değişkeni üzerine odaklanılmıştır. Araştırmada, 320 kadın içerisinden rasgele 73 kadın seçilerek bu kadınlarla iletişime geçilmiştir. Ayrıca araştırmada, nicel ve nitel olmak üzere iki farklı analiz gerçekleştirilerek, görüşme ve anket teknikleri uygulanmıştır. Araştırma sonucunda ise, formal eğitimde olduğu gibi, yaygın eğitimde de teknolojiyi kullanarak özellikle zayıf olan toplumların sosyal gelişimlerinin güçlendirilebileceği ifade edilmektedir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, evren ve örneklem, bilgi toplama araçlarının geliştirilmesi, uygulama ve toplanan verilerin çözümlenmesine yönelik bilgilere yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yaklaşımına yönelik görüş, tutum ve yeterlik algılarını belirlemek amacıyla, evren hakkında genel bir yargıya varma olanağı sağlayan modellerden genel tarama modeli kullanılmıştır.

Genel tarama modeli, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir (Karasar, 2005).

Ayrıca araştırma, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme konusuna yönelik tutum ve yeterlik algıları arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçladığından dolayı ilişkisel tarama modeli niteliğindedir.

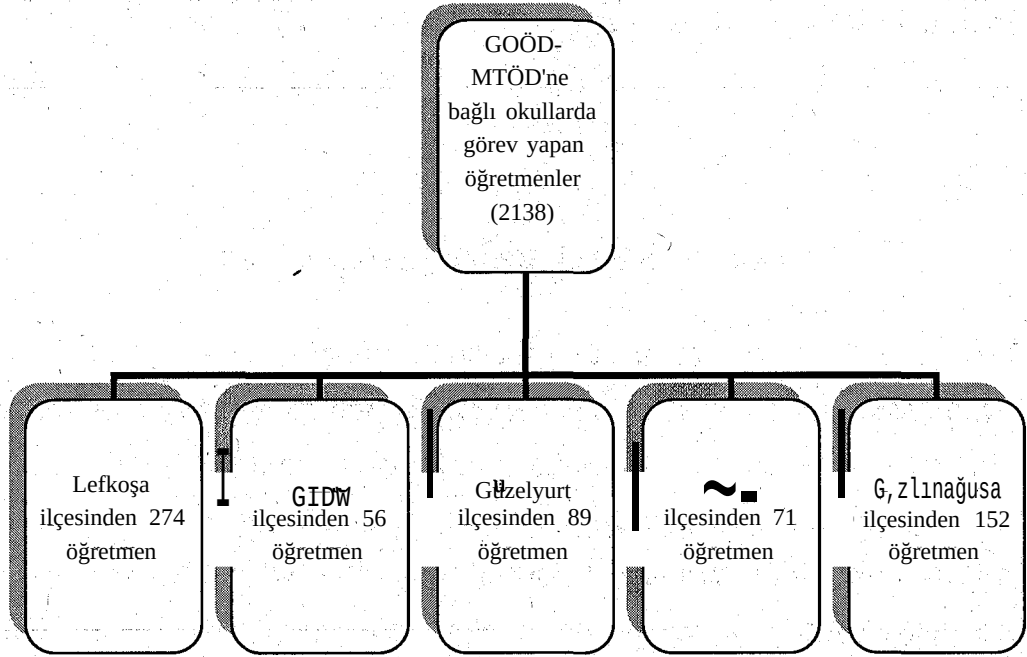
İlişkisel tarama modeli, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir (Karasar, 2005);

Her bir örneklem seçimine eşit seçilme olasılığı vererek (seçilen birim yerine konularak ya da konulmadan) seçilen birimlerin örnekleme alındığı yönteme ise basit seçkisiz örnekleme (simple random sampling) adı verilmektedir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2009).

Bu çalışmada, KKTC'nin ilçeleri alt tabaka olarak belirlenmiş ve belirlenen alt tabakalar içerisinde basit seçkisiz örnekleme yöntemi ile örneklem grubu oluşturulmuştur. Büyüköztürk (1996) ise, araştırmada örneklerin hatasını düşürmek ve örneklemin evreni temsil etme derecesini artırmak amacıyla, evrenin %10'unun örneklem için yeterli bir büyüklüğü vereceğinin kabul görüldüğünü belirtmektedir. Bu araştırmanın evrenini oluşturan öğretmenler için belirlenen hedef örneklem oranı ise %30 olarak belirlenmiştir.

KKTC Genel.Ortaöğretim Dairesine ve. MeslekiTeknik Öğretim Dairesi (MTÖD)'ne bağlı okullarda görev yapan toplam 2138 öğretmenin; 914 (%42)'ü Lefkoşa.....ilçesinde, 1.292 (fo9)'ü C3ir~;.....ilçe-iqg~; / 29~... (%15)'sı<~Üfrlyue 'ii-i~inde, 236 (%11)'sı1 ;k~le il~esinde ve 567 (%22)'siGazimağusa ilçesi~de bulunmaktadır. Araştırmada, basit tabakalama örneklerin yöntemi ile belirlenen alt tabakalardan %30 oranında seçkisiz örnekleme yöntemi ile seçilen öğretmen örneklemini ise Lefkoşa ilçesinden 274, Gime ilçesinden 56, Güzelyurt ilçesinden 89, iskele ilçesinden 71, ve Gazirnağusa ilçesinden.152 olarak oluşturulmuştur.

Şekil. 4'te ise, seçkisiz örnekleme yöntemi ile seçilen öğretmen örneklemini detaylı olarak sunulmuştur.



Şekil 4. Seçkisiz Örneklem Yöntemi ile Seçilen Öğretmen Örneklemi

Şekil 4'te görüldüğü gibi, seçkisiz örneklem yöntemi ile seçilen öğretmen örneklemi 642 olarak saptanmıştır. Ancak veri toplama araçlarından 10'u geri gelmediğinden ve t8'J. de hatalı uygulandığından devre dışı bırakılmış ve (yaşam boyu öğrenme tutum. ve yeterlik algılarına yönelik) araştırma. örneklemini toplam 614 öğretmen oluşturmuştur. Böylece Lefkoşa ilçesinden 260, GİM ilçesinden 56, Güzelyurt ilçesinden 89, İskele ilçesinden 71 ve Gazimağusa ilçesinden 138 öğretmenden elde edilen veriler araştırmaya alınmıştır. Ölçeklerin geri dönme oranı ise % 95 olarak hesaplanmıştır. Büyüköztürk ve diğerleri (2009), sağlıklı yorum yapabilmek için anket geri dönüş oranının %70-%80'in üzerinde olmasının beklendiğini açıklamaktadır.

Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme konusundaki görüşlerine yönelik gereksinim duyulan veriler ise, 2010-2011 öğretim yılında KKTC sınırları içerisinde bulunan Lefkoşa ilçesine bağlı ortaokul, lise ve meslek liselerinde

görev yapmakta olan 30 (N=10 ortaokul, N=10 lise ve N=10 meslek lisesinde görev yapan) gönüllü öğretmenden elde edilmiştir.

Bilgi Toplama Araçlarının Geliştirilmesi

Bu araştırmada; araştırma verilerinin toplanmasında nicel ve nitel yöntemler kullanılarak, araştırma yönteminin zenginleştirilmesi amaçlanmıştır; Bu amaçla, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme konusundaki görüşlerini belirlemek amacıyla yarı yapılandırılmış sorulardan oluşan ve katılımcılarla yüz yüze gerçekleştirilen "Yaşam Boyu Öğrenme Görüşme Formu (YBÖGF)" geliştirilmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme konusuna yönelik tutumlarını saptamak amacıyla "Yaşam Boyu Öğrenme Tutum Ölçeği (YBÖTÖ)" ve öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme konusuna yönelik yeterlik algılarını saptamak amacıyla "Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikler Ölçeği (YBÖYÖ)" geliştirilmiştir.

Veri toplama sürecinde elde edilen verilerin geçerliği ve güvenirliği, veri toplama aracının geçerlik ve güvenirliğine bağlı olmaktadır (Büyüköztürk, 1996). Bu nedenle, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmeye yönelik görüş, tutum ve yeterlik algılarını belirlemek amacıyla geliştirilen araçlar geçerlik ve güvenirlik sınamalarından geçirilmiştir. Belirlenen amaçlara ulaşabilmek için gerekli olan veri toplama araçlarının geliştirilmesi sürecinde ise sırasıyla dört aşama takip edilmiş ve bu süreç Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Veri Toplama Araçlarını Geliştirme Süreci.

I. Aşama	II. Aşama	III. Aşama	IV. Aşama
Alana yönelik literatür'ün taranması, araştırma probleminin tanımlanması ve araştırma amaçlarının belirlenmesi	Alan uzmanları ve öğretmenleri ile görüşme	Madde havuzunun oluşturulması	Madde havuzuna yönelik uzman ve öğretmen görüşünün yeniden alınması, taslak formların hazırlanması, ön deneme ve araçlara son şeklinin verilmesi

Tablo 1'de görüldüğü gibi, Yaşam Boyu Öğrenme Görüşme Formu (YBÖGF), Yaşam Boyu Öğrenme Tutum Ölçeği (YBÖTÖ) ve Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlik Ölçeği (YBÖYÖ)'nin geliştirilmesi sürecinde, öncelikle araştırma problemlerinin nitelikleri ve bu probleme yönelik amaçlar oluşturmak için "yaşam boyu öğrenme yaklaşımı"na yönelik literatür detaylı olarak taranmıştır. Bu aşamada, özellikle yaşam boyu öğrenme yaklaşımına yönelik gerçekleştirilen çalışmalar dikkate alınarak, alandaki eksiklikler saptanmaya çalışılmıştır.

Araştırmanın problem durumu belirlendikten sonra, ikinci aşamada; alanında uzman olan akademisyenler (N=17) ve öğretmenlerle (N=10) görüşmeler yapılarak, yaşam boyu öğrenme yaklaşımına yönelik düşünceleri tartışılmıştır. Ayrıca gerçekleştirilen bu görüşmelerde, bireylerin özellikle meslek alanlarında gelişebilmeleri için sahip olmaları gereken temel yeterlikler de tartışılmıştır. Yine bu süreç içerisinde, görüşme yapılan öğretmenlerden (N=10) yaşam boyu öğrenme yaklaşımını ve bireylerin kişisel ve mesleki gelişim - açışında: tiSa,hip qırp-ıarı"ger-ken temel -yeterlikleri; içereni. birer... kompozisyon yazmaları istenmiştir;

Ölçek geliştirme sürecinin üçüncü aşamasında ise literatür taraması, uzmanlar ve öğretmenlerle yapılan görüşmeler. sonucunda YBÖGF, YBÖTÖ ve YBÖYÖ'ne yönelik birer madde havuzu oluşturulmuştur. Özellikle madde havuzu oluşturulurken, öğretmenlerin yazmış oldukları kompozisyonlar üzerinde içerik analizi yaparak ifadelerin oluşturulmasına özen gösterilmiştir.

Dördüncü aşamada, oluşturulan madde havuzları kapsam geçerliklerinin belirlenmesi amacıyla.yeniden uzman görüşüne sunulmuştur. Görüşleri alınan uzmanların her bir soruya yönelik %90'ının fikir birliği sağladığı maddeler görüşme formu ve ölçeklere alınmıştır. Kaynaklara bakıldığında, araçların kapsam geçerliği için gerekli olan uzman görüşünün en az 5 ve en fazla 40 olmasına ihtiyaç duyulmaktadır (Yurdugül 2005). Bu nedenle, Yaşam Boyu Öğrenme Görüşme Formu (YBÖGF) için 5, Yaşam Boyu Öğrenme Tutum Ölçeği (YBÖTÖ) ve Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlik Ölçeği (YBÖYÖ) için de 17 uzman görüşü alınmıştır. Ayrıca YBÖGF, YBÖTÖ

ve YBÖYÖ için oluşturulan madde havuzları öğretmenlere de incelettirilerek, maddelerin anlaşılabilirliği yönünde dönüt sağlanmıştır.

Uzman ve öğretmen görüşüne sunulan madde havuzları, uzman ve öğretmenlerin yapmış oldukları değerlendirmeler sonucunda yeniden düzenlenmiştir.

10 maddeden oluşan görüşme formu kapsam ve yapı geçerlikleri açısından uzman görüşü alındıktan sonra 4 madde olarak yeniden düzenlenmiştir. Ayrıca 35 maddeden oluşan "yaşam boyu öğrenme tutum ölçeği", uzman ve öğretmen görüşü alındıktan sonra 30 madde olarak yeniden oluşturulmuştur. 70 maddeden oluşan "yaşam boyu öğrenme yeterlik ölçeği" ise, uzman ve öğretmen görüşleri alındıktan sonra 66 madde olarak yeniden düzenlenmiştir. Ayrıca YBÖGF; YBÖJÖ ve YBÖYÖ anlatım açısından da Türk Dili ve Edebiyatı alanında uzman olan 3 öğretim görevlisinin görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan alınan dönütler doğrultusunda veri toplama araçlarına yönelik gerekli düzenlemeler yapılmış ve bu sürecin sonunda araçların denemeye başlatılmasına getirmiştir.

Yaşam Boyu Öğrenme Görüşme Formu (YBÖGF)

Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme konusuna yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır.

Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği, ne yapılandırılmış görüşmeler kadar katı ne de yapılandırılmamış görüşmeler kadar esnektir. Yarı yapılandırılmış görüşme, iki uç arasında yer alan bir teknik olup (Karaköse, 2008), araştırmacıya analizlerin kolaylığı, görüşülene kendini ifade etme imkanı, gerektiğinde derinlemesine bilgi sağlama gibi avantajlar sunmaktadır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2009). Bu nedenle, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme konusundaki görüşlerini belirlemek amacıyla geliştirilen yaşam boyu öğrenme görüşme formu yarı yapılandırılmış sorulardan oluşturulmuştur.

Yaşam Boyu Öğrenme Görüşme Formu (YBÖGF)'nin geliştirilmesi sürecinde öncelikle, araştırmının cevaplamaya çalıştığı sorular belirlenmeye çalışılmıştır. Özellikle "araştırmının yapılma amacı nedir?" ve "görüşme sürecinde öğrenilmek veya saptanmak istenen nedir?" sorularının cevapları düşünülerek, görüşme soruları oluşturulmuştur. Bu sürecin ardından, oluşturulan soruların amaca uygunluğunu, soruların sorulacak olan kişilere uygun olup olmadığının belirlenmesi amacıyla uzman görüşleri alınmıştır. Ayrıca soruların biçimine karar verilirken soruların nasıl uygulanacağı da dikkate alınmıştır. Görüşme formunda yer alan soruların oluşturulmasının yanı sıra öğretmenlerle görüşmeye nasıl başlanacağı ve görüşmenin nasıl sonlandırılacağı da planlanmıştır. Bunun yanında, görüşme formunun kullanışlı olma durumunu belirlemek amacıyla 4 öğretmene yüz yüze görüşme tekniği uygulanarak ön deneme yapılmıştır. Gerçekleştirilen ön deneme sonucunda form yeniden gözden geçirilmiş ve yaşam boyu öğrenme görüşme formuna son şekli verilmiştir.

Yaşam. Boyu Öğrenme Tutum Ölçeği(YBÖTÖ)

Farklı kademelerde görev yapan öğretmenlerin, yaşam boyu öğrenme konusuna yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla geliştirilen "yaşam .boyu öğrenme tutum ölçeği" 5'li Ukert tipi derecelendirme ölçeği olup; "Kesinlikle Katılıyorum", "Katılıyorum", "Kararsızım", "Katılmıyorum" ve "Kesinlikle Katılmıyorum" seçeneklerinden oluşturulmuştur. Ayrıca ölçek içerisinde olumlu ve olumsuz olmak üzere iki türlü ifade yer almıştır. Ölçek içerisinde yer alan olumlu ifadeler "Kesinlikle. Katılıyorum"dan "Kesinlikle Katılmıyorum"a doğru 5'ten 1'e sayısal değerler verilerek puanlanırken, olumsuz ifadeler ise, 1'den 5'e doğru sayısal değerler verilerek puanlanmıştır:

Yaşam boyu öğrenme tutum ölçeği(YBÖTÖ)'nin ön denemesi, 2009-2010 yılının Mayıs-Haziran.2010 aylarında Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti (KKTC) sınırları içerisinde bulunan ortaokullarda görev yapan 350 ortaokul öğretmeni üzerinde gerçekleştirilmiştir.

Ölçeğin ön denemesinde, öğretmenler tarafından doldurulan 350 ölçekten 26'sı geri gelmediğinden dolayı değerlendirme 324 ölçekle sınırlandırılmıştır. Ayrıca 24 ölçek de kurallara uygun doldurulmadığından dolayı değerlendirmeye alınamamış ve ölçeğin geçerlik ve güvenirlik analizleri toplam 300 öğretmenden sağlanan verilerle yürütülmüştür.

Ölçek geliştirme çalışmalarında, faktör analizi gibi çok değişkenli analizlerin yapılabilmesinde örneklerin büyüklüğüne dikkat edilmelidir (Sapnas 2004; Preacher & Maccallum 2002). Bu çalışmada, ön deneme ile ulaşılan öğretmen sayısı (N=300) geçerlik çalışmalarının istatistiksel anlamda ilk aşamasını oluşturan faktör analizi için yeterli kabul edilmiştir (Büyüköztürk, 1996; Özçınar, 2003).

YBÖTÖ'nin yapı geçerliğini incelemek amacıyla faktör analizi uygulanmıştır. Ayrıca ölçeğin iç tutarlık güvenirliği Cronbach alfa katsayısı ile incelenmiştir.

Ölçeğin iç tutarlık güvenirliği, içtutarlılık öncelikle... ölçek toplamı, pÖ... tih... dağılımına bakılmıştır. Gerçekleştirilen normal dağılım... a... l... i... (Normal distribution analyses) sonuçları incelendiğinde, minimum değer 47 ve maximum değer 144, ranj 97 olarak görülmektedir. Ayrıca ortalama değeri 144.57 olup, medyan.117, standart sapma 14.164, çarpıklık değeri-.995 ve basıklık değeri 2.1.70 olarak hesaplanmıştır.

Faktör analizinin ilk aşamasında, "yaşam boyu öğrenme tutum ölçeği"nin tekboyutlu olup olmadığı Temel Bileşenler Analizi ile test edilmiştir. Bu sürecin sonunda ise, ölçeğin alt faktörlerini (boyutları) ortaya koymak amacıyla Varimax rotasyon tekniği uygulanarak saptanmaya çalışılmıştır.

Faktör analizi sonuçlarını değerlendirmede temel ölçüt, ölçekte yer alan ve değişkenlerle faktörler arasındaki korelasyonlar olarak yorumlanabilen faktör yükleridir (Büyüköztürk, 1996). Ölçek geliştirme çalışmalarında, faktör örüntüsünün oluşturulmasında 0.30 ile 0.40 arasında değişen faktör yüklerinin alt kesme noktası olarak alınabileceği belirtilmektedir (Stevens, 1996; Tuan ve

diğerleri, 2000; Çoklar & Odabaşı, 2009; Gürbüztürk & Şad, 2010). Bu araştırmada alt kesme noktası 0.40 olarak kabul edilmiştir.

YBÖTÖ'nin deneme formunda yer alan 30 maddeden 11'inin faktör yük değerinin 0.40'ın altında kaldığı görülmüştür. Bu tür maddeler ölçekten çıkarılmış ve kalan 19 madde için faktöranalizi yeniden yapılmıştır.

Çalışma grubundan elde edilen verilerin faktör analizine uygunluğunu belirlemek amacıyla KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) ve Bartlett's test of sphericity (BTS) testi gerçekleştirilmiştir. Yapılan analizde KMO değeri 0.904 olarak bulunmuştur. Literatüre bakıldığında KMO değerinin 0.60'ın üzerinde olması gerektiği açıklanırken, 0.90 olan bir KMO değerinde mükemmel bir sonuç olduğu (Namlu & Odabaşı, 2007) belirtilmektedir.

Bartlett's test of sphericity ise (2256,201, df:171, p:0.00) anlamlı çıkmıştır. Elde edilen KMO ve Bartlett's test sonuçları, verilerin faktör analizine uygun olduğunu göstermiştir.

Faktör analizi sonucunda belirlenen faktör yük (yükler) rotasyon öncesi 0.414 ve 0.71~ olup, rotasyon sonrası faktör yük değerleri 0.474 ve 0.793 arasında değişmektedir. Ayrıca faktör analizi işlemlerinde analize alınan 19 maddeden 3'ünün özdeğeri. (Initial Eigenvalues) 1.00'dan yüksek olup, ölçeğin üç faktör altında toplandığı görülmüştür.

Analiz sonucunda birinci faktörün özdeğeri 6,735, açıkladığı varyans %35,488, ikinci faktörün özdeğeri 2,182 ve açıkladığı varyansı %11,482 olup, üçüncü faktör için özdeğeri 1,349 ve açıkladığı varyans %7,099 olarak belirlenmiştir. Üç faktör için açıklanan toplam varyans oranı ise % 54.029 olarak saptanmıştır.

Sosyal bilimler çalışmaları için açıklanan varyansların %40 ve %60 arasında değişebileceği belirtilmektedir (Namlu & Odabaşı, 2007; Hoe-Lau, & Woods, 2009). Bu çalışmanın üç faktör için açıklanan varyansı % 50'nin üzerinde olup, kabul edilebilir limit içerisinde yer almıştır.

Gerçekleştirilen faktör analizi sonucunda ortaya çıkan üç faktör ise sırasıyla; "öğrenme isteksizliği", "mesleki gelişim için öğrenme etkinliklerinin yararına inanma" ve "bireysel öğrenme becerilerine yönelik farkındalık" olarak isimlendirilmiştir.

Ölçeğin alt boyutları, yaşam boyu öğrenme yaklaşımında kişisel ve mesleki gelişime verilen önemden esinlenilerek isimlendirilmiştir. Ayrıca Avrupa Birliği eğitim politikalarında, bireylerin eğitim ve mesleki gelişimlerine önem verilmesi ve bu alanda birçok çalışma gerçekleştirilmesi, ölçek boyutlarının isimlendirilmesinde yol gösterici olmuştur.

Ölçekte yer alan maddelerin ayırt edicilik özelliklerini incelemek amacıyla 19 madde için hesaplanan madde-toplam korelasyonları ise, 0.348 ile 0.629 arasındadır. Literatürde madde toplam korelasyon katsayılarının genel olarak 0.20'nin üzerinde kabul edilebilir olduğu ifade edilmektedir (Namlu & Odabaşı 2007). Bu çalışmada madde toplam korelasyon değeri 0.20'nin üzerinde olup kabul edilebilir limit içerisinde yer almaktadır.

"Ölçeğin güvenilirliği için madde analizine dayalı olarak hesaplanan Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları ise, ölçeğin bütünü için 0.896 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca ölçeğin birinci faktörü için tutarlılık katsayısı 0.840 olup, ikinci faktör için 0.849 ve üçüncü faktör için 0.788'dir.

Araştırmalar, bir test için hesaplanan güvenilirlik katsayısının 0.70 ve daha yüksek olmasını test puanlarının güvenilirliği için genel olarak yeterli görmektedir (Van de Ven & Ferry, 1979; Özdamlı, 2009; Hung ve diğerleri, 2010). Elde edilen sonuca göre, ölçeğin tümü ve alt boyutları açısından güvenilir bir ölçek olduğu ifade edilebilir.

Yaşam boyu öğrenme tutum ölçeğinin faktör yük değerleri ve madde-toplam korelasyon sonuçları ise Tablo 2'de detaylı olarak sunulmuştur;

Tablo 2. Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Tutum Ölçeği (YBÖTÖ)
Faktör ve Madde Analizi Sonuçları

Madde No	Faktörler	Rot. önce. Fak. Yüğü	Rot. Son. Fak. Yüğü	Madde Toplamı	Alt Test Maddesi
Öğrenime isteksizliği					
15.	Mesleki gelişim sürecinde zor olan konuları öğrenmek için çaba harcamak zaman kaybıdır	.534	.780	.508	.653
17.	Meslek alanında terfi etmiş bireylerin, mesleki gelişim etkinliklerine katılmaları gerekli değildir	.628	.732	.584	.664
27.	Bireyler mezun olduktan sonra meslek alanındaki değişimleri takip etmek zorunda değildir	.677	.674	.629	.642
3.	Yeni bir konuyu öğrenirken, bu konuyu önceki bilgilerle ilişkilendirmeye çalışmak mesleki gelişim açısından zaman kaybıdır	.555	.673	.521	.587
13.	Bireylerin meslek alanlarının dışındaki alanlarda bilgiye ulaşmak için zaman harcamaları gerekli değildir	.556	.664	.512	.577
5.	Meslek hayatının her aşamasında yeni şeyler öğrenmek gerekli değildir	.478	.656	.442	.520
20.	Bireylerin meslek alanlarında sahip oldukları bilgi yetersizlikleri göz ardı edilmelidir	.503	.603	.454	.525
Mesleki gelişim için öğrenme etkinliklerinin yararına inanma					
25.	Bilgiyle yaşam arasında bağ kurmak mesleki gelişim açısından önemlidir	.719	.793	.626	.733
26.	Bireyler meslek hayatlarında bilginin sürekli değiştiği bilincini taşımalıdır	.694	.756	.604	.670
24.	Bireylerin yeni bir konuyu öğrenirken çevrelerindeki meslektaşlarıyla bilgi paylaşımında bulunması başarıyı artırır	.705	.712	.616	.691
22.	Bireylerin sahip oldukları araştırma becerileri mesleki gelişimlerini artırır	.672	.685	.588	.662
21.	Bireyler mesleki gelişimlerine yönelik plan hazırlamalıdır	.484	.603	.393	.505
28.	Bireylerin mesleğe yönelik gerçekleştirilen profesyonel gelişim etkinliklerine katılmaları mesleki verimliliği artırır	.594	.603	.514	.540

Bireysel öğrenme becerilerine ~önelik farkındalık				
11.	Bireylerin yeni bir konuyu öğrenirken, bu konuyu geçmiş tecrübeleriyle ilişkilendirmesi öğrenmeyi artırır	.610	.703	.542 .. 599
16.	Mesleki gelişim için bireyler sürekli öğrenme arzusu taşımaktadır	.584	.683	.524 .565
7.	Mesleki gelişim sürecinde kitle iletişim araçlarından faydalanmak öğrenim sürecini zenginleştirir	.641	.668	.574 .629
2.	Bireylerin öğrenme sürecinde kendi kendilerini motive etmesi, meslek alanlarında geliştirebilmeleri için gereklidir	.414	.628	.348 .449
1.	Meslek alanlarında yaşanan bilgi değişimine uyum sağlamak bireysel bir sorumluluktur	.539'	.625	.476 .500
18.	Bilgiye ulaşma sürecinde bilgisayar, cep telefonu gibi teknolojik araçları kullanmak öğrenme sürecini zenginleştirir	.616	.474	.536 .516

Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlik Ölçeği (YBÖYÖ)

Bu ölçek, farklı kademelerde görev yapan öğretmenlerin, yaşam boyu öğrenme yeterlik algılarını belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. YBÖYÖ'nde yer alan maddelerin derecelendirilmesi 5'li Likert ölçeği olup; "Hiç", "Az", "Orta", "Çok" ve "Tam" şeklinde oluşturulmuştur. Ayrıca ölçek içerisinde tüm ifadeler olumlu olup, "Tam"dan "Hiç"e doğru 5'ten 1'e sayısal değerler verilerek puanlanmıştır.

Yaşam boyu öğrenme yeterlik ölçeği (YBÖYÖ)'nin ön denemesi ise, 2009-2010 yılının Mayıs-Haziran 2010 aylarında Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti (KKTC) sınırları içerisinde bulunan ortaokullarda görev yapan 315 ortaokul öğretmeni üzerinde gerçekleştirilmiştir.

Ölçeğin ön denemesinde, öğretmenler tarafından doldurulan 315 ölçekten 15'i geri gelmediğinden dolayı, değerlendirme 300 ölçekle sınırlandırılarak, geçerlik ve güvenirlik analizleri yürütülmüştür.

YBÖYÖ'nin yapı geçerliğini incelemek amacıyla faktör analizi uygulanmıştır. Ayrıca ölçeğin iç tutarlık güvenirliği Cronbach alfa katsayısı ile incelenmiştir.

66 madde ile gerçekleştirilen istatistiksel analizler sonucu, faktör yükü 0.35'in altında olan 15 madde ölçekten çıkarılmış ve 51 madde ile yeniden analiz yapılmıştır.

Ölçeğin geçerlik ve güvenirliği için yapılan normal dağılım analiz (normal distribution analyses) sonuçları incelendiğinde, minimum değer 57 ve maximum değer 255 ve ranj 198 olarak görülmektedir. Ayrıca ortalama değeri 199.29 olup medyan 200, standart sapma 26.520, çarpıklık değeri -.957 ve basıklık değeri 3.580 olarak hesaplanmıştır.

Ayrıca elde edilen verilerin faktör analizine uygunluğunu belirlemek amacıyla KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) ve Bartlett's test of sphericity (BTS) testi yapılmıştır. Yapılan analizde KMO değeri 0.938 olarak bulunmuştur. YBÖYÖ Verilerine yapılan Bartlett's test of sphericity (9855.396, df:1275, p:0.00) anlamlı çıkmış ve faktör analizine uygun bulunmuştur.

Faktör analizinin ilk aşamasında, "yaşam boyu öğrenme tutum ölçeği"nin kaç boyutlu olup olmadığı Temel Bileşenler Analizi ile test edilmiştir. Bu sürecin sonunda ise, ölçeğin alt faktörleri (boyutları)'nin olup olmadığının belirlenmesi amacıyla Varimax rotasyon tekniği uygulanarak saptanmaya çalışılmıştır.

Bu araştırmada faktör yük değeri alt kesme noktası 0.35 olarak kabul edilmiştir. Faktör analizi sonucunda belirlenen faktör yük değerleri rotasyon öncesi 0.357 ve 0.803 olup, rotasyon sonrası 0.458 ile 0.784 arasında değişmektedir.

Faktör analizi işlemlerinde analize alınan 51 maddeden 8'inin özdeğeri (Initial Eigenvalues) 1'den yüksek olup, ölçeğin 6 faktör altında toplandığı görülmektedir.

Analiz sonucunda, birinci faktörün özdeğeri 17.637 ve açıkladığı varyansı %34.583, ikinci faktör için özdeğeri 5.142 ve açıkladığı varyansı %10.082, üçüncü faktör için özdeğeri 2.659 ve açıkladığı varyansı %5.214, dördüncü faktör için özdeğeri 1.991 ve açıkladığı varyansı %3.904, beşinci faktör için özdeğeri 1.326 ve açıkladığı varyansı %2.600 olup, altıncı faktör için özdeğeri 1.284 ve açıkladığı varyansı % 2.517 olarak hesaplanmıştır. Altı faktör için açıklanan toplam varyans oranı ise % 58.900 olarak belirlenmiştir.

Ölçeğin alt boyutları ise, literatür ile ilişkilendirilerek "öz yönetim yeterlikleri", "öğrenmeyi öğrenme yeterlikleri", "inisiyatif ve girişimcilik yeterlikleri", "bilgiyi elde etme yeterlikleri", "dijital yeterlikler" ve "karar verebilme yeterlikleri" olarak isimlendirilmiştir. Özellikle, ölçeğin alt boyutlarının isimlendirilmesinde Avrupa Birliği'nin belirlediği 8 anahtar yeterlikten esinlenilmiştir (Commission of the European Communities 2005).

Ölçekte yer alan maddelerin ayırt edicilik özelliğine ilişkin yapılan analiz sonucunda, r_{S1} maddeye ilişkin toplam korelasyonlarının r_{Q328} ile 0.747 arasında değiştiği görülmüştür. Ölçeğin güvenilirliği için madde analizine dayalı olarak hesaplanan Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları ise, ölçeğin bütünü için 0.956 olarak belirlenmiştir. Ayrıca birinci faktör için güvenirlik katsayısı 0.937, ikinci faktör için 0.918, üçüncü faktör için 0.893, dördüncü faktör için 0.838, beşinci faktör için 0.858 ve altıncı faktör için 0.754 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen sonuca göre, ölçeğin tümü ve alt boyutları açısından güvenilir bir ölçek olduğu ifade edilebilir.

Yaşam boyu öğrenme yeterlik ölçeğinin faktör yük değerleri ve madde-toplam korelasyon sonuçları ise Tablo 3'te detaylı olarak verilmiştir.

Tablo 3. Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri Ölçeği (JYBÖYÖ) Faktör ve Madde Analizi Sonuçları

Madde No	Faktörler	Rot. Önce. Fak. Yüğü	Rot. Son. Fak. Yüğü	Madde Toplam r	Alt Test Madde r
Öz yönetim yeterlikleri					
1.	Mesleki gelişim için gerekli olan kararları tek başına alabilme	.672	.588	.602	.667
2.	Bireysel gelişim sürecinde eksik yönleri fark edebilme	.739	.765	.672	.780
3.	Öğrenme sürecinde bireysel olarak kendini değerlendirebilme	.672	.667	.596	.701
4.	Meslektaşlarla işbirliği yaparak çalışabilme	.671	.599	.607	.674
5.	Meslek alanıyla ilgili olarak gerçekleşen etkinliklerde gruba liderlik yapabilme	.689	.617	.629	.710
6.	Mesleki gelişim için kendini nasıl motive edeceğini bilme	.757	.663	.680	.786
7.	Yeni bir konuyu öğrenirken kendini sürekli motive edebilme	.714	.705	.631	.758
8.	Takım çahşmalarında bireysel sorumluluklar alabilme	.710	.752	.637	.752
9.	Her hangi bir alanda gerçekleştirilen aktivitelere aktif olarak katılabilme	.672	.770	.602	.723
11.	Meslek hayatında karşılaşılan problemlere yönelik yaratıcı fikirler sunabilme	.668	.678	.401	.686
13.	Meslek alanında gerçekleşen yeni fikirlere kolayca uyum sağlayabilme	.629	.591	.569	.651
14.	Mesleki gelişim amacıyla gerçekleştirilen projeleri yönetebilme	.666	.610	.605	.677
21.	Yeni bir konuyu öğrenmek için sürekli çalışabilme	.645	.543	.576	.639
Öğrenmeyi öğrenme yeterlikleri					
23.	Mesleki gelişim için mevcut fırsatları belirleyebilme	.645	.556	.590	.624
26.	Mesleki gelişim için gerekli olan öğrenme etkinliklerinin neler olduğunu bilme	.632	.524	.573	.633
30.	Öğrenme sürecinde çekinmeden soru sorabilme	.613	.483	.554	.598
32.	Mesleki alanla ilgili her konuya merak duyabilme	.646	.546	.588	.622
34.	İlgili olunan alandaki yeni bilgileri öğrenirken kavram haritaları oluşturabilme	.665	.625	.598	.687

35.	Yeni bir konuyu öğrenirken konu içerisindeki önemli öğeleri seçebilme	.781	.710	.710	.807
36.	Mesleki gelişime katkı sağlayacak dokümanları kolaylıkla seçebilme	.803	.668	.747	.807
37.	Öğrenme sürecinde öğrenmeyi kolaylaştıracak materyalleri seçebilme	.762	.759	.688	.824
38.	Yeni bir bilgiyi öğrenirken tüm dikkati öğrenilecek konuya yoğunlaştırabilme	.662	.553	.617	.618
42.	Öğrenme sürecinde karşılaşılan problemleri fark edebilme	.591	.636	.513	.629
48.	Öğrenme sürecinde dili etkili kullanabilme	.642	.526	.592	.637
52.	Öğrenme sürecinde empati kurabilme	.606	.458	.564	.567
İnisiyatif ve Girişimcilik yeterlikleri					
10.	Her hangi bir konuda karar verebilme	.481	.620	.401	.585
17.	Meslek alanında yaşanan bilgi değişimlerine uyum sağlayabilme	.509	.711	.391	.591
19.	Mesleki gelişim için üretilen fikirleri eyleme dönüştürebilme	.592	.770	.432	.676
24.,,,	Meslek alanındaki bHgitt.Sı:(gereksinimlerini giderecek" etkinlikleri planlayabilme""	.589	.784	.490	.734
25.	Belirlenen hedeflere ulaşmak için kendi kendini yönlendirebilme	.506	.635	.358	.571
27.	Belirlenen hedeflere ulaşmak için uygun olan öğrenme ortamını seçebilme	.582	.752	.520	.720
29.	Profesyonel gelişim amaçlı etkinliklerde yaratıcı düşünebilme	.540	.773	.474	.684
33.	Sahip olunan bilgi birikimini belirlenen hedeflere ulaşmak için kullanabilme	.514	.514	.528	.620
39.	Meslek alanındaki yenilikleri/gelişmeleri öğrenmek için her zaman istekli olabilme	.442	.484	.483	.559
43.	Alandaki problemlere yönelik ç.özüm önerileri üretebilme	.505	.545	.545	.633
Bilgiyi elde etme yeterliği					
51.	Bilgiyi elde etme sürecinde sağlıklı bir iletişim kurabilme	.544	.660	.530	.652
53.	Belli bir konuya yönelik düşüncelerini rahatlıkla ifade edebilme	.480	.548	.518	.523
59.	Bilgi aktarımını e-posta ile sağlayabilme	.455	.669	.497	.636

61.	İnternet ortamında google gibi çeşitli arama motorlarından faydalanarak bilgiye ulaşma	.539	.704	.574	.700
65.	Yeni bir bilgiye ulaşmak için cep telefonunu kullanabilme	.439	.620	.469	.623
63.	Bilgiyi elde etme sürecinde facebook, twitter gibi internetteki sosyal paylaşım sitelerinden yararlanabilme	.357	.620	.398	.563
Dijital yeterlikler					
57.	Bilgiyi saklamaca bilgisayarı kullanabilme	.692	.521	.667	.689
58.	İnterneti kullanabilme	.679	.631	.666	.771
60.	Çevrimiçi (online) dergiler, çevrimiçi videolar, çevrimiçi gazeteler gibi internet araçlarından faydalanabilme	.593	.684	.575	.728
62.	Çevrimiçi haber gruplarından yararlanabilme	.548	.594	.541	.603
64.	Chat, msn gibi sohb.et programlarını kullanabilme	.388	.660	.379	.494
66.	Meslektaşlarla gerçekleştirilen çalışmalarda bilgi paylaşımını internet yoluyla sağlayabilme	.511	.700	.483	.657
Karar verebilme yeterliği					
12.	Öğrenme sürecinde belirlenen hedeflere ne derece ulaşıldığını de\$.~rlendiJe.b.il.me,	.608	.498	.541	.552
16.	Mesleki.kariyeri (ilerleme)">.. engelleyecek tüm problemleri çözebilme	.510	.651	.453	.613
18.	Mesleki.gelişim sürecinde karşılaşılabilecek riskleri değerlendirebilme	.380	.677	.328	.554
40.	Yeni bir konuyu öğrenirken ne kadar süreye ihtiyaç duyluldu~unu saetalabilme	.540	.480	.491	.484

Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmeye yönelik görüş, tutum ve yeterlik algılarını belirlemeye yönelik geliştirilen ölçeklerin yanı sıra, bu ölçeklerin içerisinde yer alan kişisel bilgiformu (demografik.bilgiler)'da oluşturulmuştur.

Kişisel Bilgi Formu (Demografik Bilgiler)

Kişisel bilgi formu, öğretmenlerin "cinsiyet", "yaş", "mesleki kıdem", "öğrenim durumu", "görev yaptıkları ilçeler", "görev yaptıkları öğretim kademeleri", "son bir-iki yıl içinde gerçekleştirilen mesleki gelişim etkinliklerine

katılma durumu" ve "bu etkinliklerin mesleki gelişimlerine etkisini" belirlemek amacıyla hazırlanmıştır.

Kişisel bilgi formuna alınan bu değişkenlerin seçilme nedeni ise araştırmaya katılan öğretmenlere yönelik genel bir bilgi elde etmek ve öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yaklaşımına yönelik görüş, tutum ve yeterlik algıları arasında fark olup olmadığını ortaya çıkarmaktır.

Uygulama

Araştırmada hazırlanan veri toplama araçları (YBÖGF, YBÖTÖ, YBÖYÖ) KKTC Genel Ortaöğretim Dairesine ve Mesleki Teknik Öğretimi Dairesine (MTÖD) bağlı okullarda görev yapan öğretmenlere uygulanmıştır.

KKTC Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı Genel Ortaöğretim Dairesi ve Mesleki Teknik Öğretim Dairesi ile ilgili olarak, uygulamayı gerçekleştirmek üzere her okul için belirli günler belirlenmiştir. Uygulama için belirlenen günlerde ilgili okula gidilerek veri toplama araçları öğretmenlere uygulanmıştır. Ayrıca uygulama öncesinde her öğretmene araçlarla ilgili bilgi verilmiş ve soruları içtenlikle yanıtlamaları önemi açıklanmıştır.

Ayrıca Yaşam Boyu Öğrenme Görüşme Formu'nun uygulama aşamasında, araştırmaya katılan öğretmenlerin sorulara verecekleri cevaplar kayıt cihazı kullanılarak kayıt edilmiştir. Kayıt cihazının kullanılması aşamasında görüşme yapılacak olan öğretmenlerden izin alınmış ve öğretmenlerin bu aşamada kendilerini rahat hissetmelerine özen gösterilmiştir.

Öğretmenlere uygulanan veri toplama araçları ise Ek 3, Ek 4 ve Ek 5'te verilmiştir.

Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması

Araştırmadan elde edilen veriler, istatistik uzmanlarının görüşleri doğrultusunda uygun istatistiksel teknikler kullanılarak analiz edilmiştir. Ayrıca analiz edilen veriler, çizelgeler oluşturularak açıklanmış ve yorumlanmıştır. Araştırmada, Yaşam Boyu Öğrenme Tutum Ölçeği ve Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlik Ölçeği'nden elde edilen veriler SPSS paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme konusundaki görüşlerini belirlemek amacıyla uygulanan "Yaşam Boyu Öğrenme Görüşme Formu"ndan elde edilen görüşme verileri ise, içerik analizi ile analiz edilmiştir,

Araştırmada elde edilen verilerin analizinde ise frekans (f), yüzdelik (%), aritmetik ortalama ($\bar{X}$), standart sapma (S), en düşük ve en yüksek değerler kullanılmıştır. Ayrıca araştırma amaçlarına bağlı olarak, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme tutumları ile yaşam boyu öğrenme yeterlik algılan arasındaki ilişkiyi belirlemek için basit korelasyon tekniği kullanılmıştır.

Araştırmanın 3. ve 5. alt amaçlarını cevaplamaya yönelik elde edilen veriler ise t-testi ve tek faktörlü varyans analizi (ANOVA), analiz teknikleri kullanılarak analiz edilmiş ve çizelgeleştirilerek açıklanmıştır.

ilişkisiz iki ya da daha çok örneklem ortalaması arasındaki farkın sıfırdan anlamlı bir şekilde farklı olup olmadığını test etmek üzere uygulanan (Büyüköztürk, 2005) ANOVA sonuçlarının anlamlı çıkması durumunda, grupların ortalama puanları arasında belirlenen anlamlı farkın kaynağını ortaya koymak veya farkın hangi gruplar arasındaki farklardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla LSD ve Dunnett C çoklu karşılaştırma testi uygulanmıştır.

Grupların birbirleriyle olan ilişkilerinin ya da ortalamalar arasındaki farkların anlamlılık testinde ise 0.05 düzeyi esas alınmıştır.

Ayrıca araştırmada, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yaklaşımına yönelik tutum ve yeterlik algıları üzerinde yapılan gözlemler, büyük gruplar üzerinde gerçekleştirildiğinden dolayı dağılımın normal olduğu (Büyüköztürk, 1996) kabul edilmiştir.

Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme konusundaki tutum ve yeterlik algılarını belirlemede ise Tablo 4' ve Tablo 5'te verilen puan sınırları kullanılmıştır.

Tablo 4. Yaşam boyu öğrenme tutum ölçeğinin puan sınırları

Derece/Seçenek	Puan	Puan Sınırı
Kesinlikle Katılmıyorum	1.00	1.00-1.79
Katılmıyorum	2.00	1.80-2.59
Kararsızım	3.00	2.60-3.39
Katılıyorum	4.00	3.40-4.19
Kesinlikle Katılıyorum	5.00	4.20-5.00

Tablo 5- Yaşam boyu öğrenme yeterlik ölçeğinin puan sınırları

Derece/Seçenek	Puan	Puan Sınırı
Hiç	1.00	1.00-1.79
Az	2.00	1.80-2.59
Orta	3.00	2.60-3.39
Çok	4.00	3.40-4.19
Tam	5.00	4.20-5.00

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, araştırmanın genel ve alt amaçları çerçevesinde toplanan verilerin istatistiksel çözümlmelerinden elde edilen bulgular ve yorumlar sırasıyla sunulmaktadır.

Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Konusundaki Görüşlerine İlişkin Bulgular

Bu başlık altında, öğretmenlerin demografik özellikleri tanıtılarak, yaşam boyu öğrenme konusundaki görüşlerine yönelik bulgular ve yorumlar sunulmuştur.

Katılımcıların Demografik Özellikleri

Bu bölümde, Yaşam Boyu Öğrenme Görüşme Formu (YBÖGF)'na yönelik araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin demografik özelliklerine yer verilmiştir.

Cinsiyet

Araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin cinsiyetlerine yönelik frekans (f) ve yüzdelik (%) değerleri Tablo 6.1 'de sunulmuştur.

Tablo 6.1. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımları

Cinsiyet	Öğretmen	
	f	%
Kadın	13	43.3
Erkek	17	56.7
Toplam	30	100

Tablo 6.1'de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğretmenlerin % 43.3'ü kadın olup, % 56.7'si erkek öğretmenlerden oluşmaktadır.

Yaş

Araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin yaşlarına yönelik frekans (f) ve yüzdelik (%) değerleri Tablo 6.2'de sunulmuştur:

Tablo 6.2. Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Dağılımları

Yaş	Öğretmen	
	f	%
27-31	2	6.7
32-36	11	36.7
42-46	17	56.7
Toplam	30	100

Tablo 6.2'de görüldüğü gibi, öğretmenlerin %6.7 (2)'si 27-31, %36.7 (11)'si 32-36 ve %56.7 (17)'si ise 42-46 yaş aralığına sahip olmaktadır.

Mesleki Kıdem

Araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin mesleki kıdemlerine yönelik frekans (f) ve yüzdelik (%) değerleri ise Tablo 6.3'te sunulmuştur.

Tablo 6.3. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Dağılımları

Mesleki Kıdem	Öğretmen	
	f	%
1-5	1	3.3
6-10	4	13.3
11-15	11	36.7
16-20	5	16.7
21 yıl ve üzeri	9	30.0
Toplam	30	100

Tablo 6.3. incelendiğinde ise, öğretmenlerin % 3.3 (1)'ü 1-5 yıllık mesleki kıdeme sahip olup, % 13.3 (4)'ü 6-10 yıllık mesleki kıdeme, % 36.7 (11)'si 11-15, % 16.7 (5)'si 16-20 yıllık mesleki kıdeme ve % 30.0 (9)'ı 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip olmaktadır.

Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Konusundaki Görüşleri

Şu: t.:>aşlı.ıf. aJtırıg~. :c(Pğ{eimşnl. Çırır'iiy?Ş?rtt'. t>oyg. ç.ğrşırme. konusundaki; görüşlerine ilişkin.bulgulara Ve Yorumıatayer" verilmiştir.

Araştırma kapsamında yapılan görüşmelerde öğretmenlere dört adet soru yöneltilmiştir. Bu sorular; "ideal bir öğretmenin hangi niteliklere sahip olması gerektiğini", "öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme becerilerinin geliştirilmesi için alınması gereken önlemleri", "öğretmenlerin yaşam boyu öğrenen olmalarını etkileyen etkenleri" ve "öğretmenlerin yaşamakta olan bilgi değişimlerine nasıl. uyum,sağlayabileceklerini" sorgulamaktadır.

Aşağıda öğretmenlere yöneltilen dört adet soru ve bu sorulara yönelik görüşleri sırasıyla sunulmuştur. Bulgular ise, frekans dağılımları şeklinde tablolastırılmış ve yorumlanmıştır.

Araştırmanın amaçları doğrultusunda geliştirilen sorulardan birincisi "Sizce ideal bir öğretmen hangi niteliklere sahip olmalıdır?" sorusudur. Katılımcıların, bu soruya yönelik yanıtlarından elde edilen görüşler ise Tablo 6.4'te sunulmuştur,

Tablo 6;4. İdeal bir öğretmenin sahip olması gereken niteliklere:, ilişkin görüşler

Görüşler	f
<i>İdeal bir öğretmen:</i>	
Teknolojiyi iyi kullanır	17
Yenilikçidir	10
Mesleki bilgi ve beceriye sahiptir	9
Rehberdir	7
iyi bir araştırmacıdır	6
Etkili iletişim kurabilir	5
Bilgiyi sürekli takip eder	4
Sürekli öğretim isteği duyar	4
Mesleğini sever	4
Kültürel farkındalığa sahiptir	2
Sürekli öğrenme isteği duyar	2
Gelişim etkinliklerine katılır	1
Liderdir	1
inisiyatif sahibidir	1
Motivasyonu yüksektir	1
Yüksek başarı beklentisi vardır	1

Araştırmacılar katılımcı öğretmenlerin ideal bir öğretmene sahip olması gereken niteliklere ilişkin görüşlerini "hangi niteliklere sahip olmalıdır?" sorusuna genelleştirilerek değerlendirilmiştir.

Tablo 6.4'te görüldüğü gibi, katılımcıların çoğunluğu ideal bir öğretmenin sahip olması gereken en önemli niteliği "teknolojiyi iyi düzeyde kullanabilme" olarak değerlendirmektedir. Ancak kaynaklara bakıldığında zaman zaman ideal bir öğretmenin teknolojiyi iyi kullanabilme yeterliğinden önce daha önemli yeterliklere sahip olması gerektiği vurgulanmaktadır.

Çelikten, Şanal & Yeni'ye (2005) göre ideal bir öğretmen öncelikle öğrencilerine karşı açık görüşlü ve objektif olmalı, bireysel farklılıkları dikkate alarak, toplumsal değişimleri anlayıp yorumlayabilmelidir. Ayrıca etkili bir öğretmen; her şeyden önce öğrencilerine karşı sabırlı olup, farklı inanç, görüş ve gruplara saygılı, kılık kıyafetine, temizlik ve düzene özen gösteren ve sevecen bir kişiliğe sahip olmalıdır.

Yine araştırmada görüş bildiren katılımcılar da öğretmenlerin yenilikçi ve öğrencilerine karşı rehber olması gerektiğini ifade ederek,  ğrenci merkezli eğitimin önemini vurgulamışlardır. Aynca gerçekleştirilen görüşmelerde, katılımcılar öğretmenlerin öğrenme ve öğretme isteğine sahip olmaları gerektiğini belirterek, öğrencileriyle iyi iletişim kurabilen, lider ve inisiyatif sahibi olmaları gerektiğini de açıklamışlardır.

Arslan ve  zpınar (2008) ise.. gerçekleştirmiş oldukları çalışmalarında bu çalışmayı destekler sonuçlar elde etmişlerdir. Öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimi ile ilgili niteliklerle inceleleyen Arslan ve  zpınar,  ğretmenin kişisel ve mesleki gelişimiyle ilgili olan nitelikleri; " ğrenciye rehberlik etmek", "araştırmacı", "sorgulayan", "kendini yenileyen ve geliştiren", "eğitim teknolojilerini kullanan", "insan ilişkilerinde uzman" ve " z değerlendirme yapan" şeklinde belirtmiştir.

Araştırmanın amaçları doğrultusunda geliştirilen sorulardan ikincisi olan " ğretmenlerin yaşam boyu, öğrenme, becerilerinin g  tlenmesi için öneriler [pedagogik] sorusuna y peli katılımcıların yanıtlarından elde edilen görüşler ise Tablo 6.5'te sunulmuştur.

Tablo 6.5. Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme becerilerinin güçlendirilmesine ilişkin öneriler

Görüşler	f
Bakanlık:	
Kaliteli ve uygulamaya dönük hizmet içi eğitim etkinlikleri düzenlemeli	9
Öğretmenleri motive edecek ödüller vermeli	7
Öğretmenlerin gelişim etkinliklerine yönelik farkındalıklarını arttıracak kurslar düzenlemeli	6
Kademeler arasında işbirlikli çalışmalar düzenlemeli	3
Öğretmenleri sürekli denetlemelidir	1
Öğretmenler:	
Sürekli olarak yayınları takip etmeli	6
Teknolojiyi kullanmalı	4
Kaynak tarama yeterliklerini geliştirmelidir	4
Uzmanlar:	
Öğretmenleri mesleki gelişime yönlendirecek seminerler düzenlemelidir	3
Öğretmen yetiştiren kurumlar:	
Öğretim programlarını sürekli olarak güncelleştirmelidir	2

Katılımcılar, kendilerine yöneltilen "öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme becerilerinin güçlendirilmesi için önerileriniz nedir?" sorusuna yönelik farklı görüşler ifade etmişlerdir. Tablo 6,5'te görüldüğü gibi, katılımcıların sunmuş oldukları öneriler 4 başlık altında toplanmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlere göre, yaşam boyu öğrenme becerilerinin güçlendirilmesi için Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı, öğretmenler, alan uzmanları ve öğretmen yetiştiren kurumlar çeşitli çalışmalar gerçekleştirmelidir.

Katılımcılara göre, Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı; öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme becerilerini geliştirmeye yönelik kaliteli ve uygulamaya dönük hizmet içi eğitim etkinlikleri düzenlemeli; öğretmenleri motive edecek ödüller vermeli, öğretmenlerde mesleki gelişim etkinliklerine yönelik

farkındalık yaratacak kurslar gerçekleştirmelidir. Ayrıca katılımcılara göre, Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı öğretim kademeleri arasında işbirliği gerçekleştirmeli ve öğretmenleri, mesleki gelişimleri açısından sürekli denetlemelidir.

Yine Tablo 6.5'te görüldüğü gibi, katılımcılar; öğretmenlerin kendi yaşam boyu öğrenme becerilerini geliştirebilmeleri için yayınları takip etmeleri gerektiğini belirterek, öğretmenlerin teknolojiyi kullanmaları ve kaynak tarama yeterliklerine sahip olmaları gerektiğini de ifade etmişlerdir. Ayrıca katılımcılara göre; uzmanlar, öğretmenleri mesleki gelişime yönlendiren seminerler düzenlemeli, öğretmen yetiştiren kurumlar ise, öğretim programlarını sürekli olarak güncelleştirmelidir.

Yukarıda ifade edilen öneriler incelendiğinde (katılımcıların) büyük bir çoğunluğunun, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme becerilerinin güçlendirilmesi için Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı ile uzmanların ve öğretmen yetiştiren kurumların bazı çalışmalarda bulunması gerektiğini ifade ettikleri görülmüştür. Ayrıca katılımcılar, uzmanların ve öğretmen yetiştiren kurumların gerçekleştirecekleri etkinliklerden önce, öğretmenlerin profesyonel olarak kendi yaşam boyu öğrenme becerilerini güçlendirme bilincine sahip olmaları ve bunun için çaba harcamalarının bu yönde daha önemli olduğunu düşünmektedir.

Araştırmanın amaçları doğrultusunda geliştirilen sorulardan üçüncüsü ise "Öğretmen/erin yaşam boyu öğrenen olmalarındaki etkenler nelerdir?" sorusudur.

Bu soruya yönelik katılımcıların yanıtlarından elde edilen görüşler Tablo 6.6'da sunulmuştur.

Tablo 6.6. Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenen olma durumlarını etkileyen faktörlere ilişkin görüşler

Görüşler	f.
Maddi.yetersizlik	11
Öğretmenin motivasyonu	10
Meslek sevgisi	4
Öğrenme ortamları	4
Bakanlığın denetim mekanizması	4
Eğitim politikalarının değişken olması	3
Öğrenci profili	2
Bakanlığın öğretmeni teşvik etmesi	1
Cinsiyet değişkeni	1

Araştırmaya katılan öğretmenler, kendilerine yöneltilen "öğretmenlerin yaşam boyu öğrenen olmalarını etkileyen etkenler nelerdir?" sorusuna yönelik farklı görüşler belirtmişlerdir. Katılımcılara göre, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenen olma durumlarını olumsuz yönde etkileyen en önemli etken maddi yetersizliklerdir. Uvingsone ve arkadaşlarının (2001) gerçekleştirmiş oldukları çalışmada da, yetişkinlerin maddi yetersizliklerden dolayı gelişim etkinliklerine katılmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum, maddi olanaksızlıkların yaşam boyu öğrenme sürecini olumsuz yönde etkilediğini göstermektedir.

Bunun yanında, öğretmenlerin meslek hayatlarındaki motivasyonları, mesleği sevmeye durumları, öğrenme ortamları, Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı'nın denetim mekanizması ve öğretmenleri teşvik etme durumları da yaşam boyu öğrenen olmalarına olumlu yönde etki etmektedir. Ancak eğitim politikalarının değişken olması öğretmenlerin yaşam boyu öğrenen olmalarını olumsuz yönde etkilemektedir. Karaman'ın (2008) gerçekleştirmiş olduğu çalışmada da, öğretmenlerin meslekten uzaklaşma nedenleri arasında eğitim politikalarının sürekli olarak değişmesi ve maaş yetersizliği yer almaktadır.

Ancak yaşam boyu öğrenenler olarak tüm öğretmenlerin sadece eğitim politikalarında değil, çeşitli alanlarda yaşanmakta olan değişimlere uyum

sağlamaları ve bu değişimleri takip etmelerinin bir gereklilik olduğu düşünülmektedir.

Yine araştırmada görüş bildiren öğretmenler mevcut olan öğrenci profilinin de öğretmenlerin yaşam boyu öğrenen olma durumlarına etki ettiğini açıklamıştır. Katılımcılara göre, öğrencilerin akademik durumu, öğretmenlerin de öğrenmeye karşı isteklerini arttırmakta veya öğrenme durumlarını olumsuz yönde etkilemektedir. Bu yönde literatür gözden geçirildiğinde, çalışmaların daha çok öğrencilere yönelik olduğu ve öğretmenlerin öğrenci başarısı üzerindeki etkilerinin detaylı olarak araştırıldığı görülmektedir (Skinner & Belmont, 1993; Sanders ve diğerleri, 1997; Rowan ve diğerleri, 1997; Aultman ve diğerleri, 2009). Bu durum, öğrencilerin öğretmen başarısı üzerindeki etkilerinin de araştırılmasının gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Ayrıca görüş bildiren katılımcılardan biri de, bütün toplumlarda önemli bir sosyal anlama sahip olan cinsiyet faktörünün (Sullivan, 2003), yaşam boyu öğrenen olma durumunda son derece önemli olduğunu vurgulamıştır. Kültürel açıdan farklı kültürlerdeki cinsiyet rolleri, bireylerin öğrenme süreçlerinde de önemli bir role sahiptir (Lloyd & Duveen, 1992; Dresel & Haugwitz, 2005; Kesici, Şahin & Aktürk, 2009). Eathwood & Francis (2006) ise gerçekleştirmiş oldukları çalışmada cinsiyet faktörünü, yaşam boyu öğrenme sürecini etkileyen önemli bir faktör olarak değerlendirmiştir.

Araştırmadan da elde edilen bulgular sonucunda, özellikle çocuk sahibi olan kadın öğretmenlerin sorumluluk ve görevlerinin erkek öğretmenlere göre daha fazla olduğu ve bu durumun kadın öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme süreçlerini olumsuz yönde etkilediği düşünülmektedir.

Öğretmenlerin mesleki açıdan motivasyonların yüksek olması ise yaşam boyu öğrenen olma durumlarını olumlu yönde etkilemektedir. Çoğu Psikolog ve eğitimciler tarafından bireysel farklılığın bir kavramı olarak

açıklanan motivasyon(Urdan ve Schoenfelder, 2006), bireylerin öğrenmelerini etkilemektedir (Deci & Ryan, 2000). Ayrıca motivasyonu Yüksek seviyede olan bireyler öğrenme sürecinde ve verilen görevlerde daha üst düzeyde başarı göstermektedir (Viljaranta, Lerkkanen, Poikkeus, Aunola & Nurmi, 2009).

Araştırmanın amaçları doğrultusunda geliştirilen "Sizce öğretmenler hızla yaşamakta olan bilgi değişimlerine nasıl uyum sağlamalıdır?" sorusuna yönelik katılımcıların yanıtlarından elde edilen görüşler ise Tablo 6.7'de sunulmuştur.

Tablo 6.7. Öğretmenlerin yaşamakta olan bilgi değişimlerine nasıl uyum sağlayabileceklerine ilişkin görüşler

Görüşler	f
Teknolojiyi kullanarak	7
Kurslara katılarak	5
Bilimsel yayımları takip	5
Öğrenmeye karşı merak duyarak	5
Özdenetim yaparak	4
Bireysel olarak hedefler belirleyerek	1
Öğrenmeye karşı çaba harcamak	1

Tablo 6.7 incelendiğinde, katılımcıların "yaşamakta olan bilgi değişimlerine nasıl uyum sağlanmalıdır?" sorusuna yönelik yanıtları diğer sorulara verilen yanıtlarla benzer niteliktedir. Katılımcılara göre, öğretmenler; teknolojiyi kullanarak, kurslara katılarak, bilimsel yayımları takip ederek, yenilikle açık olup, öğrenmeye karşı merak duyarak bilgi değişimlerine uyum sağlayabilirler.

Ancak katılımcıların ifade ettikleri görüşlerin yanı sıra, öğretmenler bilgi değişimlerine uyum sağlayabilmek için her şeyden önce öğrenmeye karşı

istekli olmalı ve kendilerini bireysel olarak öğrenmeye teşvik edici bir tutum içerisinde bulunmalıdırlar.

Ayrıca katılımcılar, öğretmenlerin kendi kendilerini değerlendirerek; kendilerine hedefler belirleyerek ve öğrenmeye karşı çaba harcayarak bilgi değişimlerine uyum sağlayabileceklerini de ifade etmişlerdir'.

Demirel ve Coşkun (2009), yeni bilgi ve beceriler edinme sürecinde "öz düzenleme becerileri", "sürekli öğrenme isteği" ve "öğrenmeye karşı merakın" son derece önemli olduğunu ifade etmektedir.

Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Tutum ve Yeterlik Algılarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu başlık altında, öğretmenlerin demografik özellikleri tanıtılarak, yaşam boyu öğrenme tutum ve yeterlik algılarına yönelik bulgular ve yorumları sunulmuştur.

Katılımcıların Demografik Özellikleri

Bu bölümde, Yaşam Boyu Öğrenme Tutum Ölçeği (YBÖTÖ) ve Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlik Ölçeğine (YBÖYÖ) yönelik araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin demografik özelliklerine yer verilmiştir.

Cinsiyet

Araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin cinsiyetlerine yönelik frekans (f) ve yüzdelik(%) değerleri Tablo 6.8'de sunulmuştur.

Tablo 6.8. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımları

Cinsiyet	Öğretmen	
	f	%
Kadın	407	66.3
Erkek	207	33.7
Toplam	614	100

Tablo 6.8'de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğretmenlerin %66.3 (407)'i kadın olup, %33.7 (207)'si erkek öğretmenlerden oluşmaktadır.

Yaş

Araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin yaşlarına yönelik frekans (f) ve yüzdelik(%) değerleri Tablo 6.9'da sunulmuştur.

Tablo 6.9. Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Dağılımları

Yaş	Öğretmen	
	f	%
22-26	58	9.4
27-31	124	20.2
32-36	167	27.2
37-41	109	17.8
42-45	89	14.5
46 ve üzeri	67	10.9
Toplam	614	100

Tablo 6.9'da görüldüğü gibi, öğretmenlerin %9.4 (58)'i 22-26, %20.2 (124)'i 27-31, %27.2 (167)'i 32-36, %17.8 (109)'i 37-41, % 14.5 (89)'i 42-45 ve % 10.9 (67) 46 ve üzeri yaşa sahip olmaktadır.

Mesleki Kıdem

Araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin mesleki kıdemlerine yönelik frekans (f) ve yüzdelik(%) değerleri Tablo 6.10'da sunulmuştur.

Tablo 6.10. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Dağılımları

Mesleki Kıdem	Öğretmen	
	f	%
1-5	119	19.4
6-10	125	20.4
11-15	167	27.2
16-20	126	20.5
21 yıl ve üzeri	77	12.5
Toplam	614	100

Öğretmenlerin mesleki kıdemleri incelendiğinde, % 19.4 (119)'ü 1-5 yıllık mesleki kıdeme sahip olup, % 20.4 (125)'ü 6-10 yıllık mesleki kıdeme, % 27.2 (167)'si 11-15, % 20.5 (126)'i 16-20 yıllık mesleki kıdeme ve % 12.5 (77)'i 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip olmaktadır.

Öğrenim Durumu

Araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin öğrenim durumlarına yönelik frekans (f) ve yüzdelik(%) değerleri Tablo 6.11 'de sunulmuştur.

Tablo 6.11. Öğretmenlerin Öğrenim Durumlarına Göre Dağılımları

Öğrenim Durumu	Öğretmen	
	f	%
Lisans	436	71.0
Yüksek Lisans aşaması	33	5.4
Yüksek Lisans	133	21.7
Doktora aşaması	8	1.3
Doktora ve üzeri	4	.7
Toplam	614	100

Tablo 6.11 incelendiğinde, öğretmenlerin % 71 (436)'inin lisans mezunu, % 5.4 (33)'ünün yüksek lisans aşamasında olduğu, % 21.7

(133)'sinin yüksek lisans mezunu, % 1.3 (8)'ünün doktora aşaması ve % 7 (4)'sinin de doktora ve üzeri öğrenim durumuna sahip olduğu görülmektedir.

Elde edilen bu bulgu, öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun lisans öğrenimini tamamladıktan sonra lisansüstü öğretime devam etmediklerini göstermektedir. Ancak, öğretmenlerin lisans öğrenimini tamamladıktan sonra da planlı ve programlı olarak öğretime devam etmelerinin, mevcut olan bilgi ve becerilerini geliştirmek adına son derece önemli olduğu düşünülmektedir.

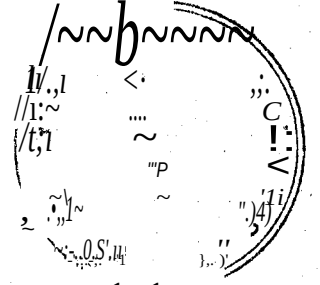
Öğretmenlerin Görev Yaptıkları İlçeler

Araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin görev yaptıkları ilçelere yönelik frekans (f) ve yüzdelik(%) değerleri Tablo 6.12'de sunulmuştur.

Tablo 6.12. Öğretmenlerin görev yaptıkları ilçelere göre dağılımları

İlçeler	Öğretmen	
	f	%
Gazimağusa	138	22.5
Lefkoşa	260	42.3
iskele	71	11.6
Girne	56	9.1
Güzelyurt	89	14.5
Toplam	614	100

Tablo 6.12 incelendiğinde, öğretmenlerin % 22.5 (138)'i Gazimağusa, % 42.3 (260)'ü Lefkoşa, % 11.6 (71)'si iskele, % 9.1 (56)'i Girne ve % 14.5 (89)'i Güzelyurt ilçesinde hizmet vermektedir.



Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Öğretim Kademesi

Araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin görev yaptıkları ~1ş1~ kademelerine yönelik frekans (f) ve yüzdelik (%) değerleri Tablo 6.13'te sunulmuştur.

Tablo 6.13. Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Öğretim Kademesine Göre Dağılımları

Öğretim Kademesi	Öğretmen	
	t	%
Ortaokul	213	34.7
Lise	248	40.4
Meslek Lisesi	153	24.9
Toplam	614	100

"ta61ôEf13ilndi~ndi~irıda", öğretmenlerin %34.7'(21.3) 'sinirôrfaokül, %i.. 40.4 (248)'ünün lise ve% 24.9 (153)'unun da.meslek lisesinde hizmet verdiği görülmektedir.

Mesleki Gelişim Etkinliklerine Katılım

Araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerinden konferansa katılma durumlarına yönelik frekans (f) ve yüzdelik (%) değerleri Tablo 6.14'te sunulmuştur.

Tablo 6.14. Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Etkinliklerinden Konferans Etkinliğine Katılma Durumlarına Göre Dağılımları

Konferansa Katılım	Öğretmen	
	f	%
Katılan	260	42.3
Katılmayan	354	57.7
Toplam	614	100

Öğretmenlerin mesleki gelişim amaçlı gerçekleştirilen etkinliklerden konferansa katılma durumlarına göre dağılımları incelendiğinde, bu öğretmenlerin % 42.3 (260)'ünün konferansa katılıp, % 57.7 (354)'sinin ise konferansa katılmadığı görülmektedir. Öğretmenlerin çoğunluğunun mesleki gelişim amaçlı gerçekleştirile~ etkinliklere katılmaması ise büyük bir sorun ve eksiklik olarak görülmektedir.

Mesleki gelişim etkinlikleri, bireylerin meslek alanlarında yaşanan (_değişim11E:3rer.uyurv. ~ağıt:ıyt:ıbilneteri açısından oldukça önemli bir olgudur.

Öğretmenlerin bu etkinliklere aktif olarak katılmaları ise, gereksinim duydukları yeni bilgi ve becerileri elde etmeleri açısından bir gereklilik olarak görülmektedir.

Araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerinden çalışmaya katılma durumlarına yönelik frekans (f) ve yüzdelik (%) değerleri Tablo 6.15'te sunulmuştur.

Tablo 6.15. Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Etkinliklerinden Çalıştay Etkinliğine Katılma Durumlarına Göre Dağılımları

Çalışmaya Katılım	Öğretmen	
	f	%
Katılan	70	11.4
Katılmayan	544	88.6
Toplam	614	100

Tablo 6.15'te görüldüğü gibi, öğretmenlerin % 11.4 (70)'ü mesleki gelişim amaçlı gerçekleştirilen çalışmaya katılırken, % 88.6 (544)'sı ise bu etkinliğe katılmamıştır. Araştırmadan elde edilen bu bulgular, öğretmenlerin mesleki gelişim amaçlı etkinliklere gereken önemi vermediklerinin bir göstergesi olarak düşünülmektedir.

Araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerinden seminere katılma durumlarına yönelik frekans (f) ve yüzdelik (%) değerleri Tablo 6.16'da sunulmuştur.

Tablo 6.16. Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Etkinliklerinden Seminer Etkinliğine Katılma Durumlarına Göre Dağılımları

Seminere Katılım	Öğretmen	
	f	%
Katılan	375	61.1
Katılmayan	239	38.9
T-1am	614	100

Öğretmenlerin mesleki gelişim amaçlı gerçekleştirilen seminerlere katılma durumları incelendiğinde, % 61.1 (375)'inin bu etkinliğe katılırken, % 38.9 (239)'unun katılmadığı görülmektedir.

Tablo 6.16'da görüldüğü gibi öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu mesleki gelişim amaçlı etkinliklerden seminer etkinliğine katılırken, % 40 oranında bir öğretmen grubu bu etkinliklere katılmamaktadır. Bu öğretmenlerin gelişim amaçlı gerçekleştirilen seminerlere katılmamalarında ki en büyük nedenin öğrenme isteksizliğinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Ayrıca, öğretmenlerin gerçekleştirilen etkinliklerin içeriğini yeterince anlamlı bulmadıklarından dolayı bu etkinliklere katılmadıklarına inanılmaktadır.

Araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerinden hizmet içi eğitim kursuna katılma durumlarına yönelik frekans (f) ve yüzdelik(%) değerleri Tablo 6.17'de sunulmuştur.

Tablo 6.17. Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Etkinliklerinden Hizmet İçi Eğitim Etkinliğine Katılma Durumlarına Göre Dağılımları

Hizmet İçi Eğitime Katılım	f	Öğretmen %
Katılan	355	~7.8
Katılmayan	259	42.2
Toplam	614	100

Tablo 6.17'de görüldüğü gibi, öğretmenlerin % 57.8 (355)'i mesleki gelişim amaçlı gerçekleştirilen hizmet içi eğitim etkinliklerine katılırken, % 42.2 (259)'si katılmamıştır.

Mesleki Gelişim Etkinliklerinin Etkili Olma Düzeyi

Araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin mesleki gelişim amaçlı gerçekleştirilen konferans etkinliklerini etkili bulma durumlarına yönelik frekans (f) ve yüzdelik(%) değerleri Tablo 6.1 B'de sunulmuştur.

Tablo 6.18. Öğretmenlerin Konferans Etkinliğini Etkili Bulma Durumlarına Göre Dağılımları

Konferans Etkinliğinin Etki Düzeyi	f	Öğretmen %
Hemen hemen hiç	10	1.6
Az	20	3.3
Orta	73	11.9~
iyi	127	20.7
Çok iyi	30	4.9
Toplam	260	42.4

Tablo 6.18 incelendiğinde, mesleki gelişim amaçlı gerçekleştirilen konferans etkinliğine katılan % 42.4 (260) öğretmenin % 1.6 (10)'sı etkinliği hemen hemen hiç etkili bulmazken, % 3.3 (20)'ü az etkili bulmakta, % 11.9 (73)'ü orta düzeyde etkili bulmakta, % 20.7 (127)'si iyi düzeyde etkili bulmakta ve % 4.9 (30)'u çok iyi bulmaktadır.

Araştırmadan elde edilen bulgular, konferans etkinliğine katılan öğretmenlerin çoğunluğunun konferans etkinliklerini etkili bulurken, diğer bir öğretmen grubunun bu etkinlikleri etkili bulmadığını göstermektedir. Etkinlikleri etkili bulmayan öğretmenlerin, mesleki gelişim etkinliklerine yönelik olumsuz tutumlar taşıdıklarından dolayı bu etkinlikleri etkili bulmadıkları düşünülmektedir.

Araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin mesleki gelişim amaçlı gerçekleştirilen çalıştay etkinliklerini etkili bulma durumlarına yönelik frekans (f) ve yüzdelik(%) değerleri Tablo 6.19'da sunulmuştur.

Tablo 6.19. Öğretmenlerin Çalıştay Etkinliğini Etkili Bulma Durumlarına Göre Dağılımları

Çalıştay Etkinliğinin Etki Düzeyi	Öğretmen	
	f	%
Hemen hemen hiç	1	2
Az	6	1.0
Orta	19	3.1
iyi	34	5.5
Çok iyi	10	1.6
Toplam	70	11.4

Tablo 6.19'da görüldüğü gibi, öğretmenlerin % 11.4 (70)'ünün katılmış olduğu çalıştay etkinliğini % 2 (1)'si hemen hemen hiç etkili bulmazken, % 1 (6)'i, az, %3.1 (19)'i orta, % 5.5 (34)'i iyi ve % 1.6 (10)'sı çok iyi düzeyde değerlendirmiştir. Ancak elde edilen bulgulardan öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun bu etkinliklere katılmadıkları görülmektedir. Bu durum ise öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerine yönelik isteksiz olduklarının bir

sonucu olarak görülmektedir. Araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin mesleki gelişim amaçlı gerçekleştirilen semineri etkili bulma durumlarına yönelik frekans (f) ve yüzdelik(%) değerleri Tablo 6.20'de sunulmuştur.

Tablo 6.20. Öğretmenlerin Semineri Etkili Bulma Durumlarına Göre Dağılımları

Seminerin. Etki- Düzeyi	Öğretmen	
	f	%
Hemenhemenhiç	16	2.6
~	26	4.2
O~	94	15.3
iyi	191	31.1
~	48	7.8
~	375	61.1

Öğretmenlerin % 2.6 (16)'sı ise, mesleki gelişim amaçlı gerçekleştirilen seminer etkinliğini hemen hemen hiç etkili bulmazken, % 4.2 (26)'si az, % 15.3 (94)'ü orta, % 31.1 (191)'i iyi ve % 61.1 (375)'i çok iyi olarak değerlendirmektedir. Araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin mesleki gelişim amaçlı gerçekleştirilen hizmet içi eğitim etkinliklerini etkili bulma durumlarına yönelik frekans (f) ve yüzdelik (%) değerleri Tablo 6.21'de sunulmuştur.

Tablo 6.21. Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitim Etkinliklerini Etkili Bulma Durumlarına Göre Dağılımları

Hizmet içi Eğitim Etki Düzeyi	Öğretmen	
	f	%
Hemen hemen hiç	14	2.3
Az	40	6.5
Orta	93	15.1
iyi	164	26.7
Çok iyi	44	7.2
Toplam	355	57.8

Tablo 6.21 incelendiğinde ise, mesleki gelişim amaçlı gerçekleştirilen hizmet içi eğitim etkinliklerine % 57.8 (355)'inin katıldığı öğretmenlerin, % 2.3 (14)'ü etkinliği hemen hemen hiç etkili bulmazken, % 6.5 (40)'i az, %15.1 (93)'i orta, % 26.7 (164)'si iyi ve % 7.2 (44)'si çok iyi düzeyde değerlendirmektedir. Tablo 6.21 'de görüldüğü gibi, öğretmenlerin en yoğun katıldıkları mesleki gelişim etkinlikleri hizmet içi eğitim etkinlikleri olup, büyük bir çoğunluğu da bu etkinlikleri etkili olarak değerlendirmektedir.

Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Tutumlarına İlişkin Bulgular

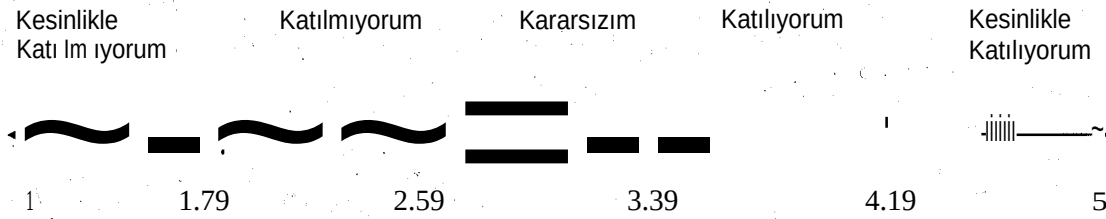
Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme tutumlarına yönelik bulgular ve yorumlar aşağıda sırasıyla açıklanmıştır. Yaşam boyu öğrenme tutum ölçeği (YBÖTÖ)'ne ilişkin betimsel istatistikler Tablo 6.22'de verilmiştir.

Tablo 6.22. Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Tutumlarına İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları

YBÖTutum	N	Madde Sıklığı	Min Puan	Mak Puan	Ortalama	S
Öğrenme isteksizliği	614	7	1	5	4.43	.655
Mesleki gelişim için öğrenme etkinliklerinin yararına inanma	614	6	1	5	4.21	.817
Bireysel öğrenme becerilerine yönelik farkındalık	614	6	1	5	4.24	.681

Tablo 6.22'de görüldüğü gibi, YBÖTÖ'nin "Öğrenme isteksizliği" faktörüne ilişkin tutum puan ortalaması "kesinlikle katılıyorum" ($\bar{X}=4.43$, $S=.655$) sınırları içerisindedir. Bu bulguya göre, öğretmenlerin öğrenme isteğine yönelik tutumlarının düşük düzeyde olduğu söylenilebilir.

Öğretmenlerin "öğrenme isteksizliği" tutum puanının yeri şekil 6.1 'de daha net bir şekilde görülmektedir.



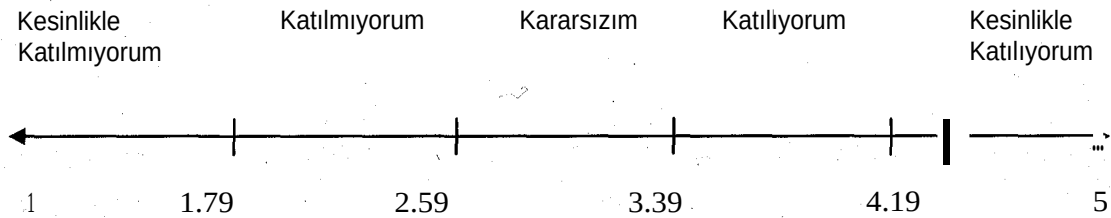
Şekil 6.1. Öğretmenlerin "Öğrenme İsteksizliği" Faktörüne İlişkin Tutum Düzeyi

Şekil 6.1.'de görüldüğü gibi, öğretmenler öğrenmeye karşı son derece isteksiz bir tutum sergilemektedirler. Öğretmenlerle ilgili yapılan bir araştırmada ise, mesleki kıdemi 1-10 yıl arasında olan öğretmenlerin öğrenmeye istekli, 2.1 yıl ve üzerinde olan öğretmenlerin ise öğrenmeye isteksiz oldukları görülmüştür (Serniciv 2003). Öğretmenlerin öğrenmeye karşı isteksiz olmalarının nedenleri arasında yaşadıkları mesleki tükenmişlik, mesleki amaçlardan uzaklaşma ve mesleki motivasyonlarının düşük olması görülmektedir.

Ancak öğrencilerin başarıyı yakalayabilmesi, etkili ve kalıcı öğrenmeler gerçekleştirebilmesi, öğretmenlerin bireysel olarak kendilerini geliştirmesine bağlı olmaktadır. Fullan & Hargreaves'de (1996), öğretmenlerin kendilerini bireysel olarak geliştirdikleri sürece öğrencilerinin de akademik olarak gelişebileceğini ifade etmektedir. Bu bağlamda, öğretmenlerin öğrenmeye karşı istekli olma durumlarının akademik gelişim açısından son derece önemli olduğu düşünülmektedir.

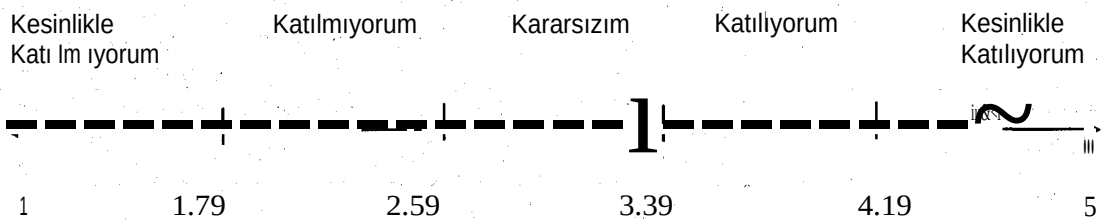
YBÖTÖ'nin "Mesleki gelişim için öğrenme etkinliklerinin yararına inanma" faktörüne ilişkin tutum puan ortalaması ise "kesinlikle katılıyorum" ($\bar{X}=4.21$, $S=.817$) sınırları içerisinde saptanmıştır. Bu sonuca göre, öğretmenlerin, mesleki gelişim açısından öğrenme etkinliklerinin yararına

inanma konusundaki tutumlarının yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. Şekil 6.2'de öğretmenlerin "Mesleki gelişim için öğrenme etkinliklerinin yararına inanma" tutum puanının yeri daha net bir şekilde görülmektedir.



Şekil 6.2. Öğretmenlerin "Mesleki Gelişim İçin Öğrenme Etkinliklerinin Yararına İnanma" Faktörüne İlişkin Tutum Düzeyi

Öğretmenlerin YBÖTÖ'nin "Bireysel öğrenme becerilerine yönelik farkındalık" faktörüne ilişkin tutum puan ortalaması ise "kesinlikle katılıyorum" ($\bar{X} = 4.24$, $S = .681$) sınırları içerisinde. Bu bulgu, öğretmenlerin bireysel öğrenme becerilerine yönelik farkındalıklarının yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir. Şekil 6.3'te ise öğretmenlerin "Bireysel öğrenme becerilerine yönelik farkındalık" tutum puanının yeri daha net bir şekilde görülmektedir.



Şekil 6.3. Öğretmenlerin "Bireysel Öğrenme Becerilerine Yönelik Farkındalık" Faktörüne İlişkin Tutum Düzeyi

Genel olarak öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme konusuna yönelik tutumları incelendiğinde, öğretmenlerin özellikle mesleki gelişim için "bireysel öğrenme becerilerinin" ve "öğrenme etkinliklerinin yararına" inandıkları, ancak buna rağmen öğrenmeye karşı istekli olmadıkları görülmekte ve bu durum büyük bir sorun olarak nitelendirilmektedir,

Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Yaşam Boyu Öğrenme Tutumlarının Karşılaştırılması

Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre yaşam boyu öğrenme tutumları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımsız t-testi analizi kullanılmıştır.

Tablo 6.23'te ise, öğretmenlerin cinsiyetlerine göre yaşam boyu öğrenme tutumları karşılaştırılma sonuçları sunulmuştur.

Tablo 6.23. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Yaşam Boyu Öğrenme Konusundaki Tutumlarının Karşılaştırılma Sonuçları

	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	Sd	T	P	Açıklama
Öğrenme isteksizliği	Kadın	407	4.51	.58598	337.351	4.109	.000	P<0.05 Fark anlamlı
	Erkek	207	4.27	.74977				
Mesleki gelişim için öğrenme etkinliklerinin yararına inanma	Kadın	407	4.29	.75109	349.753	5.174	.002	P<0.05 Fark anlamlı
	Erkek	207	4.05	.91746				
Bireysel öğrenme becerilerine yönelik farkındalık	Kadın	407	4.32	.63612	363.918	3.921	.000	P<0.05 Fark anlamlı
	Erkek	207	4.09	.73986				

Tablo 6.23'te görüldüğü gibi, kadın öğretmenlerin "öğrenme isteksizliği" aritmetik ortalama ve standart sapma puanları ($\bar{X}$ =4.51, S=.585) ile erkek öğretmenlerin "öğrenme isteksizliği" puanları ($\bar{X}$ =4.27, S=.749) arasında anlamlı bir farklılık saptanmıştır (t=4.109, p<0.05).

Öğretmenlerin öğrenme isteksizliği tutum puanları incelendiğinde, erkek öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılık görülmektedir. Bu bulgu, erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre öğrenmeye daha istekli olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Elde edilen bulgulardan, erkek öğretmenlerin öğrenmeye yönelik motivasyonlarının daha yüksek-olduğu düşünülmektedir. Bu durumun temel nedeni ise, kadın öğretmenlerin annelik vb. gibi görev ve sorumluluklara sahip olmalarıdır.

Öğretmenlerin "mesleki gelişim için öğrenme etkinliklerinin yararına inanma" aritmetik ortalama ve standart sapma puanları kadın ($\bar{X}=4.29$, $S=.751$) ve erkek ($\bar{X}=4.05$, $S=.917$) öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık ($t=3.174$, $p<0.05$) yaratmaktadır.

Öğretmenlerin, mesleki gelişim için öğrenme etkinliklerinin yararına inanma durumları incelendiğinde, kadın öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılık görüldüğü söylenebilir. Bu bulgu, kadın öğretmenlerin, öğrenme etkinliklerinin yararına daha fazla inandığı şeklinde yorumlanabilir.

Ayrıca Tablo 6.23 incelendiğinde, kadın öğretmenlerin "bireysel öğrenme becerilerine yönelik farkındalık" aritmetik ortalama ve standart sapma puanları ($\bar{X}=4.32$, $S=.636$) ile erkek öğretmenlerin tutum puanları ($\bar{X}=4.09$, $S=.739$) arasında, kadın öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılık ($t=3.921$, $p<0.05$) saptanmıştır. Elde edilen bu bulgu, kadın öğretmenlerin, bireysel öğrenme becerilerine yönelik farkındalıklarının, erkek öğretmenlere göre daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Elde edilen bu sonuçlar, cinsiyet değişkeninin öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme konusundaki tutumlarına büyük ölçüde etki ettiğini göstermektedir. Ayrıca Demirel ve Coşkun'un (2009) üniversite öğrencilerine yönelik -gerçekleştirdikleri çalışmalarında da öğrencilerin cinsiyetlerinin yeni bilgileri öğrenme konusundaki meraklılık düzeylerine etki ettiği saptanmıştır.

Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Yaşam Boyu Öğrenme Tutumlarının Karşılaştırılması

Öğretmenlerin sahip oldukları yaş ile yaşam boyu öğrenme konusundaki tutumları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla Tek Yönlü Varyans Analizi uygulanmıştır.

Tablo 6.24'te, öğretmenlerin yaş durumlarına göre yaşam boyu öğrenme tutumlarının betimsel istatistik sonuçları sunulmuştur.

Tablo 6.24. Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Yaşam Boyu Öğrenme Tutum Puanlarının Betimsel İstatistik Sonuçları

Boyut	Yaş	N	$\bar{X}$	S
Öğrenme isteksizliği	22-26 yaş	58	4.59	.48768
	27-31 yaş	124	4.51	.70879
	32-36 yaş	167	4.43	.65476
	37-41 yaş	109	4.32	.75690
	42-45 yaş	89	4.44	.61490
	46 ve üzeri	67	4.30	cc.50940
	Toelam	614	4.43	.65558
Mesleki gelişim için öğrenme etkinliklerinin yararına inanma	22-26 yaş	58	4.39	.61471
	27-31 yaş	124	4.32	.80006
	32-36 yaş	167	4.17	.80884
	37-41 yaş	109	4.20	.77060
	42-45 yaş	89	4.08	.92902
	46 ve üzeri	67	4.11	.91564
	Toelam	614	4.21	.81780
Bireysel öğrenme becerilerine yönelik farkındalık	22-26 yaş	58	4.46	.51498
	27-31 yaş	124	4.34	.68193
	32-36 yaş	167	4.20	.69124
	37-41 yaş	109	4.23	.63623
	42-45 yaş	89	4.16	.75456
	46 ve üzeri	67	4.14	.71655
	Toelam	614	4.24	.68153

Tablo 6.24'te görüldüğü gibi, öğretmenlerin yaş durumlarına göre "öğrenme isteksizliği" aritmetik ortalama ve standart sapma puanları; 22-26 yaş arası için ($\bar{X}$ =4.59, S=.487) olup, 27-31 yaş arası için ($\bar{X}$ =4.51, S=.708), 32-36 yaş arası için ($\bar{X}$ =4.43, S=.654), 37-41 yaş arası için ($\bar{X}$ =4.32,

S=.756), 42-45 yaş arası için ($\bar{X}$ =4.44, S=.614) olup, 46 ve üzeri için ($\bar{X}$ =4.30, S=.509) olarak saptanmıştır.

Elde edilen bu bulgulardan, farklı yaş gruplarına sahip olan öğretmenlerin öğrenmeye karşı son derece isteksiz oldukları görülmektedir.

Öğretmenlerin yaşlarına göre "mesleki gelişim için öğrenme etkinliklerinin yararına inanma" aritmetik ortalama ve standart sapma puanları ise; 22-26 yaş arası için ($\bar{X}$ =4.39, S=.614) olup, 27-31 yaş arası için ($\bar{X}$ =4.32, S=.800), 32-36 yaş arası için ($\bar{X}$ =4.17, S=.808), 37-41 yaş arası için ($\bar{X}$ =4.20, S=.770), 42-45 yaş arası için ($\bar{X}$ =4.08, S=.929) olup, 46 ve üzeri için ($\bar{X}$ =4.11, S=.915) olarak belirlenmiştir.

Araştırmadan elde edilen bu bulgulardan, 22-41 yaş sınırları içerisinde olan öğretmenlerin öğrenme etkinliklerinin yararına inanma durumlarının "kesinlikle katılıyorum" sınırları içerisinde olduğu görülmektedir. 42-45 ve üzeri yaşa sahip öğretmenlerin öğrenme etkinliklerinin yararına inanma durumları ise "katılıyorum" sınırları içerisinde yer almaktadır. Bu bulgu, öğretmenlerin mesleki gelişim için öğrenme etkinliklerinin yararına inanma durumlarının genel olarak yüksek olduğunu göstermektedir.

Ayrıca, öğretmenlerin "bireysel öğrenme becerilerine yönelik farkındalık" aritmetik ortalama ve standart sapma puanları; 22-26 yaş arası için ($\bar{X}$ =4.46, S=.514) olup, 27-31 yaş arası için ($\bar{X}$ =4.34, S=.681), 32-36 yaş arası için ($\bar{X}$ =4.20, S=.691), 37-41 yaş arası için ($\bar{X}$ =4.23, S=.636), 42-45 yaş arası için ($\bar{X}$ =4.16, S=.754) olup, 46 ve üzeri için ($\bar{X}$ =4.14, S=.716) olarak belirlenmiştir.

Araştırmadan elde edilen bulgular, 22-41 yaş aralığına sahip olan öğretmenlerin bireysel öğrenme becerilerine yönelik farkındalık durumlarının "kesinlikle katılıyorum" sınırları içerisinde yer aldığını, 42 ve üzeri yaşa sahip olan öğretmenlerin farkındalık durumlarının ise "katılıyorum" sınırları arasında olduğunu göstermektedir. Bu durum ise, öğretmenlerin bireysel öğrenme

becerilerine yönelik farkındalık durumlarının genel olarak yüksek olduğunu göstermektedir.

Öğretmenlerin yaşlarına göre yaşam boyu öğrenme tutum puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Varyans Analizi sonuçları ise tablo 6.25'te verilmiştir.

Tablo 6.25. Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Yaşam Boyu Öğrenme Tutum Puanlarının ANOVA Sonuçları

Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Açıklama
Öğrenme isteksizliği	Gruplararası	4.671	5	.934	2.195	053	p>0.05 Fark anlamsız
	Gruplarıçi	258.787	608	.426			
	Toplam	263.458	613				
Mesleki gelişim için öğrenme etkinliklerinin yararına inanma	Gruplararası	5.685	5	1.137	1.710	130	p>0.05 Fark anlamsız
	Gruplarıçi	404.290	608				
	Toplam	409.975	613	.665			
Bireysel öğrenme becerilerine yönelik farkındalık	Gruplararası	5.390	5	1.078	2.346	040	t-3, 1-4, 1-5, 1-6 Fark anlamlı
	Gruplarıçi	279.340	608				
	Toplam	284.730	613	.459			

Tablo 6.25'te görüldüğü gibi, öğretmenlerin yaşlarına göre "öğrenme isteksizliği" tutumları (F(5;608)=2.195, p>0.05) ve "mesleki gelişim için öğrenme etkinliklerinin yararına inanma" tutumları (F(5;608)=1.710, p>0.05) arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.

Ancak, öğretmenlerin yaşlarına göre "bireysel öğrenme becerilerine yönelik farkındalık" tutumları (F(5;608)= 2.346, p<0.05) arasında anlamlı bir farklılık belirlenmiştir.

Elde edilen bu bulgular, öğretmenlerin yaşlarının öğrenme isteksizliği tutumları ile mesleki gelişim için öğrenme etkinliklerinin yararına inanma

tutumlarını etkilemediği; ancak, bireysel öğrenme becerilerine yönelik farkındalıklarında anlamlı bir farklılık yarattığı şeklinde yorumlanabilir.

Gruplar arası farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan LSD Test sonuçları incelendiğinde ise, 22-26 yaş aralığına sahip olan öğretmenlerle; 32-36, 37-41, 42-45 V& 46 ve üzeri yaşa sahip olan öğretmenler arasında, 22-26 yaş lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür.

Elde edilen bu bulgular, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin bireysel öğrenme becerilerine yönelik farkındalıklarının diğer öğretmenlere göre daha olumlu olduğu şeklinde yorumlanabilir. Bu durumun, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin, öğretmen yetiştiren kurumlardan yeni mezun oldukları için diğer öğretmenlere göre mesleki bilgi ve becerilerinin daha yeni olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Ayrıca Desiardins'in (2003) gerçekleştirmiş olduğu çalışmada da bireylerin "Yaşla birlikte öğrenme becerileri artar" şeklinde bir düşünceye ulaşmışlardır. Bu duruma, yaşı ilerleyen öğretmenlerin mesleki açıdan belli bir doyuma ulaşmalarının neden olduğu düşünülmektedir.

Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Yaşam Boyu Öğrenme Tutumlarının Karşılaştırılması

Öğretmenlerin, mesleki kıdemleri ile yaşam boyu öğrenme konusundaki tutumları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla TekYönlü Varyans Analizi uygulanmıştır.

Tablo 6.26'da ise, öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre yaşam boyu öğrenme tutumlarının betimsel istatistik sonuçları verilmiştir.

Tablo 6.26 Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Yaşam Boyu Öğrenme Tutum Puanlarının Betimsel İstatistik Sonuçları

Boyut	Mesleki Kıdem	N	$\bar{X}$	S
Öğrenme isteksizliği	1-5 yıl	119	4.53	.60155
	6-10 yıl	125	4.46	.76795
	11-15 yıl	167	4.38	.68933
	16-20 yıl	126	4.39	.61016
	21 ve üzeri	77	4.41	.51808
	Toplam	614	4.43	.65558
Mesleki gelişim için öğrenme etkinliklerinin yararına inanma	1-5 yıl	119	4.36	.70473
	6-10 yıl	125	4.21	.81952
	11-15 yıl	167	4.19	.79320
	16-20 yıl	126	4.04	.96682
	21 ve üzeri	77	4.26	.72611
	Toplam	614	4.21	.81780
Bireysel öğrenme becerilerine yönelik farkındalık	1-5 yıl	119	4.40	.57828
	6-10 yıl	125	4.25	.68444
	11-15 yıl	167	4.20	.67300
	16-20 yıl	126	4.10	.79537
	21 ve üzeri	77	4.31	.59114
	Toplam	614	4.24	.68153

Tablo 6.26'da görüldüğü gibi, öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre "öğrenme isteksizliği" aritmetik ortalama ve standart sapma puanları; 1-5 yıl için ($\bar{X}=4.53$, $S=.601$) olup, 6-10 yıl için ($\bar{X}=4.46$, $S=.767$), 11-15 yıl için ($\bar{X}=4.38$, $S=.689$), 16-20 yıl için ($\bar{X}=4.39$, $S=.610$) olup, 21 ve üzeri için ($\bar{X}=4.41$, $S=.518$) Olarak saptanmıştır. Elde edilen bu bulgu, farklı mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin öğrenme isteksizliklerinin "kesinlikle katılıyorum" sınırları içerisinde yer aldığını göstermektedir.

Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre "mesleki gelişim için öğrenme etkinliklerinin yararına inanma" aritmetik ortalama ve standart sapma puanları ise; 1-5 yıl için ($\bar{X}=4.36$, $S=.704$) olup, 6-10 yıl için ($\bar{X}=4.21$, $S=.819$), 11-15 yıl için ($\bar{X}=4.19$, $S=.793$), 16-20 yıl için ($\bar{X}=4.04$, $S=.966$) olup, 21 ve üzeri için ($\bar{X}=4.26$, $S=.726$) olarak belirlenmiştir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar 1-5 yıl, 6-10 yıl ve 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin öğrenme etkinliklerinin yararına inanma durumlarının "kesinlikle katılıyorum" sınırları içerisinde yer aldığı

görülmektedir. 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip olan öğretmenler ile 16-20 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin öğrenme etkinliklerinin yararına inanma durumları ise "katılıyorum" sınırları içerisinde belirlenmiştir. Elde edilen bu bulgu, öğretmenlerin mesleki gelişim için öğrenme etkinliklerinin yararına inanma durumlarının yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Ayrıca öğretmenlerin, "bireysel öğrenme becerilerine yönelik farkındalık" aritmetik ortalama ve standart sapma puanları; 1-5 yıl için ($\bar{X}=4.40$, $S=.578$) olup, 6-10 yıl için ($\bar{X}=4.25$, $S=.684$), 11-15 yıl için ($\bar{X}=4.20$, $S=.673$), 16-20 yıl için ($\bar{X}=4.10$, $S=.795$) olup, 21 ve üzeri için ($\bar{X}=4.31$, $S=.591$) olarak belirlenmiştir.

Araştırmadan elde edilen bulgular, öğretmenlerin bireysel öğrenme becerilerine yönelik farkındalıklarının genel olarak yüksek olduğunu göstermektedir.

"Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre yaşam boyu öğrenme tutum puanları arasındaki farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Varyans Analizi sonuçları ise tablo 6.27'de verilmiştir.

Tablo 6.27 Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Yaşam Boyu Öğrenme Tutum Puanlarının ANOVA Sonuçları

Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Açıklama
Öğrenme isteksizliği	Gruplararası	1.815	4	.454	1.056	.377	p>0.05 Fark anlamsız
	Grupları içi	261.643	609	.430			
	Toplam	263.458	613				
Mesleki gelişim için öğrenme etkinliklerinin yararına inanma	Gruplararası	6.738	4	1.685	2.544	.039	1-4 Fark anlamlı
	Grupları içi	403.237	609				
	Toplam	409.976	613	.662			
Bireysel öğrenme becerilerine yönelik farkındalık	Gruplararası	6.362	4	1.590	3.479	.008	1-3, 1-4, 4-5 Fark anlamlı
	Grupları içi	278.368	609				
	Toplam	284.730	613	.457			

Tablo 6.27'de görüldüğü gibi, farklı mesleki kıdeme sahip olan Öğretmenlerin "öğrenme isteksizliği" tutumları ($F(4;609)=1.056$, $p>0.05$) arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Ancak öğretmenlerin "mesleki gelişim için öğrenme etkinliklerinin yararına inanma" tutumları ($F(4;609)=2.544$, $p<0.05$) ile "bireysel öğrenme becerilerine yönelik farkındalık" tutumları ($F(4;609)=3.479$, $p<0.05$) arasında anlamlı bir farklılık saptanmıştır.

Tablo 6.27'de görüldüğü gibi, öğretmenlerin mesleki kıdemleri, "öğrenme isteksizliği" tutumları arasında anlamlı bir fark yaratmamaktadır. Ancak öğretmenlerin mesleki kıdemleri, "mesleki gelişim için öğrenme etkinliklerinin yararına inanma" ve "bireysel öğrenme becerilerine yönelik farkındalık" puanları arasında anlamlı bir farklılık yaratmaktadır.

Elde edilen bu bulgular, öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin öğrenme etkinliklerinin yararına inanma durumları ile bireysel öğrenme becerilerine yönelik farkındalıklarını etkilediği şeklinde yorumlanabilir.

Gruplar arası farkı hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla LSD testi yapılmıştır. LSD testi-in kullanılmasının temel nedeni ise grup varyanslarının yakın olmasıdır. Gerçekleştirilen LSD analizinden elde edilen bulgulara göre, mesleki gelişim için öğrenme etkinliklerinin yararına inanma boyutunda, 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerle, 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip olan öğretmenler arasında, 1-5 yıl lehine anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Ayrıca Tablo 6.27'de görüldüğü gibi, bireysel öğrenme becerilerine yönelik farkındalık boyutunda da, 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerle; 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip olanlar ve 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip olan öğretmenler arasında, 1-5 yıla sahip olan öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Bunun yanında, 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerle, 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip olan öğretmenler arasında da, 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip olan öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık belirlenmiştir.

Gerçekleştirilen analiz sonucunda, öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin öğrenme isteksizliği boyutunda herhangi bir fark yaratmadığı görülmüştür.

Ancak, öğretmenlerin sahip oldukları mesleki kıdemlerinin, mesleki gelişim için öğrenme etkinliklerinin yararına inanma boyutunda anlamlı bir farklılık yarattığı saptanmıştır. Elde edilen bu bulgu ise, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin öğrenme etkinliklerinin yararına daha çok inandıklarını göstermektedir.

Yine öğretmenlerin mesleki kıdemleri, bireysel öğrenme becerilerine yönelik farkındalık boyutuna da etki etmektedir. Elde edilen bulgu, mesleki kıdemi 1-5 yıl içerisinde olan öğretmenlerin bireysel öğrenme becerilerine yönelik farkındalıklarının daha yüksek olduğunu göstermektedir. Bu durumun, öğretmenlerin mesleğe yeni başladıklarından ötürü diğer öğretmenlere göre motivasyonlarının daha yüksek olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Öğretmenlerin' Görev Yaptıkları İlçelere Göre Yaşam Boyu Öğrenme Tutumlarının Karşılaştırılması

Öğretmenlerin'; görev yaptıkları ilçelere göre 'yaşam boyu öğrenme tutumları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla Tek Yönlü Varyans Analizi uygulanmıştır.

Tablo 6.28'de ise, öğretmenlerin görev yaptıkları ilçelere göre yaşam boyu öğrenme tutumlarının betimsel istatistik sonuçları verilmiştir.

Tablo 6.28. Öğretmenlerin Görev Yaptıkları İlçelere Göre Yaşam Boyu Öğrenme Tutum Puanlarının Betimsel İstatistik Sonuçları

Boyut	İlçe	N	$\bar{X}$	S
Öğrenme isteksizliği	Gazimağusa	138	4.42	.71195
	Lefkoşa	260	4.44	.65018
	iskele	71	4.56	.62685
	Girne	56	4.32	.58295
	Güzelyurt	89	4.39	.64292
	Toplam	614	4.43	.65558
Mesleki gelişim için öğrenme etkinliklerinin yararına inanma	Gazimağusa	138	4.32	.70310
	Lefkoşa	260	4.20	.80056
	iskele	71	4.03	.93982
	Girne	56	4.24	.74733
	Güzelyurt	89	4.17	.95162
	Toplam	614	4.21	.81780
Bireysel öğrenme becerilerine yönelik farkındalık	Gazimağusa	138	4.33	.60963
	Lefkoşa	260	4.24	.67835
	iskele	71	4.16	.74673
	Girne	56	4.24	.63074
	Güzelyurt	89	4.20	.76927
	Toplam	614	4.24	.68153

Tablo 6.28'de görüldüğü gibi, öğretmenlerin görev yaptıkları ilçelere göre "öğrenme isteksizliği" aritmetik ortalama ve standart sapma puanlarının; Gazimağusa ilçesi için ($\bar{X} = 4.42$, $S = .711$) olup, Lefkoşa ilçesi için ($\bar{X} = 4.44$, $S = .650$), iskele ilçesi için ($\bar{X} = 4.56$, $S = .626$), Girne ilçesi için ($\bar{X} = 4.32$, $S = .582$) olup, Güzelyurt ilçesi için ($\bar{X} = 4.39$, $S = .642$) olarak saptanmıştır. Elde edilen bu bulgulardan farklı ilçelerde görev yapan öğretmenlerin öğrenme isteksizliklerinin "kesinlikle katılıyorum" sınırları içerisinde yer aldığı görülmektedir.

Öğretmenlerin görev yaptıkları ilçelere göre "mesleki gelişim için öğrenme etkinliklerinin yararına inanma" aritmetik ortalama ve standart sapma puanlarının ise; Gazimağusa ilçesi için ($\bar{X} = 4.32$, $S = .703$) olup, Lefkoşa ilçesi için ($\bar{X} = 4.20$, $S = .800$), iskele ilçesi için ($\bar{X} = 4.03$, $S = .939$), Girne ilçesi için ($\bar{X} = 4.24$, $S = .747$) olup, Güzelyurt ilçesi için ($\bar{X} = 4.17$, $S = .951$) olarak belirlenmiştir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar, Gazimağusa, Lefkoşa ve Gime ilçelerinde görev yapan öğretmenlerin öğrenme etkinliklerinin yararına inanma durumlarının "kesinlikle katılıyorum" sınırları içerisinde yer aldığı görülmektedir. iskele ve Güzelyurt ilçelerinde görev yapmakta olan öğretmenlerin öğrenme etkinliklerinin yararına inanma durumları ise "katılıyorum" sınırları içerisinde yer almaktadır. Bu durum farklı ilçelerde görev yapan öğretmenlerin öğrenme etkinliklerinin yararına inanma durumlarının genel olarak yüksek olduğunu göstermektedir.

Ayrıca öğretmenlerin, "bireysel öğrenme becerilerine yönelik farkındalık" aritmetik ortalama ve standart sapma puanlarının; Gazimağusa ilçesi için ($\bar{X} = 4.33$, $S = .609$) olup, Lefkoşa ilçesi için ($\bar{X} = 4.24$, $S = .678$), iskele ilçesi için ($\bar{X} = 4.16$, $S = .746$), Girne ilçesi için ($\bar{X} = 4.24$, $S = .630$) olup, Güzelyurt ilçesi için ($\bar{X} = 4.20$, $S = .769$) olarak belirlenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular Gazimağusa, Lefkoşa, Girne ve Güzelyurt ilçelerinde görev yapan öğretmenlerin bireysel öğrenme becerilerine yönelik farkındalık puanlarının "kesinlikle katılıyorum" sınırları içerisinde yer aldığı görülmektedir. iskele il; ~ihd; ~iöre~ yapmakta olan öğretmenlerin farkındalık durumları ise "katılıyorum" sınırları içerisinde yer almaktadır.

Öğretmenlerin görev yaptıkları ilçelere göre yaşam boyu öğrenme tutum puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Varyans Analiz sonuçları ise tablo 6.29'da verilmiştir.

Tablo 6.29. Öğretmenlerin Görev Yaptıkları İlçelere Göre Yaşam Boyu Öğrenme Tutum Puanlarının ANOVA Sonuçları

Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Açıklama
Öğrenme isteksizliği	Gruplarası	1.956	4	.489	1.139	.337	p>0.05 Fark anlamsız
	Gruplarıçi	261.502	609	.429			
	Toplam	263.458	613				
Mesleki gelişim için öğrenme etkinliklerinin yararına inanma	Gruplarası	4.019	4	1.005	1.507	.198	p>0.05 Fark anlamsız
	Gruplarıçi	05.956	609				
	Toplam	409.976	613	.667			
Bireysel öğrenme becerilerine yönelik farkındalık	Gruplarası	1.642	4	.410	.883	.474	p>0.05 Fark anlamsız
	Gruplarıçi	283.088	609	.465			
	Toplam	284.730	613				

Tablo 6.29'da görüldüğü gibi, öğretmenlerin görev yaptıkları ilçeler, "öğrenme isteksizliği" tutumları ($F(4;509)=1.139$, $p>0.05$), "mesleki gelişim için Öğrenme Etkinliklerinin yararına inanma" tutumları ($F(4;609)=1.507$, $p>0.05$) ve "bireysel öğrenme becerilerine yönelik farkındalık" tutumları ($F(4;509)=.883$, $p>0.05$) arasında anlamlı bir farklılık yaratmamaktadır.

Elde edilen bu bulgular, ilçelerin öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme tutumlarında anlamlı bir farklılık yaratmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Öğretim Kademesine Göre Yaşam Boyu Öğrenme Tutumlarının Karşılaştırılması

Öğretmenlerin görev yaptıkları öğretim kademesine göre yaşam boyu öğrenme tutumlarında anlamlı bir fark yaratıp yaratmadığını belirlemek amacıyla Tek Yönlü Varyans Analizi uygulanmıştır.

Tablo 6.30'da öğretmenlerin görev yaptıkları öğretim kademesine göre yaşam boyu öğrenme tutumlarının betimsel istatistik sonuçları verilmiştir.

Tablo 6.30. Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Öğretim Kademesine Göre Yaşam Boyu Öğrenme Tutum Puanlarının Betimsel İstatistik Sonuçları

Boyut	Öğretim Kademesi	N	$\bar{X}$	S
Öğrenme isteksizliği	Ortaokul	213	4.48	.54697
	Lise	248	4.41	.71261
	Meslek Lisesi	153	4.39	.69627
	Toplam	614	4.43	.65558
Mesleki gelişim için öğrenme etkinliklerinin yararına inanma	Ortaokul	213	4.19	.85122
	Lise	248	4.31	.76486
	Meslek Lisesi	153	4.07	.83658
	Toplam	614	4.21	.81780
Bireysel öğrenme becerilerine yönelik farkındalık	Ortaokul	213	4.23	.68473
	Lise	248	4.33	.64707
	Meslek Lisesi	153	4.12	.71601
	Toplam	614	4.24	.68153

Tablo 6.30'da görüldüğü gibi, öğretmenlerin görev yaptıkları öğretim kademesine göre "öğrenme isteksizliği" aritmetik ortalama ve standart sapma puanları; ortaokul için $(\bar{X}=4.48, S=.547)$ olup, lise için $(\bar{X}=4.41, S=.713)$ ve meslek lisesi için $(\bar{X}=4.39, S=.696)$ olarak saptanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular, farklı kademelerde görev yapan öğretmenlerin öğrenme isteksizliklerinin "kesinlikle katılıyorum" sınırları içerisinde yer aldığını göstermektedir.

Öğretmenlerin görev yaptıkları öğretim kademelerine göre "mesleki gelişim için öğrenme etkinliklerinin yararına inanma" aritmetik ortalama ve standart sapma puanları ise; ortaokul kademesi için $(\bar{X}=4.19, S=.851)$ olup, lise kademesi için $(\bar{X}=4.31, S=.764)$ ve meslek lisesi için $(\bar{X}=4.07, S=.836)$ olarak belirlenmiştir.

Elde edilen bulgular, ortaokul ile meslek lisesinde görev yapan öğretmenlerin öğrenme etkinliklerinin yararına inanma durumlarının "katılıyorum" sınırları içerisinde yer alırken, lise kademesinde görev yapan öğretmenlerin öğrenme etkinliklerinin yararına inanma durumlarının "kesinlikle katılıyorum" sınırları içerisinde olduğunu göstermektedir.

Ayrıca öğretmenlerin, "bireysel öğrenme becerilerine yönelik farkındalık" aritmetik ortalama ve standart sapma puanları; ortaokul kademesi için ($\bar{X}$ =4.23, S=.684) olup, lise kademesi için ($\bar{X}$ =4.33, S=.647) ve meslek lisesi için ($\bar{X}$ =4.12, S=.716) olarak saptanmıştır. Bu sonuç ortaokul ve lise kademesinde görev yapan öğretmenlerin bireysel öğrenme becerilerine yönelik farkındalıklarının "kesinlikle katılıyorum" sınırları içerisinde yer alırken, meslek liselerinde görev yapan öğretmenlerin farkındalık durumlarının "katılıyorum" sınırları içerisinde yer aldığını göstermektedir. Elde edilen bulgulardan, farklı kademelerde görev yapan öğretmenlerin bireysel öğrenme becerilerine yönelik farkındalıklarının yüksek olduğu görülmektedir;

Öğretmenlerin görev yaptıkları öğretim kademelerine göre yaşam boyu öğrenme tutum puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Varyans Analizi sonuçları ise tablo 6.31'de verilmiştir.

Tablo 6.31: Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Öğretim Kademesine Göre Yaşam Boyu Öğrenme Tutum Puanlarının ANOVA Sonuçları

Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Açıklama
Öğrenme isteksizliği	Gruplararası	.915	2	.458	1.065	.345	p>0.05 Fark anlamsız
	Gruplarıçi	262.543	611	.430			
	Toplam	263.458	613				
Mesleki gelişim için öğrenme etkinliklerinin yararına inanma	Gruplararası	5.491	2	2.745	4.147	.016	2-3 Fark anlamlı
	Gruplarıçi	404.485	611				
	Toplam	409.976	613	.662			
Bireysel öğrenme becerilerine yönelik farkındalık	Gruplararası	3.986	2	1.993	4.338	.013	2-3 Fark anlamlı
	Gruplarıçi	280.743	611				
	Toplam	284.730	613	.459			

Tablo 6:31'de görüldüğü gibi, farklı öğretim kademeleri öğretmenlerin "öğrenme isteksizliği" tutumları ($F_{(2;611)}=1.065$, $p>0.05$)'nda anlamlı bir farklılık

yaratmamaktadır. Ancak, öğretmenlerin "mesleki gelişim için öğrenme etkinliklerinin yararına inanma" tutumları ($F_{(2;611)}=4.147$, $p<0.05$) ile "bireysel öğrenme becerilerine yönelik farkındalık" tutumları ($F_{(2;611)}=4.338$, $p<0.05$) arasında anlamlı bir farklılık yaratmaktadır.

Tablo 6.31'de görüldüğü gibi, lise ve meslek liselerinde görev yapan öğretmenlerin "mesleki gelişim için öğrenme etkinliklerinin yararına inanma" puanları ile "bireysel öğrenme becerilerine yönelik farkındalık" puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur..

Gruplar arası farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla LSD testi kullanılmıştır. Gerçekleştirilen LSD analizinden elde edilen bulgulara göre, lise ve meslek lisesinde görev yapan öğretmenlerin, "mesleki gelişim için öğrenme etkinliklerinin yararına inanma" ve "bireysel öğrenme becerilerine yönelik farkındalık" boyutlarında, lise kademesinde görev yapanlar lehine anlamlı bir farklılık saptanmıştır.

EidJ;t-c~c;JiaH> bu bulgular, öğretmenlerin görev yaptıkları öğretim kademelerini yaşam boyu öğrenme konusundaki tutumlarını etkilediği şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlik Algılarına İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlik algılarına yönelik bulgular ve yorumlar aşağıda sırasıyla açıklanmıştır.

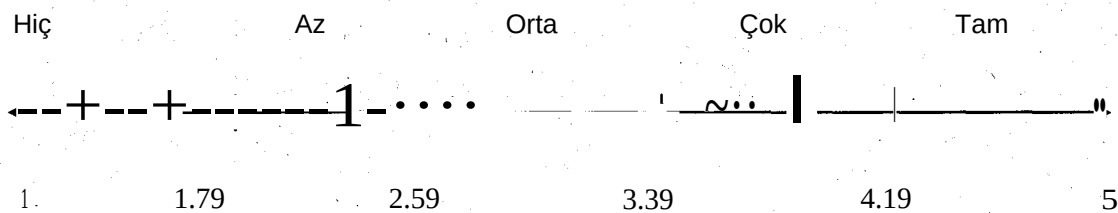
Yaşam boyu öğrenme yeterlik ölçeği (YBÖYÖ)'ne ilişkin betimsel istatistikler Tablo 6.32'de verilmiştir.

Tablo 6.32. Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmeye yönelik yeterlik algılarının betimsel istatistik sonuçları

YBÖ Yeterlik Algıları	N	Madde Sayısı	Min Puan	Mak Puan	Ortalama	S
Özyönetim yeterlikleri	614	13	1	5	3.94	.636
Öğrenmeyi öğrenme	614	12	1	5	3.99	.639
inisiyatif ve girişimcilik	614	10	1	5	4.04	.647
Bilgiyi elde etme yeterliği	614	6	1	5	3.82	.760
Dijital yeterlik	614	6	1	5	3.83	.928
Karar verebilme yeterliği	614	4	1	5	3.89	.761
Genel Toeiam	614	51	1	5	3.92	.592

Tablo 6.32'de görüldüğü gibi, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmeye yönelik yeterlik algılarının (YBÖYÖ) ortalama puanı "çok" ($\bar{X} = 3.92$, $S=.592$) sınırları içerisindedir. Bu bulgu, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmeye yönelik yeterlik algılarının iyi düzeyde olduğu şeklinde yorumlanabilir.

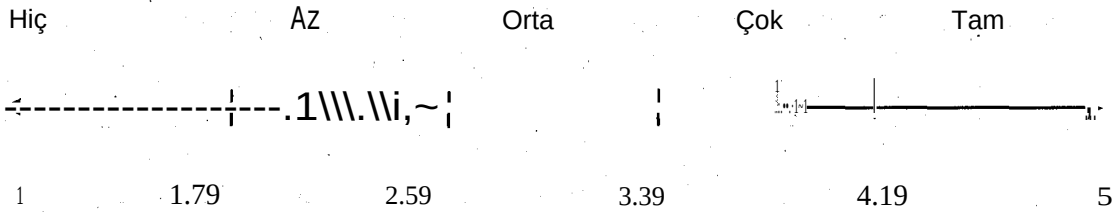
Şekil 6.4.'de ise, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmeye yönelik yeterlik algılarınınmyerLdaha netbir şekilde görülmektedir;



Şekil 6.4. Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlik Algı Düzeyi

Öğretmenlerin, "Özyönetim yeterlikleri" faktörüne ilişkin algı puan ortalaması "çok" ($\bar{X} = 3.94$, $S=.636$) sınırları içerisinde saptanmıştır. Bu bulguya göre, öğretmenlerin özyönetim yeterliklerine yönelik algılarının yüksek düzeyde olduğu söylenilebilir.

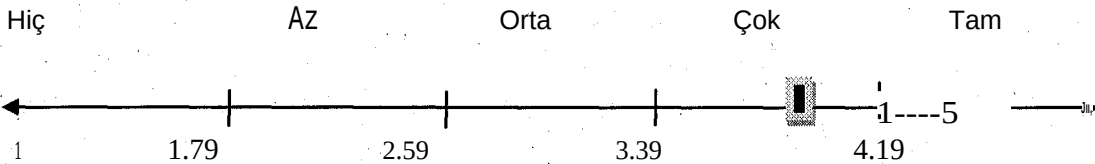
Şekil 6.5'te öğretmenlerin "Özyönetim yeterlikleri" algı puanının yeri daha net bir şekilde görülmektedir.



Şekil 6.5. Öğretmenlerin "Özyönetim Yeterlikleri" Faktör-ünellişkin Yeterlik Algı Düzeyi

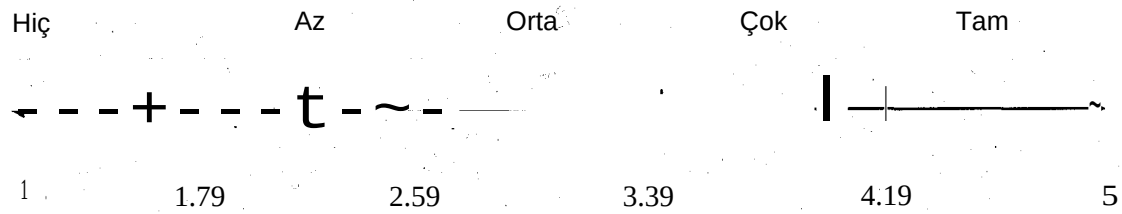
Öğretmenlerin, "Öğrenmeyi öğrenme yeterlikleri" faktörüne ilişkin algı puanlarının yeri daha net bir şekilde görülmektedir. Bu sonuç, öğretmenlerin "Öğrenmeyi öğrenme yeterlikleri" faktörüne ilişkin algı puanlarının yeri daha net bir şekilde görülmektedir. Bu sonuç, öğretmenlerin "Öğrenmeyi öğrenme yeterlikleri" faktörüne ilişkin algı puanlarının yeri daha net bir şekilde görülmektedir.

Şekil 6.6'da öğretmenlerin "Öğrenmeyi öğrenme yeterlikleri" algı puanının yeri daha net bir şekilde görülmektedir.



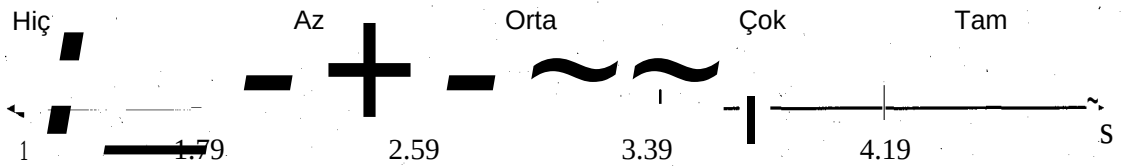
Şekil 6.6. Öğretmenlerin "Öğrenmeyi Öğrenme Yeterlikleri" Faktörüne İlişkin Yeterlik Algı Düzeyi

Öğretmenlerin, "inisiyatif ve girişimcilik yeterlikleri" faktörüne ilişkin algı puan ortalaması "çok" ($\bar{X} = 4.04$, $S = .647$) sınırları içerisinde. Bu bulguya göre, öğretmenlerin inisiyatif ve girişimcilik yeterliklerine yönelik algılarının yüksek düzeyde olduğu söylenilebilir. Şekil 6.7'de öğretmenlerin "inisiyatif ve girişimcilik yeterlikleri" algı puanının yeri daha net bir şekilde görülmektedir.



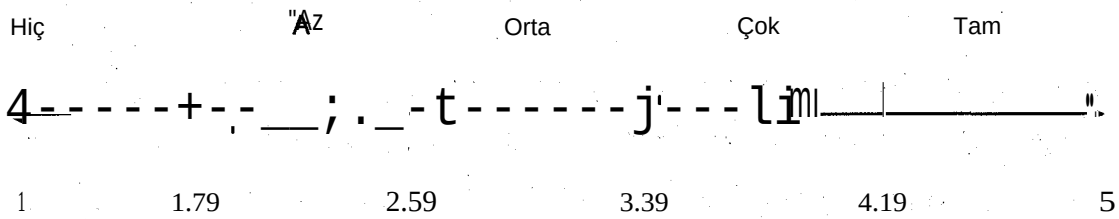
Şekil 6.7. Öğretmenlerin "İnisiyatif ve Girişimcilik Yeterlikleri" Faktörüne İlişkin Yeterlik Algı Düzeyi

Öğretmenlerin, "Bilgiyi elde etme yeterliği" faktörüne ilişkin algı puan ortalaması "çok" ($\bar{X} = 3.82$, $S = .760$) sınırları içerisinde. Bu bulgu, öğretmenlerin bilgiyi elde etme yeterliklerine yönelik algılarının yüksek düzeyde olduğu şeklinde yorumlanabilir. Şekil 6.8'de öğretmenlerin "Bilgiyi elde etme yeterliği" algı puanının yeri daha net bir şekilde görülmektedir.



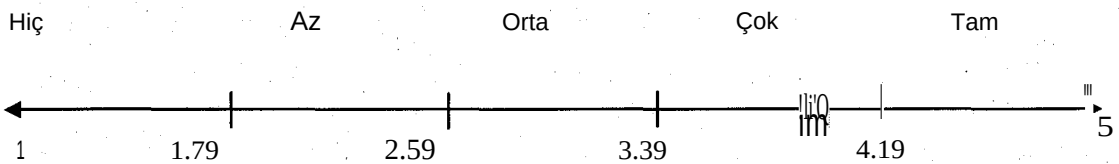
Şekil 6.8. Öğretmenlerin "Bilgiyi Elde Etme Yeterlikleri" Faktörüne İlişkin Yeterlik Algı Düzeyi

Öğretmenlerin, "Dijital yeterlikler" faktörüne ilişkin algı puan ortalaması "çok" ($\bar{X}=3.83$, $S=.928$) sınırları içerisinde saptanmıştır. Bu bulguya göre, öğretmenlerin dijital yeterliklerine yönelik algılarının yüksek düzeyde olduğu söylenilebilir. Şekil 6.9'da öğretmenlerin "dijital yeterlikler" algı puanının yeri daha net bir şekilde görülmektedir.



Şekil 6.9. Öğretmenlerin "Dijital Yeterlikler" Faktörüne İlişkin Yeterlik Algı Düzeyi

Öğretmenlerin, "Karar verebilme yeterliği" faktörüne ilişkin algı puan ortalaması "çok" ($\bar{X}=3.89$, $S=.761$) sınırları içerisinde saptanmıştır. Bu bulguya göre, öğretmenlerin karar verebilme yeterliklerine yönelik algılarının yüksek düzeyde olduğu söylenilebilir. Şekil 6.10'da öğretmenlerin "Karar verebilme yeterlikleri" algı puanının yeri daha net bir şekilde görülmektedir.



Şekil 6.10. Öğretmenlerin "Karar Verebilme Yeterlikleri" Faktörüne İlişkin Yeterlik Algı Düzeyi

Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlik algıları incelendiğinde, öğretmenlerin özyönetim yeterlikleri, öğrenmeyi öğrenme yeterlikleri, inisiyatif ve girişimcilik yeterlikleri, bilgiyi elde etme yeterlikleri, 'dijital yeterlikler ve karar verebilme yeterlikleri açısından kendilerini genel olarak yeterli düzeyde algıladıkları görülmektedir.

Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlik Algılarının Karşılaştırılması

Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre yaşam boyu öğrenme yeterlik algıları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımsız t-testi analizi kullanılmıştır. Tablo 6.33'te, öğretmenlerin cinsiyetlerine göre yaşam boyu öğrenme yeterlik algıları karşılaştırılma sonuçları sunulmuştur.

Tablo 6.33, Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlik Algılarının Karşılaştırılma Sonuçları

	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	Sd	T	P	Açıklama
Özyönetim yeterlikleri	Kadın	407	4.00	.60444	371.007	3.224	.001	P<0.05 Fark anlamlı
	Erkek	206	3.82	.68157				
Öğrenmeyi öğrenme yeterlikleri	Kadın	407	4.05	.61122	374.821	3.138	.002	P<0.05 Fark anlamlı
	Erkek	206	3.87	.68093				
inisiyatif ve girişimcilik yeterlikleri	Kadın	407	4.09	.61693	611	2.968	.003	P<0.05 Fark anlamlı
	Erkek	206	3.93	.69331				
Bilgiyi elde etme	Kadın	407	3.85	.74403	611	1.561	.119	P>0.05 Fark anlamsız
	Erkek	206	3.75	.79011				
Dijital yeterlikler	Kadın	407	3.84	.93852	611	.394	.694	P>0.05 Fark anlamsız
	Erkek	206	3.81	.91264				
Karar verebilme	Kadın	407	3.92	.76215	611	1.019	.308	P>0.05 Fark anlamsız
	Erkek	206	3.85	.76155				
Genel Puan	Kadın	407	3.96	.57456	611	2.375	.018	P<0.05 Fark anlamlı
	Erkek	206	3.84	.62242				

Tablo 6.33'te görüldüğü gibi, kadın öğretmenlerin özyönetim yeterlik algıları aritmetik ortalama ve standart sapma puanları ($\bar{X}$ =4.00, S=.604) ile erkek öğretmenlerin özyönetim yeterlikleri algı puanları ($\bar{X}$ =3.82, S=.681) arasında anlamlı bir farklılık ($t=3.224$, $P<0.05$) bulunmuştur.

Öğretmenlerin özyönetim yeterlikleri puan ortalamaları kadın öğretmenlerin lehine anlamlı bir şekilde farklılık göstermektedir. Bu sonuç, kadın öğretmenlerin özyönetim yeterlik algılarının erkek öğretmenlere göre daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Öğretmenlerin öğrenmeyi öğrenme yeterlik algıları aritmetik ortalama ve standart sapma puanları, kadın öğretmenler için ($\bar{X}$ =4.05, S=.611) olup, erkek öğretmenler için ($\bar{X}$ =3.87, S=.680) olarak saptanmıştır. Elde edilen bu sonuç, kadın öğretmenlerle erkek öğretmenlerin öğrenmeyi öğrenme yeterlik algıları arasında, kadın öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılık olduğunu ($t=3.138$, $P<0.05$) göstermektedir. Bu bulgu, kadın öğretmenlerin öğrenmeyi öğrenme yeterliklerine erkek öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir.

Öğretmenlerin inisiyatif ve girişimcilik yeterlik algıları aritmetik ortalama ve standart sapma puanları incelendiğinde ise, kadın öğretmenlerin algı puanları ($\bar{X}$ =4.09, S=.616) ile erkek öğretmenlerin algı puanları ($\bar{X}$ =3.93, S=.693) arasında, kadın öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılık ($t=2.968$, $P<0.05$) saptanmıştır. Elde edilen bu bulgu, kadın öğretmenlerin inisiyatif ve girişimcilik yeterliklerinin erkek öğretmenlere göre daha yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Bilgiyi elde etme yeterlik algıları aritmetik ortalama ve standart sapma puanları ise, kadın öğretmenlerin ($\bar{X}$ =3.85, S=.744) olup, erkek öğretmenlerin ($\bar{X}$ =3.75, S=.790) olarak belirlenmiştir. Elde edilen bu bulgular, öğretmenlerin bilgiyi elde etme yeterlikleri algı puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olmadığını ($t=1.561$, $P>0.05$) göstermektedir.

Yine, kadın öğretmenlerin dijital yeterlik algıları aritmetik ortalama ve standart sapma puanları ($\bar{X}=3.84$, $S=.938$) ile erkek öğretmenlerin dijital yeterlik algı puanları ($\bar{X}=3.81$, $S=.912$) arasında da anlamlı bir farklılık ($t=.394$, $P>0.05$) saptanmamıştır.

Öğretmenlerin karar verebilme yeterlik algıları incelendiğinde ise, kadın öğretmenlerin algı puanları ($\bar{X}=3.92$, $S=.762$) olup, erkek öğretmenlerin algı puanları ($\bar{X}=3.85$, $S=.761$) olarak belirlenmiştir. Elde edilen bulgulardan, kadın ve erkek öğretmenlerin karar verebilme yeterlik algıları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı ($t=1.019$, $P>0.05$) görülmektedir.

Ancak, öğretmenlerin genel olarak yaşam boyu öğrenme konusundaki yeterlik algıları incelendiğinde, kadın öğretmenlerle ($\bar{X}=3.96$, $S=.574$) erkek öğretmenlerin ($\bar{X}=3.84$, $S=.622$) yeterlik algılarında, kadın öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılık olduğu ($t=2.375$, $P<0.05$) görülmektedir. Elde edilen bu bulgu, öğretmenlerin cinsiyetlerinin yaşam boyu öğrenme konusundaki

Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlik Algılarının Karşılaştırılması

Öğretmenlerin yaşlarına göre yaşam boyu öğrenme yeterlik algıları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla Tek Yönlü Varyans Analizi uygulanmıştır.

Tek Yönlü Varyans Analizi'nin uygulanma amacı ise öğretmenlerin yaşlarının normal bir dağılım göstermesidir.

Tablo 6.34'de ise, öğretmenlerin yaşlarına göre yaşam boyu öğrenme yeterlik algılarının betimsel istatistik sonuçları sunulmuştur.

Tablo 6.34. Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlik Algılarının Betimsel İstatistik Sonuçları

Boyut	Yaş	N	$\bar{X}$	S
Özyönetim yeterlikleri	22-26 yaş	58	4.03	.58071
	27-31 yaş	124	3.87	.65093
	32-36 yaş	167	4.01	.63045
	37-41 yaş	109	3.86	.62714
	42-45 yaş	89	3.95	.64755
	46 ve üzeri	67	3.94	.66003
	To81am	614	3.94	.63616
Öğrenmeyi öğrenme yeterlikleri	22-26 yaş	58	4.11	.58904
	27-31 yaş	124	3.93	.67903
	32-36 yaş	167	4.02	.64763
	37-41 yaş	109	3.96	.59817
	42-45 yaş	89	4.03	.66037
	46 ve üzeri	67	3.92	.62521
	To81am	614	3.99	.63992
İnisiyatif ve girişimcilik yeterlikleri	22-26 yaş	58	4.14	.56295
	27-31 yaş	124	4.00	.66966
	32-36 yaş	167	4.06	.63170
	37-41 yaş	109	4.03	.63345
	42-45 yaş	89	4.04	.68706
	46 ve üzeri	67	3.96	.68650
	To81am	614	4.04	.64713
Bilgiyi Elde etme yeterliği	22-26 yaş	58	3.98	.75140
	27-31 yaş	124	3.88	.71819
	32-36 yaş	167	3.81	.73537
	37-41 yaş	109	3.83	.70564
	42-45 yaş	89	3.75	.84911
	46 ve üzeri	67	3.65	.84630
	To81am	614	3.82	.76008
Dijital yeterlikler	22-26 yaş	58	4.17	.84259
	27-31 yaş	124	3.97	.78824
	32-36 yaş	167	3.97	.86059
	37-41 yaş	109	3.65	.92721
	42-45 yaş	89	3.62	1.0278
	46 ve üzeri	67	3.51	1.0728
	To81am	614	3.83	.92854
Karar verebilme yeterliği	22-26 yaş	58	3.93	.74897
	27-31 yaş	124	3.85	.80143
	32-36 yaş	167	3.94	.74897
	37-41 yaş	109	3.83	.71690
	42-45 yaş	89	3.92	.77276
	46 ve üzeri	67	3.93	.79723
	To81am	614	3.89	.76136
Genel Puan	22-26 yaş	58	4.06	.56319
	27-31 yaş	124	3.92	.57057
	32-36 yaş	167	3.97	.58105
	37-41 yaş	109	3.86	.58547
	42-45 yaş	89	3.89	.62081
	46 ve üzeri	67	3.82	.64682
	Toelam	614	3.92	.59280

Tablo 6.34'te görüldüğü gibi, öğretmenlerin yaşlarına göre özyönetim yeterlik algılarının aritmetik ortalama ve standart sapma puanları; 22-26 yaş arasında olan öğretmenlerin ($\bar{X}=4.03$, $S=.580$) olup, 27-31 yaş arasında olanların ($\bar{X}=3.87$, $S=.650$), 32-36 yaş arasında olanların ($\bar{X}=4.01$, $S=.630$), 37-41 yaş arasında olanların ($\bar{X}=3.86$, $S=.627$), 42-45 yaş arasında olanların ($\bar{X}=3.95$, $S=.647$) ve 46 yaş ve üzerinde olanların ($\bar{X}=3.94$, $S=.660$)'dır.

Elde edilen bu bulgulardan farklı yaş gruplarına sahip olan öğretmenlerin özyönetim yeterlik algılarının orta düzeyin üzerinde olduğu görülmektedir;

Yine Tablo 6.34'te görüldüğü gibi, öğretmenlerin öğrenmeyi öğrenme yeterlik algılarının aritmetik ortalama ve standart sapma puanları; 22-26 yaş arasında olan öğretmenlerin ($\bar{X}=4.11$, $S=.589$) olup, 27-31 yaş arasında olanların ($\bar{X}=3.93$, $S=.679$), 32-36 yaş arasında olanların ($\bar{X}=4.02$, $S=.647$),

37-41 yaş arasında olanların ($\bar{X}=3.96$, $S=.651$), 42-45 yaş arasında olanların ($\bar{X}=3.92$, $S=.695$) ve 46 yaş ve üzerinde olanların ($\bar{X}=3.92$, $S=.695$)'dır.

Elde edilen sonuçlardan farklı yaş gruplarına sahip olan öğretmenlerin öğrenmeyi öğrenme yeterlik algılarının orta düzeyin üzerinde olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin inisiyatif ve girişimcilik yeterlik algılarının aritmetik ortalama ve standart sapma puanları ise; 22-26 yaş arasında olan öğretmenlerin ($\bar{X}=4.14$, $S=.562$) olup, 27-31 yaş arasında olanların ($\bar{X}=4.00$, $S=.669$), 32-36 yaş arasında olanların ($\bar{X}=4.06$, $S=.631$), 37-41 yaş arasında olanların ($\bar{X}=4.03$, $S=.633$), 42-45 yaş arasında olanların ($\bar{X}=4.04$, $S=.687$) ve 46 yaş ve üzerinde olanların ($\bar{X}=3.96$, $S=.686$)'dır. Bu bulgular, farklı yaşlara sahip olan öğretmenlerin inisiyatif ve girişimcilik yeterlik algılarının iyi düzeyde olduğunu göstermektedir.

Öğretmenlerin bilgiyi elde etme yeterlik algılarının aritmetik ortalama ve standart sapma puanları incelendiğinde; 22-26 yaş arasında olan

öğretmenlerin ($\bar{X} = 3.98$, $S = .751$) olup, 27-31 yaş arasında olanların ($\bar{X} = 3.88$, $S = .718$), 32-36 yaş arasında olanların ($\bar{X} = 3.81$, $S = .735$), 37-41 yaş arasında olanların ($\bar{X} = 3.83$, $S = .705$), 42-45 yaş arasında olanların ($\bar{X} = 3.75$, $S = .849$) ve 46 yaş ve üzerinde olanların ($\bar{X} = 3.65$, $S = .846$)'dır. Araştırmadan elde edilen bulgular öğretmenlerin bilgiyi elde etme yeterlik algılarının orta düzeyin üzerinde olduğunu göstermektedir.

Öğretmenlerin dijital yeterlik algılarının aritmetik ortalama ve standart sapma puanları ise; 22-26 yaş arasında olan öğretmenlerin ($\bar{X} = 4.17$, $S = .842$) olup, 27-31 yaş arasında olanların ($\bar{X} = 3.97$, $S = .788$), 32-36 yaş arasında olanların ($\bar{X} = 3.97$, $S = .860$), 37-41 yaş arasında olanların ($\bar{X} = 3.65$, $S = .927$), 42-45 yaş arasında olanların ($\bar{X} = 3.62$, $S = 1.0278$) ve 46 yaş ve üzerinde olanların ($\bar{X} = 3.51$, $S = 1.0728$)'dir. Bu bulgu, öğretmenlerin dijital yeterlik algılarının orta düzeyin üzerinde olduğunu göstermektedir.

Öğretmenlerin karar verebilme yeterlik algılarının aritmetik ortalama ve standart sapma puanları ise; 22-26 yaş arasında olan öğretmenlerin ($\bar{X} = 3.93$, $S = .748$) olup, 27-31 yaş arasında olanların ($\bar{X} = 3.85$, $S = .801$), 32-36 yaş arasında olanların ($\bar{X} = 3.94$, $S = .748$), 37-41 yaş arasında olanların ($\bar{X} = 3.83$, $S = .716$), 42-45 yaş arasında olanların ($\bar{X} = 3.92$, $S = .772$) ve 46 yaş ve üzerinde olanların ($\bar{X} = 3.93$, $S = .797$)'dir. Araştırmadan elde edilen bulgular, farklı yaş gruplarına sahip olan öğretmenlerin karar verebilme yeterlik algılarının yüksek olduğunu göstermektedir.

Öğretmenlerin genel olarak yaşam boyu öğrenme yeterlik algılarının aritmetik ortalama ve standart sapma puanları ise; 22-26 yaş arasında olan öğretmenlerin ($\bar{X} = 4.06$, $S = .563$) olup, 27-31 yaş arasında olanların ($\bar{X} = 3.92$, $S = .570$), 32-36 yaş arasında olanların ($\bar{X} = 3.97$, $S = .581$), 37-41 yaş arasında olanların ($\bar{X} = 3.86$, $S = .585$), 42-45 yaş arasında olanların ($\bar{X} = 3.89$, $S = .620$) ve 46 yaş ve üzerinde olanların ($\bar{X} = 3.82$, $S = .646$)'dir.

Araştırmadan elde edilen bulgular, öğretmenlerin genel olarak yaşam boyu öğrenme yeterlik algılarının yüksek olduğunu göstermektedir.

Öğretmenlerin yaşlarına göre yaşam boyu öğrenme yeterlik algıları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Varyans Analizi sonuçları ise Tablo 6.35'te verilmiştir.

Tablo 6.35. Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlik Algı Puanlarının ANOVA Sonuçları

Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Açıklama
Özyönetim yeterlikleri	Gruplararası	2.636	5	.527	1.306	.260	P>0.05Fark anlamsız
	Gruplariçi	245.448	608	.404			
	Toplam	248.083	613				
Öğrenmeyi öğrenme yeterlikleri	Gruplararası	2.092	5	.418	1.022	.404	P>0.05Fark anlamsız
	Gruplariçi	248.932	608	.409			
	Toplam	251.024	613				
İnisiyatif ve girişimcilik yeterlikleri	Gruplararası	1.270	5	.254	.604	.697	P>0.05Fark anlamsız
	Gruplariçi	255.445	608	.420			
	Toplam	256.174	613				
Bilgiyi elde etme yeterlikleri	Gruplararası	4.250	5	.850	1.477	.195	P>0.05Fark anlamsız
	Gruplariçi	349.889	608	.575			
	Toplam	354.139	613				
Dijital yeterlikler	Gruplararası	26.917	5	5.383	6.525	.000	1-4,1-5,1-6,2-6,3-6 Fark anlamlı
	Gruplariçi	501.603	608	.825			
	Toplam	528.520	613				
Karar verebilme yeterlikleri	Gruplararası	1.241	5	.248	.426	.831	P>0.05Fark anlamsız
	Gruplariçi	354.099	608	.582			
	Toplam	355.340	613				
Genel puan	Gruplararası	2.701	5	.540	1.544	.174	P>0.05Fark anlamsız
	Gruplariçi	212.715	608	.350			
	Toplam	215.416	613				

Tablo 6.35'te görüldüğü gibi; öğretmenlerin yaş durumuna göre özyönetim yeterlik algıları ($F(5;aos)=1.306$, $p>0.05$), öğrenmeyi öğrenme yeterlik algıları ($F(5;aos)=1.022$, $p>0.05$), inisiyatif ve girişimcilik yeterlik algıları ($F(5;aos)=.604$, $p>0.05$), bilgiyi elde etme yeterlik algıları ($F(5;aos)=1.477$, $p>0.05$), karar verebilme yeterlik algıları ($F(5;aos)=.426$, $p>0.05$) ve genel olarak

yaşam boyu öğrenme yeterlik algıları ($F(s;aoa)=t.544p>0.05$) arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir.

Ancak, öğretmenlerin yaş durumuna göre dijital yeterlik algıları arasında anlamlı bir farklılık ($F(s;aoa)=6.525, p<0.05$) saptanmıştır. Gruplar arası farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Dunnet C testi kullanılmıştır. Dunnet C testinin kullanılmasındaki temel neden ise grup varyanslarının yakın olmamasıdır.

Gerçekleştirilen Dunnet G test sonuçlarına göre, 22-26, 27-31 ve 32-36 yaş dilimleri arasında yer alan öğretmenlerle, 46 ve üzeri yaş grubuna sahip olan öğretmenler arasında, 22.,26,27-31 ve 32-36 yaşa sahip öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Ayrıca 22-26 yaş dilimleri arasında yer alan Öğretmenlerle, 37-41 ve 42-45 yaş dilimleri arasında yer alan öğretmenler arasında da, 22-26 yaşa sahip olan öğretmenler lehine anlamlı farklılık belirlenmiştir. Elde edilen bu bulgular, öğretmenlerin yaşlarının dijital yeterlik algılarını etkilediği şeklinde yorumlanabilir.

Mutka, Punieand & Redecker (2008) ise, gerçekleştirdikleri çalışmada dijital yeterliklerin öğrenme ve öğretme sürecinde ne kadar önemli olduğunun öğretmenlere vurgulanması gerektiğini ifade ederek, bu yeterliğin yaşam boyu öğrenme stratejileri içerisinde öncelikli olması şartını vurgulamıştır.

Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlik Algılarının Karşılaştırılması

Öğretmenlerin mesleki' kıdemlerine göre yaşam boyu öğrenme yeterlik algıları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla Tek Yönlü Varyans Analizi uygulanmıştır.

Tablo 6.36'da, öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre yaşam boyu öğrenme yeterlik algılarının betimsel istatistik sonuçları sunulmuştur.

Tablo 6.36. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlik Algılarının Betimsel İstatistik Sonuçları

Boyut	Yaş	N	$\bar{X}$	S
Özyönetim yeterlikleri	1-5 yıl	119	3.97	.58230
	6-10 yıl	125	3.87	.63145
	11-15 yıl	167	3.98	.68087
	16-20 yıl	126	3.88	.60387
	21 yıl ve üzeri	77	4.05	.66534
	Toelam	614	3.94	.63616
Öğrenmeyi öğrenme yeterlikleri	1-5 yıl	119	4.04	.56746
	6-10 yıl	125	3.95	.69300
	11-15 yıl	167	3.96	.68781
	16-20 yıl	126	3.97	.57970
	21 yıl ve üzeri	77	4.06	.64805
	Toelam	614	3.99	.63992
İnisiyatif ve girişimcilik yeterlikleri	1-5 yıl	119	4.09	.58901
	6-10 yıl	125	4.01	.67964
	11-15 yıl	167	4.05	.66049
	16-20 yıl	126	4.00	.62266
	21 yıl ve üzeri	77	4.04	.69743
	Toelam	614	4.04	.64713
Bilgiyi elde etme yeterliği	1-5 yıl	119	3.91	.06812
	6-10 yıl	125	3.85	.06385
	11-15 yıl	167	3.82	.05786
	16-20 yıl	126	3.74	.06996
	21 yıl ve üzeri	77	3.76	.09587
	Toelam	614	3.82	.03067
Dijital yeterlikler	1-5 yıl	119	4.12	.07599
	6-10 yıl	125	3.90	.07353
	11-15 yıl	167	3.82	.06895
	16-20 yıl	126	3.61	.09047
	21 yıl ve üzeri	77	3.66	.11977
	Toelam	614	3.83	.03747
Karar verebilme yeterliği	1-5 yıl	119	3.88	.06809
	6-10 yıl	125	3.86	.07176
	11-15 yıl	167	3.89	.06177
	16-20 yıl	126	3.89	.05913
	21 yıl ve üzeri	77	3.99	.09132
	Toelam	614	3.89	.03073
Genel Puan	1-5 yıl	119	4.00	.05014
	6-10 yıl	125	3.91	.05337
	11-15 yıl	167	3.92	.04684
	16-20 yıl	126	3.85	.05154
	21 yıl ve üzeri	77	3.93	.07375
	Toelam	614	3.92	.02392

Tablo 6.36'da görüldüğü gibi, öğretmenlerin öğretmenlik mesleğinde olan tecrübelerine (mesleki kıdemlerine) göre özyönetim yeterlik algılarının aritmetik ortalama ve standart sapma puanları; 1-5 yıl arasında olanların ($\bar{X}$ =3.97, S=.582) olup, 6-10 yıl arasında olanların ($\bar{X}$ =3.87, S=.631), 11-15

yıl arasında olanların ($\bar{X}=3.98$, $S=.680$), 16-20 yıl arasında olanların ($\bar{X}=3.88$, $S=.603$) ve 21 yıl ve üzerinde olanların ($\bar{X}=4.05$, $S=.665$)'tir. Elde edilen bulgular farklı mesleki kıdemlere sahip olan öğretmenlerin özyönetim yeterlik algılarının yüksek olduğu görülmektedir.

Yine Tablo 6.36'da görüldüğü gibi, öğretmenlerin öğrenmeyi öğrenme yeterlik algılarının aritmetik ortalama ve standart sapma puanları; 1-5 yıl arasında olanların ($\bar{X}=4.04$, $S=.567$) olup, 6-10 yıl arasında olanların ($\bar{X}=3.95$, $S=.693$), 11-15 yıl arasında olanların ($\bar{X}=3.96$, $S=.687$), 16-20 yıl arasında olanların ($\bar{X}=3.97$, $S=.579$) ve 21 yıl ve üzerinde olanların ($\bar{X}=4.06$, $S=.648$)'dir. Bu bulgular, farklı mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin öğrenmeyi öğrenme yeterlik algılarının orta düzeyin üzerinde olduğunu göstermektedir.

Öğretmenlerin inisiyatif ve girişimcilik yeterlik algılarının aritmetik ortalama ve standart sapma puanları ise; 1-5 yıl arasında olanların ($\bar{X}=4.09$, $S=.589$) olup, 6-10 yıl arasında olanların ($\bar{X}=4.01$, $S=.579$), 11-15 yıl arasında olanların ($\bar{X}=4.05$, $S=.660$), 16-20 yıl arasında olanların ($\bar{X}=4.00$, $S=.622$) ve 21 yıl ve üzerinde olanların ($\bar{X}=4.04$, $S=.697$)'dir. Araştırmadan elde edilen bu sonuçlar, öğretmenlerin inisiyatif ve girişimcilik alanında kendilerini yeterlik algıladıklarını göstermektedir.

Öğretmenlerin bilgiyi elde etme yeterlik algılarının aritmetik ortalama ve standart sapma puanları incelendiğinde; 1-5 yıl arasında olanların ($\bar{X}=3.91$, $S=.743$) olup, 6-10 yıl arasında olanların ($\bar{X}=3.85$, $S=.713$), 11-15 yıl arasında olanların ($\bar{X}=3.82$, $S=.747$), 16-20 yıl arasında olanların ($\bar{X}=3.74$, $S=.785$) ve 21 yıl ve üzerinde olanların ($\bar{X}=3.76$, $S=.841$)'dir. Bu bulgular, farklı mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin bilgiyi elde etme konusunda kendilerini genel olarak yeterli algıladıklarını göstermektedir.

Öğretmenlerin dijital yeterlik algılarının aritmetik ortalama ve standart sapma puanları ise; 1-5 yıl arasında olanların ($\bar{X}=4.12$, $S=.829$) olup, 6-10 yıl

arasında olanların ($\bar{X}=3.90$, $S=.822$), 11-15 yıl arasında olanların ($\bar{X}=3.82$, $S=.891$), 16-20 yıl arasında olanların ($\bar{X}=3.61$, $S=1.015$) ve 21 yıl ve üzerinde olanların ($\bar{X}=3.66$, $S=1.050$)'dır. Elde edilen bulgulardan, öğretmenlerin dijital yeterlik algılarının orta düzeyin üzerinde olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin karar verebilme yeterlik algılarının aritmetik ortalama ve standart sapma puanları; 1-5 yıl arasında olanların ($\bar{X}=3.88$, $S=.742$) olup, 6-10 yıl arasında olanların ($\bar{X}=3.86$, $S=.802$), 11-15 yıl arasında olanların ($\bar{X}=3.89$, $S=.798$), 16-20 yıl arasında olanların ($\bar{X}=3.89$, $S=.663$) ve 21 yıl ve üzerinde olanların ($\bar{X}=3.99$, $S=.801$)'dir. Bu bulgulardan öğretmenlerin karar verebilme yeterlik algılarının genel olarak iyi düzeyde olduğu düşünülmektedir.

Öğretmenlerin genel olarak yaşam boyu öğrenme yeterlik algılarının aritmetik ortalama ve standart sapma puanları ise; (1-5 yıl arasında olanların ($\bar{X}=4.00$, $S=.546$), 6-10 yıl arasında olanların ($\bar{X}=3.91$, $S=.596$), 11-15 yıl arasında olanların ($\bar{X}=3.92$, $S=.605$), 16-20 yıl arasında olanların ($\bar{X}=3.85$, $S=.578$) ve 21 yıl ve üzerinde olanların ($\bar{X}=3.93$, $S=.647$)'dir.

Araştırmadan elde edilen bulgular, farklı kıdeme sahip olan öğretmenlerin genel olarak yaşam boyu öğrenme yaklaşımına yönelik yeterlik algılarının orta düzeyin üzerinde olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre yaşam boyu öğrenme yeterlik algıları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Varyans Analizi sonuçları ise Tablo 6.37'de verilmiştir.

Tablo 6.37. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlik Algı Puanlarının ANOVA Sonuçları

Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toqlamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Açıklama
Özyönetim yeterlikleri	Gruplararası	2.448	4	.612	1.518	.195	P>0.05 Fark anlamsız
	Gruplarıçi	245.635	609	.403			
	Toelam	248.083	613				
Öğrenmeyi öğrenme yeterlikleri	Gruplararası	1.019	4	.255	.621	.648	P>0.05 Fark anlamsız
	Gruplarıçi	250.005	609	.411			
	Toelam	251.024	613				
İnisiyatif-girişimcilik yeterlikleri	Gruplararası	.652	4	.163	.388	.817	P>0.05 Fark anlamsız
	Gruplarıçi	256.062	609	.420			
	Toelam	256.714	613				
Bilgiyi elde etme yeterlikleri	Gruplararası	2.128	4	.532	.920	.452	P>0.05 Fark anlamsız
	Gruplarıçi	352.011	609	.578			
	Toelam	354.139	613				
Dijital yeterlikler	Gruplararası	18.993	4	4.748	5.675	.000	1-3, 1-4, 1-5 Fark anlamlı
	Gruplarıçi	509.528	609	.837			
	Toelam	528.520	613				
Karar verebilme yeterlikleri	Gruplararası	.804	4	.201	.345	.847	P>0.05 Fark anlamsız
	Gruplarıçi	354.536	609	.582			
	Toelam	355.340	613				
Genel puan	Gruplararası	1.480	4	.370	1.053	.379	P>0.05 Fark anlamsız
	Gruplarıçi	213.937	609	.351			
	Toelam	215.416	613				

Tablo 6.37'de görüldüğü gibi, öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre özyönetim yeterlik algılan ($F(4;ao9)=1.518$, $p>0.05$), öğrenmeyi öğrenme yeterlik algıları ($F(4;ao9)=.621$, $p>0.05$), inisiyatif ve girişimcilik yeterlik algıları ($F(4;ao9)=.388$, $p>0.05$), bilgiyi elde etme yeterlik algıları ($F(4;ao9)=.920$, $p>0.05$), karar verebilme yeterlik algıları ($F(4;ao9)=.345$, $p>0.05$) ve genel olarak yaşam boyu öğrenme yeterlik algıları ($F(4;ao9)=1.053$, $p>0.05$) arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir.

Ancak, öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre dijital yeterlik algıları arasında anlamlı bir farklılık ($F(4;ao9)=5.675$, $p<0.05$) saptanmıştır. Gruplar arası farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Dunnet C testi kullanılmıştır.

Gerçekleştirilen Dunnet C test sonuçlarına göre, 1-5 yıl mesleki kıdem aralığında olan öğretmenlerle, 11-15 yıl, 16-20 yıl ve 21 yıl ve üzeri mesleki

kıdem aralığında olan öğretmenlerin, 1-5 yıl mesleki kıdem aralığında olan öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık belirlenmiştir.

Elde edilen bu bulgular, öğretmenlerin mesleği ile ilgili tecrübelerinin dijital yeterlik algılarını etkilediği şeklinde yorumlanabilir. Tablo 6.37'de görüldüğü gibi, mesleki kıdemi az olan öğretmenlerin dijital yeterlik algıları diğer öğretmenlere göre daha yüksektir.

Öğretmenlerin Görev Yaptıkları İlçelere Göre Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlik Algılarının Karşılaştırılması

Öğretmenlerin görev yaptıkları ilçelere göre yaşam boyu öğrenme yeterlik algıları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla Tek Yönlü Varyans Analizi uygulanmıştır.

Tablo 6.38'de, öğretmenlerin görev yaptıkları ilçelere göre yaşam boyu öğrenme yeterlik algılarının karşılaştırılması sunulmuştur.

Tablo 6.38. Öğretmenlerin Görev Yaptıkları İlçelere Göre Yaşam Boyu Öğrenme yeterlik Algılarının Betimsel İstatistik Sonuçları

Boyut	ilçeler	N	$\bar{X}$	S
Özyönetim yeterlikleri	Gazimağusa	138	3.93	.62753
	Lefkoşa	260	4.01	.63362
	iskele	71	3.91	.65717
	Girne	56	3.83	.62269
	Güzelyurt	89	3.85	.63801
	Toplam	614	3.94	.63616
Öğrenmeyi öğrenme yeterlikleri	Gazimağusa	138	3.98	.65769
	Lefkoşa	260	4.04	.60990
	iskele	71	3.98	.65626
	Girne	56	3.93	.58591
	Güzelyurt	89	3.90	.71232
	Toplam	614	3.99	.63992
inisiyatif ve girişimcilik yeterlikleri	Gazimağusa	138	4.06	.66818
	Lefkoşa	260	4.08	.64540
	iskele	71	4.07	.60171
	Girne	56	3.85	.63703
	Güzelyurt	89	3.96	.64727
	Toplam	614	4.04	.64713
Bilgiyi elde etme yeterliği	Gazimağusa	138	3.65	.78116
	Lefkoşa	260	3.92	.72307
	iskele	71	3.82	.84842
	Girne	56	3.62	.63524
	Güzelyurt	89	3.92	.77690
	Toplam	614	3.82	.76008
Dijital yeterlikler	Gazimağusa	138	3.64	1.0029
	Lefkoşa	260	3.89	.86779
	iskele	71	3.85	1.0484
	Girne	56	3.77	.89109
	Güzelyurt	89	3.98	.87321
	Toplam	614	3.83	.92854
Karar verebilme yeterliği	Gazimağusa	138	3.85	.71073
	Lefkoşa	260	3.91	.77248
	iskele	71	4.19	.71863
	Girne	56	3.66	.69130
	Güzelyurt	89	3.84	.82108
	Toplam	614	3.89	.76136
Genel Puan	Gazimağusa	138	3.85	.60283
	Lefkoşa	260	3.98	.60055
	iskele	71	3.97	.57016
	Girne	56	3.78	.55342
	Güzelyurt	89	3.91	.58220
	Toplam	614	3.92	.59280

Tablo 6.38'de görüldüğü gibi, öğretmenlerin görev yaptıkları ilçelere göre özyönetim yeterlik algılarının aritmetik ortalama ve standart sapma puanları; Gazimağusa ilçesi için ($\bar{X}$ =3.93, S=.627) olup, Lefkoşa ilçesi için ($\bar{X}$ =4.01, S=.633), iskele ilçesi için ($\bar{X}$ =3.91, S=.657), Girne ilçesi için

($\bar{X}$ = 3.83, s = 0.622) ve Güzelyurt ilçesi için ($\bar{X}$ = 3.85, s = 0.638) olarak belirlenmiştir. Bu bulgu, farklı ilçelerde görev yapan öğretmenlerin özyönetim yeterlik algılarının orta düzeyin üzerinde olduğunu göstermektedir.

Yine Tablo 6.38'de görüldüğü gibi, öğretmenlerin öğrenmeyi öğrenme yeterlik algılarının aritmetik ortalama ve standart sapma puanları; Gazimağusa ilçesi için ($\bar{X}$ = 3.98, s = 0.657) olup, Lefkoşa ilçesi için ($\bar{X}$ = 4.04, s = 0.609), iskele ilçesi için ($\bar{X}$ = 3.98, s = 0.656), Girne ilçesi için ($\bar{X}$ = 3.93, s = 0.585) ve Güzelyurt ilçesi için ($\bar{X}$ = 3.90, s = 0.712)'dir.

Öğretmenlerin inisiyatif ve girişimcilik yeterlik algılarının aritmetik ortalama ve standart sapma puanları ise; Gazimağusa ilçesi için ($\bar{X}$ = 4.06, s = 0.668) olup, Lefkoşa ilçesi için ($\bar{X}$ = 4.08, s = 0.645), iskele ilçesi için ($\bar{X}$ = 4.07, s = 0.601), Girne ilçesi için ($\bar{X}$ = 3.85, s = 0.637) ve Güzelyurt ilçesi için ($\bar{X}$ = 3.96, s = 0.647)'dir.

Öğretmenlerin bilgiyi elde etme yeterlik algılarının aritmetik ortalama ve standart sapma puanları incelendiğinde; Gazimağusa ilçesi için ($\bar{X}$ = 3.65, s = 0.781) olup, Lefkoşa ilçesi için ($\bar{X}$ = 3.92, s = 0.723), iskele ilçesi için ($\bar{X}$ = 3.82, s = 0.848), Girne ilçesi için ($\bar{X}$ = 3.62, s = 0.635) ve Güzelyurt ilçesi için ($\bar{X}$ = 3.92, s = 0.776)'dır. Bu bulgu, öğretmenlerin bilgiyi elde etme yeterlik algılarının orta düzeyin üzerinde olduğunu göstermektedir.

Öğretmenlerin dijital yeterlik algılarının aritmetik ortalama ve standart sapma puanları ise; Gazimağusa ilçesi için ($\bar{X}$ = 3.64, s = 1.002) olup, Lefkoşa ilçesi için ($\bar{X}$ = 3.89, s = 0.867), iskele ilçesi için ($\bar{X}$ = 3.85, s = 1.048), Girne ilçesi için ($\bar{X}$ = 3.77, s = 0.891) ve Güzelyurt ilçesi için ($\bar{X}$ = 3.98, s = 0.873)'dür. Yine elde edilen bu sonuç öğretmenlerin dijital yeterlik algılarının orta düzeyin üzerinde olduğunu göstermektedir.

Öğretmenlerin karar verebilme yeterlik algılarının aritmetik ortalama ve standart sapma puanları; Gazimağusa ilçesi için ($\bar{X}$ = 3.85, s = 0.710) olup, Lefkoşa ilçesi için ($\bar{X}$ = 3.91, s = 0.772), iskele ilçesi için ($\bar{X}$ = 4.19, s = 0.718),

Girne ilçesi için ($\bar{X}=3.66$, $S=.691$) ve Güzelyurt ilçesi için ($\bar{X}=3.84$, $S=.821$)'dir.

Öğretmenlerin genel olarak yaşam boyu öğrenme yeterlik algılarının aritmetik ortalama ve standart sapma puanları ise; Gazimağusa ilçesi için ($\bar{X}=3.85$, $S=.602$) olup, Lefkoşa ilçesi için ($\bar{X}=3.98$, $S=.600$), iskele ilçesi için ($\bar{X}=3.97$, $S=.570$), Girne ilçesi için ($\bar{X}=3.78$, $S=.553$) ve Güzelyurt ilçesi için ($\bar{X}=3.91$, $S=.582$)'dir. Elde edilen bulgulardan, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlik algılarının orta düzeyin üzerinde olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin görev yaptıkları ilçelere göre yaşam boyu öğrenme yeterlik algıları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Varyans Analizi sonuçları ise Tablo 6.39'da verilmiştir.

Tablo 6.39. Öğretmenlerin Görev Yaptıkları İlçelere Göre Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlik Algı Puanlarının ANOV- Sonuçları

Boyut	Varyansın Katnağı	Kareler Toelamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Açıklama
Özyönetim yeterlikleri	Gruplararası	2.773	4	.693	1.721	.144	P>0.05 Fark anlamsız
	Gruplarıçi	245.310	609	.403			
	Toplam	248.083	613				
Öğrenmeyi öğrenme yeterlikleri	Gruplararası	1.742	4	.436	1.064	.373	P>0.05 Fark anlamsız
	Gruplarıçi	249.281	609	.409			
	Toplam	251.024	613				
İnisiyatif-girişimcilik yeterlikleri	Gruplararası	3.131	4	.783	1.880	.112	P>0.05 Fark anlamsız
	Gruplarıçi	253.583	609	.416			
	Toplam	256.714	613				
Bilgiyi elde etme yeterlikleri	Gruplararası	9.432	4	2.358	4.166	.002	1-2, 1-5, 2-4, 4-5 Fark anlamlı
	Gruplarıçi	344.707	609	.566			
	Toplam	354.139	613				
Dijital yeterlikler	Gruplararası	7.951	4	1.988	2.325	.055	P>0.05 Fark anlamsız
	Gruplarıçi	520.569	609	.855			
	Toplam	528.520	613				
Karar verebilme yeterlikleri	Gruplararası	9.821	4	2.455	4.327	.002	1-3,2-3, 2-4, 3,4, 5-3 Fark anlamlı
	Gruplarıçi	345.519	609	.567			
	Toplam	355.340	613				
Genel puan	Gruplararası	.791	4	.698	1.998	.093	P>0.05 Fark anlamsız
	Gruplarıçi	212.625	.609	.349			
	Toplam	215.416	613				

Tablo 6.39'da görüldüğü gibi, öğretmenlerin görev yaptıkları ilçelere göre özyönetim yeterlik algıları ($F(4;aog)=1.721$, $p>0.05$), öğrenmeyi öğrenme yeterlik algıları ($F(4;aog)=1.064$, $p>0.05$), inisiyatif ve girişimcilik yeterlik algıları ($F(4;aog)=1.880$, $p>0.05$), dijital yeterlik algıları ($F(4;609)=2.325$, $p>0.05$) ve genel olarak yaşam boyu öğrenme yeterlik algıları ($F(4;aog)=1.998$, $p>0.05$) arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir.

Ancak, öğretmenlerin görev yaptıkları ilçelere göre bilgiyi elde etme yeterlik algıları ($F(4;609)=4.166$, $p<0.05$) ve karar verebilme yeterlik algıları ($F(4;aog)=4.327$, $p<0.05$) arasında anlamlı farklılıklar belirlenmiştir. Gruplar arası farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla LSD testi kullanılmıştır. Analizde LSD testinin kullanılmasının temel nedeni ise varyansların yakın olmasıdır.

Gerçekleştirilen LSD test sonuçlarına göre, öğretmenlerin görev yaptıkları ilçelere göre bilgiyi elde etme yeterlik algıları Gazimağusa, Lefkoşa ve Güzelyurt bölgelerinde görev yapan öğretmenler arasında, Lefkoşa ve Güzelyurt ilçesinde görev yapanların lehine anlamlı bir farklılık göstermektedir. Ayrıca, Lefkoşa ilçesinde görev yapan öğretmenlerin yeterlik algıları ile Girne ilçesinde görev yapan öğretmenlerin yeterlik algıları arasında, Lefkoşa ilçesinde görev yapan öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Yine iskele ilçesinde görev yapan öğretmenlerle, Girne ilçesinde görev yapan öğretmenlerin yeterlik algıları arasında da, iskele ilçesinde görev yapan öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık belirlenmiştir. Bunun yanında, Güzelyurt ilçesinde görev yapan öğretmenlerin yeterlik algıları ile iskele ilçesinde görev yapan öğretmenlerin yeterlik algıları arasında, Güzelyurt ilçesinde görev yapan öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılık saptanmıştır.

Öğretmenlerin görev yaptıkları ilçelere göre karar verebilme yeterlik algıları incelendiğinde ise, Gazimağusa ilçesinde görev yapan öğretmenlerle, Lefkoşa, iskele ve Güzelyurt ilçesinde görev yapan öğretmenler arasında, iskele ilçesinde görev yapan öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık saptanmıştır. iskele ilçesinde görev yapan öğretmenlerin lehine fark olmasının

temel nedeni ise, iskele ilçesinde görev yapan öğretmenlerin genellikle mesleğe yeni başlayan öğretmenler olmasıdır.

Ayrıca Lefkoşa ilçesinde görev yapan öğretmenlerin yeterlik algıları ile Girne ilçesinde görev yapan öğretmenlerin yeterlik algıları arasında, Lefkoşa ilçesinde görev yapan öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Yine iskele ilçesinde görev yapan öğretmenlerin yeterlik algıları ile Girne ilçesinde görev yapan öğretmenlerin yeterlik algıları arasında, iskele ilçesinde görev yapan öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Elde edilen bu bulgular, öğretmenlerin görev yaptıkları ilçelerin bilgiyi elde edebilme ve karar verebilme yeterlik algılarını etkilediği şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Öğretim Kademesine Göre Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlik Algılarının Karşılaştırılması¹

Öğretmenlerin görev yaptıkları öğretim kademesine göre yaşam boyu öğrenme yeterlik algıları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla Tek Yönlü Varyans Analizi uygulanmıştır.

Tablo 6.40'da ise öğretmenlerin görev yaptıkları öğretim kademesine göre yaşam boyu öğrenme yeterlik algılarının betimsel istatistik sonuçları verilmiştir.

Tablo 6.40. Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Öğretim Kademesine Göre Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlik Algılarının Betimsel İstatistik Sonuçları

Boyut	Öğretim Kademesi	N	$\bar{X}$	S
Özyönetim yeterlikleri	Ortaokul	213	3.95	.66372
	Lise	248	4.02	.61078
	Meslek Lisesi	153	3.81	.62109
	Toplam	614	3.94	.63616
Öğrenmeyi öğrenme yeterlikleri	Ortaokul	213	3.96	.67059
	Lise	248	4.08	.62135
	Meslek Lisesi	153	3.88	.60949
	Toplam	614	3.99	.63992
İnisiyatif ve girişimcilik yeterlikleri	Ortaokul	213	4.03	.69239
	Lise	248	4.08	.60544
	Meslek Lisesi	153	3.97	.64548
	Toplam	614	4.04	.64713
Bilgiyi elde etme yeterliği	Ortaokul	213	3.76	.77858
	Lise	248	3.87	.77224
	Meslek Lisesi	153	3.82	.71246
	Toplam	614	3.82	.76008
Dijital yeterlikler	Ortaokul	213	3.76	.98184
	Lise	248	3.86	.91837
	Meslek Lisesi	153	3.89	.86651
	Toplam	614	3.83	.92854
Karar verebilme yeterliği	Ortaokul	213	3.79	.83421
	Lise	248	3.93	.71440
	Meslek Lisesi	153	3.98	.71674
	Toplam	614	3.89	.76136
Genel Puan	Ortaokul	213	3.88	.64089
	Lise	248	3.97	.57452
	Meslek Lisesi	153	3.89	.54767
	Toplam	614	3.92	.59280

Tablo 6.40'ta görüldüğü gibi, öğretmenlerin görev yaptıkları öğretim kademesine göre özyönetim yeterlik algılarının aritmetik ortalama ve standart sapma puanları; ortaokul için ($\bar{X}=3.95$, $S=.663$) olup, lise kademesi için ($\bar{X}=4.02$, $S=.610$) ve meslek lisesi için ($\bar{X}=3.81$, $S=.621$) olarak belirlenmiştir. Bu bulgular, farklı öğretim kademelerinde görev yapan öğretmenlerin özyönetim yeterlik algılarının genel olarak yeterli olduğunu göstermektedir.

Yine Tablo 6.40'ta görüldüğü gibi, öğretmenlerin öğrenmeyi öğrenme yeterlik algılarının aritmetik ortalama ve standart sapma puanları; ortaokul için ($\bar{X}=3.96$, $S=.670$) olup, lise kademesi için ($\bar{X}=4.08$, $S=.621$) ve meslek lisesi için ($\bar{X}=3.88$, $S=.609$) olarak bulunmuştur.

Öğretmenlerin inisiyatif ve girişimcilik yeterlik algılarının aritmetik ortalama ve standart sapma puanları ise; ortaokul için ($\bar{X}$ =4.03, S=.692) olup, lise kademesi için ($\bar{X}$ =4.08, S=.605) ve meslek lisesi için ($\bar{X}$ =3.97, S=.645) olarak belirlenmiştir. Elde edilen bulgular farklı öğretim kademelerinde görev yapan öğretmenlerin inisiyatif ve girişimcilik yeterlik algılarının yüksek olduğunu göstermektedir.

Öğretmenlerin bilgiyi elde etme yeterlik algılarının aritmetik ortalama ve standart sapma puanları incelendiğinde; ortaokul için ($\bar{X}$ =3.76, S=.778) olup, lise kademesi için ($\bar{X}$ =3.87, S=.772) ve meslek lisesi için ($\bar{X}$ =3.82, S=.712) olarak saptanmıştır.

Öğretmenlerin dijital yeterlik algılarının aritmetik ortalama ve standart sapma puanları ise; ortaokul için ($\bar{X}$ =3.76, S=.981) olup, lise kademesi için ($\bar{X}$ =3.86, S=.918) ve meslek lisesi için ($\bar{X}$ =3.89, S=.866) olarak belirlenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular, farklı kademelerde görev yapan öğretmenlerin dijital yeterlik algılarının 'orta düzeyli' üzerinde olduğunu göstermektedir.

Yine öğretmenlerin karar verebilme yeterlik algılarının aritmetik ortalama ve standart sapma puanları; ortaokul için ($\bar{X}$ =3.79, S=.834) olup, lise kademesi için ($\bar{X}$ =3.93, S=.714) ve meslek lisesi için ($\bar{X}$ =3.98, S=.716) olarak belirlenmiştir.

Öğretmenlerin genel olarak yaşam boyu öğrenme yeterlik algılarının aritmetik ortalama ve standart sapma puanları ise; ortaokul için ($\bar{X}$ =3.88, S=.640) olup, lise kademesi için ($\bar{X}$ =3.97, S=.574) ve meslek lisesi için ($\bar{X}$ =3.89, S=.547) olarak saptanmıştır. Bu durum, farklı kademelerde görev yapan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlik algılarının orta düzeyin üzerinde olduğunu göstermektedir.

Öğretmenlerin görev yaptıkları öğretim kademesine göre yaşam boyu öğrenme yeterlik algıları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Varyans Analizi sonuçları ise Tablo 6.41 'de verilmiştir.

Tablo 6.41. Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Öğretim Kademesine Göre Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlik Algı Puanlarının ~NOVA Sonuçları

Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Açıklama
Özyönetim yeterlikleri	Gruplarasası	3.914	2	1.957	4.897	.008	1-3, 2-3 Fark anlamlı
	Gruplariçi	244.169	611	.400			
	Toplam	248.083	613				
Öğrenmeyi öğrenme yeterlikleri	Gruplarasası	3.863	2	1.931	4.775	.009	2-3 Fark Anlamlı
	Gruplariçi	247.161	611	.405			
	Toplam	251.024	613				
İnisiyatif-girişimcilik yeterlikleri	Gruplarasası	1.210	2	.605	1.447	.236	P>0.05 Fark anlamsız
	Gruplariçi	255.504	611	.418			
	Toplam	256.714	613				
Bilgiyi elde etme yeterlikleri	Gruplarasası	1.172	2	.586	1.014	.363	P>0.05 Fark anlamsız
	Gruplariçi	352.967	611	.578			
	Toplam	354.139	613				
Dijital yeterlikler	Gruplarasası	1.704	2	.852	.988	.373	P>0.05 Fark anlamsız
	Gruplariçi	526.8113	611	.862			
	Toplam	528.520	613				
Karar verebilme yeterlikleri	Gruplarasası	3.663	2	1.832	3.182	.042	1-2, 1-3 Fark anlamlı
	Gruplariçi	351.677	611	.576			
	Toplam	355.340	613				
Genel puan	Gruplarasası	1.220	2	.610	1.740	.176	P>0.05 Fark anlamsız
	Gruplariçi	214.196	611	.351			
	Toplam	215.416	613				

Tablo 6.41 'de- görüldüğü gibi, öğretmenlerin görev yaptıkları öğretim kademesine göre özyönetim yeterlik algıları ($F_{(2;611)}=4.897$, $p<0.05$), öğrenmeyi öğrenme yeterlik algıları ($F_{(2;611)}=4.775$, $p<0.05$) ve karar verebilme yeterlik algıları ($F_{(2;611)}=3.182$, $p<0.05$) arasında anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Ancak öğretmenlerin görev yaptıkları öğretim kademesine göre inisiyatif ve girişimcilik yeterlik algıları ($F_{(2;611)}=1.447$, $p>0.05$), bilgiyi elde etme yeterlik algıları ($F_{(2;611)}=1.014$, $p>0.05$), dijital yeterlik algıları ($F_{(2;611)}=.988$, $p>0.05$) ve genel olarak yaşam boyu öğrenme yeterlik algıları ($F_{(2;611)}=1.740$, $p>0.05$) arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir.

Gruplar arası farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla LSD testi kullanılmıştır.

Gerçekleştirilen LSD test sonuçlarına göre, ortaokul ve lise kademelerinde görev yapan öğretmenlerin özyönetim yeterlik algıları ile meslek liselerinde görev yapan öğretmenlerin özyönetim yeterlik algıları arasında, ortaokul ve liselerin lehine anlamlı bir farklılık saptanmıştır.

Ayrıca, lise ve meslek liselerinde görev yapan öğretmenlerin öğrenmeyi öğrenme yeterlik algıları arasında da, lise kademesinde görev yapanların lehine anlamlı bir farklılık saptanmıştır.

Bunun yanında, ortaokul, lise ve meslek lisesinde görev yapan öğretmenlerin karar verebilme yeterlik algıları arasında da lise ve meslek liselerinin lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Elde edilen bu bulgular; öğretmenlerin görev yaptıkları öğretim kademelerinin yeterlik algılarını etkilediği şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 6.41 'de görüldüğü gibi, ortaokul ve lise kademesinde görev yapan öğretmenlerin özyönetim yeterlik algıları, meslek liselerinde görev yapan öğretmenlere göre daha yüksektir. Öğretmenlerin öğrenmeyi öğrenme yeterlik algıları incelendiğinde, en yüksek puana lise kademesinde görev yapan öğretmenler sahip olup, en düşük puana meslek liselerinde görev yapan öğretmenler sahip olmaktadır.

Öğretmenlerin karar verebilme yeterlik algıları incelendiğinde ise, en düşük puana ortaokul öğretmenleri sahip olup, en yüksek puana ise meslek liselerinde görev yapan öğretmenler sahip olmaktadır.

Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Konusundaki Tutumları ile Yeterlik Algıları Arasındaki İlişki

Farklı öğretim kademelerinde görev yapan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme konusundaki tutumları ile yeterlik algıları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla Pearson Korelasyon analiz tekniği kullanılmıştır.

Tablo 6.42'de ise, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme konusundaki tutum ve yeterlik algı puanları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen analiz sonuçları sunulmuştur.

Tablo 6.42. Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme konusundaki tutum ve yeterlik algıları arasındaki ilişkiye yönelik bulgular

	Yaşam boyu öğrenme yeterlik algıları
Yaşam boyu öğrenme tutumları	.424
SiQ. (2 tailed)	.000

Tablo 6.42'de görüldüğü gibi, farklı öğretim kademelerinde görev yapan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme konusundaki tutum ve yeterlik algıları arasında orta düzeyde, pozitif yönde anlamlı bir ilişki, ($r=.424$, $r^2=.179$, $p<0.01$) saptanmıştır. Bu durum, iki değişkenin birbirini orta düzeyde etkilediği ve birbirinden orta düzeyde etkilendiğini göstermektedir.

BÖLÜM V

SONUÇ. VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmanın bulgularına dayalı olarak ulaşılan sonuçlara ve geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

SONUÇLAR

Araştırmadan elde edilen sonuçlar alt amaçlar ve bulgularla tutarlı olacak şekilde açıklanmıştır.

1. Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme konusundaki görüşlerine ilişkin sonuçlar

- 1.1. Araştırmaya katılan öğretmenlere göre, ideal bir öğretmen teknolojiyi kullanabilme yeterliğine sahip olmalıdır. Ayrıca, }fenilikçi, rehber, mesleki bilgi ve beceriye sahip, araştırmacı, bilgiyi takip eden, mesleğini seven, kültürel farkındalıkları olan, gelişim etkinliklerine katılan, öğrenme ve öğretme isteği duyan, yüksek başarı beklentisi olan, iletişim kurabilen, inisiyatif sahibi, motivasyonu yüksek ve lider bir niteliğe sahip olmalıdır.
- 1.2. Görüş bildiren katılımcılar, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme becerilerinin güçlendirilmesi için, Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı ile öğretmenlerin, alan uzmanlarının ve öğretmen yetiştiren kurumların aktif olarak çalışmalar gerçekleştirmeleri gerektiğini ifade etmektedir.

- 1.3. Araştırmadan elde edilen bir diğer sonuç ise, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenen olmalarını etkileyen en önemli faktörün, maddi yetersizlik olduğu sonucudur. Katılımcılara göre, maddi yetersizlikler öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme süreçlerini olumsuz yönde etkilemektedir. Bunun yanında, öğretmenlerin motivasyonları ve cinsiyet değişkeni öğretmenlerin yaşam boyu öğrenen olma durumlarına etki etmektedir.
- 1.4. Yine görüş bildiren katılımcılara göre; öğretmenler teknolojiyi kullanarak, kurslara aktif şekilde katılarak, bireysel hedefler belirleyerek, özdenetim yaparak, yeniliklere açık olup, öğrenmeye karşı merak duyarak bilgi değişimlerine uyum sağlayabilirler.

2. Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme konusundaki tutumlarına ilişkin sonuçlar

- 2.1. Öğretmenlerin "öğrenme isteksizliği" faktörüne yönelik tutumları "kesinlikle katılıyorum" sınırları içerisinde saptanmıştır.
- 2.2. Öğretmenlerin "mesleki gelişim için öğrenme etkinliklerinin yararına inanma" faktörüne yönelik tutumları "kesinlikle katılıyorum" sınırları içerisinde saptanmıştır.
- 2.3. Öğretmenlerin "bireysel öğrenme becerilerine yönelik farkındalık" faktörüne yönelik tutumları "kesinlikle katılıyorum" sınırları içerisinde saptanmıştır.
- 2.4. Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre "öğrenme isteksizliği" tutumları arasında erkek öğretmenlerin lehine anlamlı bir farkın olduğu bulunmuştur.
- 2.5. Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre "mesleki gelişim için öğrenme etkinliklerinin yararına inanma" "bireysel öğrenme becerilerine yönelik farkındalık" tutumları arasında kadın öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılık bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

- 2.6. Öğretmenlerin yaş durumlarına göre, "öğrenme isteksizliği" ve "mesleki gelişim için öğrenme etkinliklerinin yararına inanma" tutumları arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.
- 2.7. Öğretmenlerin yaş durumlarına göre, "bireysel öğrenme becerilerine yönelik farkındalık" tutumları arasında 22-26 yaş dilimleri arasında bulunan öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur.
- 2.8. Öğretmenlerin mesleki kıdemleri, "öğrenme isteksizliği" tutumları arasında anlamlı bir farklılık yaratmamaktadır.
- 2.9. Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre "mesleki gelişim için öğrenme etkinliklerinin yararına inanma" durumları arasında 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur.
- 2.10. Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre, "bireysel öğrenme becerilerine yönelik farkındalık" durumları arasında 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur.
- 2.11. Öğretmenlerin görev yaptıkları ilçelere göre, "öğrenme isteksizliği" ve "mesleki gelişim için öğrenme etkinliklerinin yararına inanma" ve "bireysel öğrenme becerilerine yönelik farkındalık" durumları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.
- 2.12. Öğretmenlerin görev yaptıkları öğretim kademesine göre, "öğrenme isteksizliği" tutumları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.
- 2.13. Öğretmenlerin görev yaptıkları öğretim kademesine göre, "mesleki gelişim için öğrenme etkinliklerinin yararına inanma" durumları arasında lise kademesinde görev yapan öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur.
- 2.14. Öğretmenlerin görev yaptıkları öğretim kademesine göre, "bireysel öğrenme becerilerine yönelik farkındalık"ları arasında

lise kademesinde görev yapan öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

3. Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme konusundaki yeterlik algılarına ilişkin sonuçlar

- 3.1. Öğretmenler, yaşam boyu öğrenme konusunda kendilerini genel olarak yeterli algılamaktadırlar.
- 3.2. Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre, genel olarak yaşam boyu öğrenme yeterlik algıları arasında kadın öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur.
- 3.3. Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre, "özyönetim yeterlik algıları", "öğrenmeyi öğrenme yeterlik algıları" ve "inisiyatif ve girişimcilik yeterlik algıları" arasında; kadın öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur.
- 3.4. Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre, "bilgiyi elde etme yeterlik algıları", "dijital yeterlik algıları" ve "karar verebilme yeterlik algıları" arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.
- 3.5. Öğretmenlerin yaşlarına göre "özyönetim yeterlik algıları", "öğrenmeyi öğrenme yeterlik algıları", "inisiyatif ve girişimcilik yeterlik algıları", "bilgiyi elde etme yeterlik algıları" ve "karar verebilme yeterlik algıları" arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.
- 3.6. Öğretmenlerin yaşlarına göre, "dijital yeterlik algıları" arasında 22-36 yaş dilimleri aralığında bulunan öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur.
- 3.7. Öğretmenlerin sahip oldukları mesleki kıdemleriyle, "özyönetim yeterlik algıları", "öğrenmeyi öğrenme yeterlik algıları", "inisiyatif ve girişimcilik yeterlik algıları", "bilgiyi elde etme yeterlik algıları" ve "karar verebilme yeterlik algıları" arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

- 3.8. Öğretmenlerin mesleki kıdemleriyle, "dijital yeterlik algıları" arasında 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip olan öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur.
- 3.9. Öğretmenlerin görev yaptıkları ilçelere göre, "özyönetim yeterlik algıları", "öğrenmeyi öğrenme yeterlik algıları", "inisiyatif ve girişimcilik yeterlik algıları" ve "dijital yeterlik algıları" arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.
- 3.10. Öğretmenlerin görev yaptıkları ilçelere göre, "bilgiyi elde etme yeterlik algıları" arasında Lefkoşa ve Güzelyurt ilçelerinde görev yapanların lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bunun yanında, iskele ilçesinde görev yapan öğretmenlerin yeterlik algıları ile Girne ilçesinde görev yapan öğretmenlerin yeterlik algıları arasında, iskele ilçesinde görev yapan öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur.
- 3.11. Öğretmenlerin görev yaptıkları ilçelere göre, "karar verebilme yeterlik algıları" arasında iskele ilçesinde görev yapan öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılık belirlenmiştir. Ayrıca Lefkoşa ilçesinde görev yapan öğretmenlerin yeterlik algıları ile Girne ilçesinde görev yapan öğretmenlerin yeterlik algıları arasında, Lefkoşa ilçesinde görev yapan öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur.
- 3.12. Öğretmenlerin görev yaptıkları öğretim kademesine göre, "özyönetim yeterlik algıları" arasında meslek lisesinde görev yapan öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur.
- 3.13. Öğretmenlerin görev yaptıkları öğretim kademesine göre, "öğrenmeyi öğrenme yeterlik algıları" arasında da lise kademesinde görev yapanların lehine anlamlı bir farklılık saptanmıştır.
- 3.14. Öğretmenlerin görev yaptıkları öğretim kademesine göre, "inisiyatif ve girişimcilik yeterlik algıları", "bilgiyi elde etme yeterlik

algıları" ve "dijital yeterlik algıları" arasında, anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

- 3.15. Öğretmenlerin görev yaptıkları öğretim kademesine göre, "karar verebilme yeterlik algıları" arasında ortaokulda görev yapan öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

4. Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme konusundaki tutumları ile yeterlik algıları arasındaki ilişki sonuçları

- 4.1. Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yaklaşımına yönelik tutumları (YBÖTÖ) ile yeterlik algıları (YBÖYÖ) arasında orta düzeyde, pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

ÖNERİLER

Araştırmadan elde edilen bulgular ve venlen: sonuçlara dayalı olarak geliştirilen öneriler:

1. Araştırmada görüş bildiren katılımcılar, öğrenci profilinin öğretmenlerin yaşam boyu öğrenen olma durumlarına etki ettiğini belirtmiştir. Bundan sonra gerçekleştirilecek olan bilimsel çalışmalarda öğrenci profilinin öğretmen başarısı üzerindeki etkileri detaylı olarak incelenmelidir.
2. Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı, öğretmenleri sürekli olarak denetlemeli ve gelişim etkinliklerine katılan öğretmenleri ödüllendirmelidir.
3. Araştırmada görüş bildiren katılımcılar, eğitim politikalarında sürekli bir değişimin olmasından dolayı, öğretmenlerin öğrenme süreçlerinin olumsuz yönde etkilendiğini belirtmişlerdir.

Öğretmenler değişimlere açık olmalı ve bu değişimlerin öğrenme durumlarını olumsuz yönde etkilemesine engel olacak tedbirler almalıdır.

4. Gelecekte gerçekleştirilecek olan çalışmalarda, öğretmenlerin öğrenmeye karşı isteksizlik nedenleri detaylı olarak araştırılmalıdır. Ayrıca öğretmen yetiştiren kurumlar, öğretim programlarını öğretmen adaylarının öğrenme isteğini arttıracak şekilde yeniden düzenlemeli ve öğretmen adaylarında öğrenmeye karşı olumlu tutumlar geliştirmelidir. Milli Eğitim Bakanlığı ise, öğretmenlerin öğrenmeye karşı motivasyonlarını arttıracak etkinlikler düzenlemeli ve öğretmenleri öğrenmeye teşvik etmelidir.
5. Araştırmacılar, gelecekteki çalışmalarda cinsiyet faktörünün yarattığı farklılıkların nedenlerini detaylı olarak araştırmalı ve yaşam boyu öğrenme sürecinde cinsiyet faktörünün önemini derinlemesine incelemelidir.
6. Milli Eğitim Bakanlığı ile okul yöneticileri ve uzmanlar özellikle mesleki kıdemi daha yüksek olan öğretmenlerin dijital yeterlik algılarını ve bireysel öğrenme becerilerine yönelik farkındalıklarını arttıracak uygulamaya dönük hizmet içi eğitim kursları ve seminerler düzenlemelidir. Ayrıca bu yönde aktif olarak çalışan öğretmenler Eğitim Bakanlığı tarafından ödüllendirilmelidir.
7. Okul yöneticileri, öğretmenleri mesleki gelişim etkinliklerine katılmaya teşvik etmelidir.
8. Araştırmadan elde edilen sonuçlardan, öğretmenlerin görev yaptıkları öğretim kademelerinin "mesleki gelişim etkinlikleri" ve "bireysel öğrenme becerilerine" yönelik tutumlarında anlamlı bir farklılık yarattığı görülmektedir. Bu nedenle, gelecekte gerçekleştirilecek olan çalışmalarda, bu farklılığın nedenleri detaylı olarak araştırılmalı ve Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı bu yönde gerekli düzenlemeleri gerçekleştirmelidir.

9. Yine araştırmadan elde edilen sonuçlardan, ortaokul, lise ve meslek liselerinde görev yapan öğretmenlerin görev yaptıkları kademelerden dolayı "özyönetim", "öğrenmeyi öğrenme" ve "karar verebilme" yeterlik algılarında farklılık olduğu görölmektedir. Bu nedenle, gelecekte gerçekleştirilecek olan çalışmalarda bu farklılığın nedenleri detaylı olarak araştırılmalıdır.

Kurumlara yönelik geliştirilen öneriler:

1. Öğretmen yetiştiren kurumlar, yaşam boyu öğrenme yaklaşımına yönelik gerçekleştirilen bilimsel çalışmaları takip etmeli ve öğretim programlarını yaşam boyu öğrenme yaklaşımına göre geliştirmeye özen göstermelidir.
2. Öğretmenlere, yaşam boyu öğrenme konusunda kurslar, seminerler ve konferanslar içeren hizmet içi eğitim programları hayata geçirilmelidir.

Araştırmacılara yönelik geliştirilen öneriler:

1. Gelecekte gerçekleştirilecek olan çalışmalarda anne-babaların, öğrencilerin, okul yöneticilerinin ve farklı meslek alanlarında çalışan bireylerin yaşam boyu öğrenme konusundaki görüş, tutum ve yeterlik algıları da araştırılmalıdır.
2. Gelecekte gerçekleştirilecek olan çalışmalarda, ilkökul yöneticilerinin ve öğretmenlerinin de yaşam boyu öğrenme konusundaki görüş, tutum ve yeterlik algıları araştırılmalıdır.
3. Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme konusundaki yeterlik algılarına yönelik deneysel araştırmalar da gerçekleştirilmeli ve bu araştırma sonuçlarıyla karşılaştırılmalıdır.
4. Öğretmen-veli-yönetici-öğrencilerin yaşam boyu öğrenme konusundaki eğitim ihtiyaçları ayrı bir araştırma konusu olarak ele alınmalıdır.

5. Bu araştırmadan yola çıkarak, bundan sonra yapılacak oları çalışmalarda da yaşam boyu öğrenmenin çağımızdaki önemi vurgulanmalıdır.

Kaynakça

- Açıkgöz, K. Ü. (2008). *Aktif öğrenme*. İstanbul: Biliş Yayıncılık.
- Ainley, M. (2006). Connecting with learning: Motivation, affect and cognition in interest processes. *Educational Psychology Review*, 18(4), 391-405.
- Akbaş, O., & Özdemir, S. M. (2002). Avrupa Birliğinde yaşam boyu öğrenme. *Milli Eğitim Dergisi*, 150, 155-156.
- Akkoyunlu, B. (2008). Information literacy and lifelong learning. Keynote Speech. Erişim 19 Ağustos 2010, from: ietc2008.home.anadolu.edu.tr/ietc2008/1.doc
- Aksoy, M. (2008). *Hayat boyu öğrenme ve kariyer rehberliği ilkelerinin istihdam edilebilir/iğe etkileri: Otel işletmeleri üzerine bir uygulama*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aktan, C. C. (2007). *Yüksek öğretimde değişim: Global trendler ve yeni paradigmlar: Değişim çağında yüksek öğretim*. İzmir: Yaşar Üniversitesi Yayını.
- Alkan, C., & Kurt, M. (1998). *Öğretim yöntemleri*. Ankara: Arn Yayıncılık.
- Alkan, C., & Kurt, M. (2007). *Özel öğretim yöntemleri (disiplinlerin öğretim tekno/ojisi)*. Ankara: Am Yayıncılık.
- Altıoğlu, Y. (1994). Yazılı ve sözlü iletişim. *Gazi Üniv. End. Ban. Eğt. Fak. Der.*, 2(2), 247-258.
- Altun, S., & Erden, M. (2006). Öğrenmede motive edici stratejiler ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Yeditepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (Edu 7)*, 2(1).
- Antikainen, A- (1998). Between structure and subjectivity: Life-histories and lifelong learning. *International Review of Education*, 44 (2-3), 215-234.

- Arslan, A., & Şahin, T. Y. (2004). Oluşturmacı yaklaşıma dayalı işbirlikli öğrenmenin öğrencilerin duyuşsal öğrenmelerine etkileri. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz 2004, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya.*
- Arslan, S., & Özpinar, I. (2008). Öğretmen nitelikleri: ilköğretim Programlarının beklentileri ve Eğitim Fakültelerinin kazandıkları. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)*, 2(1), 38-63.
- Atacanlı, M. F. (2007). Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi öğrencilerinin öğrenme tercihi değerlendirme (LPA) ölçeği aracılığıyla yaşam boyu öğrenme davranışının yıllara göre değişiminin araştırılması. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aultman P. L., Johnson, W. R. M., & Schutz, A. P. (2009). Boundary dilemmas in teacher-student relationships: struggling with "the line". *Teaching and Teacher Education*. 25, 636-646.
- Aydedeç rylf, N-ı.Kesercioğlu, T. (2009).fen ve teknoloji dersine yönelik kendi kendine öğrenme becerileri ölçeğinin geliştirilmesiL Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 3(36), 53-61.
- Aydoğdu, M., & Kesercioğlu, T. (2005). *ilköğretimde fen ve teknoloji öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Aykol, E. (1986). Eğitsel iletişim ortamlarında, ses boyutun ve akustiğin işlevi. Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Aynur, Ö. (2008). Avrupa Birliği'nin yaşam boyu öğrenme stratejileri. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Azizoğlu, N., & Çetin, G. (2009). 6. ve 7. Sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri, fen dersine yönelik tutumları ve motivasyonları arasındaki ilişki. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(1), 171-182.

- Bağcı, Ş. E. (2007). Avrupa Birliği ülkelerinde yaşam boyu öğrenme politikaları (Almanya, Danimarka ve Türkiye üzerine karşılaştırmalı bir çalışma). Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bahn, D. (2006). Orientation of nurses towards formal and informal learning: Motives and perceptions. *Nurse Education Today*, 27, 723-730.
- Balasubramanian, K., Thamizoli, P., Umar, A., & Kanwar, A. (2010). Using mobile phones to promote lifelong learning among rural women in Southern India. *Distance Education*, 31 (2), 193-209.
- Baskan, .G. A. (2001). *Öğretmenlik mesleği ve öğretmen yetiştirmede yeniden yapılanma*. Ankara: Denge/Matbaacılık.
- Baş, G. (2009). Küreselleşme ve bilgi toplumu. *Eğitim Dergisi*, 24.
- Başbay, A., & Bektaş, Y. (2009). Çokkültürlülük bağlamında öğretim ortamı ve öğretmen yeterlikleri. *Eğitim ve Bilim*, 14, 152.
- Bath, D. M., & Smith, C. D. (2009). The relationship between epistemological beliefs and the propensity for lifelong learning. *Studies in Continuing Education*, 31 (2), 173-189.
- Baykul, Y. (2006). *İlköğretimde matematik öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Baytekin, Ç. (2001). *Ne, niçin, neden öğreniyoruz ve öğretiyoruz*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Beycioğlu, K., & Konan, N. (2008). Lifelong learning and education policies of The European Union. *Electronic Journal of Social Sciences*, 7(24), 369-382.
- Bilir, M. (2009). Yetişkin eğitim. Yıldız, A., & Uysal, M. (Ed.), *Yetişkin eğitimin tarihsel gelişimi içinde* (s. 25-83). İstanbul: Kalkedon Yayınları.
- Boy, M. (2006). 5. Sınıf Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin öğrenme ve öğretme kuramları açısından değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Boynak, F. (2004). Bilgisayar destekli devre tasarımı dersi uygulaması. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 3 (1).
- Bozdoğan, Z. (2001). *Etkili öğretmen olabilmek*. Ankara: Eğitim-Sen Yayınları.
- Bryce, J. (2004). Different ways that secondary schools orient to lifelong learning. *Educational Studies*, 30,(1).
- Budak, Y. (2009). Yaşam boyu ve ilköğretim programlarının hedeflemesi gereken insan tipi. *GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(3), 693-708.
- Bulun, İ.M., Gülnar, B., Güran, M. S. (2004). Eğitimde mobil teknolojiler. *The Turkish Online Journal of Educational Technology (TOJET)*, 3(2),23.
- Büyüköztürk, Ş. (1996). Türk Yükseköğretiminde araştırma eğitimi. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2009). *Eğitimde Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Cansever, B. A. (2009). Avrupa Birliği eğitim politikaları ve Türkiye'nin bu politikalara uyum sürecinin değerlendirilmesi. *International Online Journal of Educational Sciences*, 1(1), 222-232.
- Çelikten, M., Şanal, M., & Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(2), 207-237.
- Chu, R. J.C. (2010). How family support and Internet self-efficacy influence the effects of e-learning among higher aged adults -Analyses of gender and age differences. *Computers & Education*, 55, 255-264.
- Colardyn, D. (2004). Lifelong learning policies in France. *Int. J. Of Lifelong Education*, 26(6), 545-558.
- Commission of the european communities (2005). Recommendation of the European parliament and of the council on key competences for lifelong learning. Erişim 5 Ağustos 2010, from;

http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/keyrec_en.pdf

Commission of the European Communities. (2005). Recommendation of the European Parliament and of the Council on key competences for lifelong learning. Brussels, 10.11.2005 COM(2005)548 final, 2005/0221 (COD).

Coşkun, Y. D., & Demirel, M. (2010). Lifelong learning tendency scale: the study of validity and reliability. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 5, 2343-2350.

Crick, R. D., & Yu, G. (2008). Assessing learning dispositions: is the effective lifelong learning inventory valid and reliable as a measurement tool?. *Educational Research*, 5(4), 387-402.

Crick, R. D., Broadfoot, P., & Claxton, G. (2004). Development an effective lifelong learning inventory: The ELLI Project, *Assessment in Education*, 11 (3).

Ç~llek, T. (2002). '(aratiqılıkve eğitim siste.11i11izdek.i boyutu. *Üniversite ve Toplum*, 2(1), 2-4.

Çetin, Ö., Çakıroğlu, M., Bayılmış, C., & Ekiz, H. (2004). Teknolojik gelişme için eğitimin önemi ve internet destekli öğretimin eğitimdeki yeri. *The Turkish Online Journal of Educational Technology (TOJET)*, 3(3), 17.

Çilenti, K. (1988). *Eğitim teknolojisi ve öğretim*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.

Çoklar, A. N., & Odabaşı, H. F. (2009). Educational technology standards scale (ETSS): A study of reliability and validity for Turkish preservice teachers. *Journal of Computing in Teacher Education*. 25(4).

Çolakoğlu, J. (2002). Yaşam boyu öğrenmede motivasyonun önemi. *Milli Eğitim Dergisi*, 155-156.

Dasen, P., R. & deRibaupierre, A. (1987). Neo-piagetian theories: Cross-cultural and differential perspectives. *International Journal of Psychology*, 22, 793-632.

Daştan, İ. (2006). Eğitimde bilgi teknolojilerinden yararlanma düzeyi ve bir uygulama. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

Davey, J. A., Neale, J., & Matthews, K. M. (2003). *Living and learning: Experiences of university after age 40*. Wellington: Victoria University Press.

Deci, E. L., Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: *Human Needs and The Self-Determination of Behavior*. *Psikolojik Inquiry*, 11 (4), 2~7-268.

Dehmel, A. (2006). Making a European area of lifelong learning a reality? Some critical reflections on the European Union's lifelong learning policies. *Comparative Education*. 42(1), 49-62.

Demir, T. (2008). Türkçe Eğitimi Bölümü öğrencilerinin öğrenme stilleri ve bunların çeşitli değişkenlerle ilişkisi (Gazi Üniversitesi örneği). *Uluslararası Sosyal Araştırma Dergisi*, 1(4).

Dernlralay, R. & Karadeniz, Ş. (2008). Developing information literacy skills for lifelong learning in elementary education. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 2 (6), 89-119.

Demirel, M. (2009b). Lifelong learning and schools in the twenty-first century. *Process: A Social and Behavioral Sciences*, 1, 1709-1716.

Demirel, M. (2009c). Yaşam boyu öğrenme ve teknoloji. *9th International Educational Technology Conference (IETC)*, Ankara, Turkey.

Demirel, M. (2010). İlköğretim Programlarına yaşam boyu öğrenme becerileri açısından eleştirel bir bakış. Erişim: 26 Ağustos 2010, from: <http://oc.eab.org.tr/egtconf/pdfkitap/pdf/583.pdf>

Demirel, M., ~ Coşkun, Y. İ. (2009). Üniversite öğrencilerinin meraklılık düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8, 111-134.

- Demirel, Ö. (2002). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2009a). *Öğretme sanatı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (Ed.) (2005). *Eğitimde yeni yönelimler*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirel, Ö., & Kaya, Z. (2007). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirel, Ö., Seferoğlu, S., & Yağcı, E. (2002). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Deryakulu, D. (1992). Eğitim iletişimi kavramı. Erişim 3 Eylül 2010, from: <http://www.education.ankara.edu.tr/ebfdergi/pdfler/1992-25-2/787-794.pdf>
- Desjardins, R. (2003). Determinants of literacy proficiency: a lifelong-lifewide learning perspective. *International Journal of Educational Research*, 39, 205-245.
- Dikbaş, Y., & Hasırcı, Ö. K. (2008). Öğrenme stratejileri öğretiminin ve ders işlenişinde kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına ve tutumlarına etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 9(2), 69-76.
- Dresel, M., & Haugwitz, M. (2005). The relationship between cognitive abilities and self-regulated learning evidence for Interactlons with academic self-concept and gender. *High Ability Studies*, 16(2), 201-218 ..
- Duman, A. (2003). Bazı eğitim bilimi kavramlarına ilişkin genel bir değerlendirme. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10.
- Dunlap, J. C., & Grabinger, S. (2003). Preparing students for lifelong learning.: A review of instructional features and teaching methodologies. *Performance Improvement Quarterly*, 16(2), 6-25.

- Eneroth, B. (2008). Knowledge, sentience and receptivity: A paradigm of lifelong learning. *European Journal of Education*, 43(2).
- Erdem, A. R. (2005). *Etkili ve verimli -nitelikli- eğitim*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erdem, A. R. (2005). Öğrenmede etkili yollar: Öğrenme stratejileri ve öğretimi. *İlköğretim-Online*, 4(1), 1-6. Erişim 4 Eylül 2010, from: <http://ilkogretim-online.org.tr>
- Erdemir, N., Bakırcı, H., & Eydurhan, E. (2009). Öğretmen adaylarının eğitimde teknolojiyi kullanabilme özgüvenlerinin tespiti. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 6(3).
- Erden, M. (1998). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Ankara: Alkım Yayınevi.
- Erden, M. (2003). *Sınıf yönetimi*. İstanbul: Alkım Yayınevi.
- Erden, M., & Akman, Y. (1998). *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Arkadaş Yayınları
- Erden, M., Akman, Y. (2005). *Eğitim ve öğrenme*. Ankara: Arkadaş Yayınları
- Erdoğan, I., & Alemdar, K. (1990). *İletişim ve toplum*. İstanbul: Bilgi Yayınevi.
- Ergin, A. (1998). *Öğretim teknolojisi iletişim*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erginbaş, Ş. (2009). Teknoloji destekli matematik öğretiminin sınıf yönetiminin öğrenci özellikleri açısından etkililiği. Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Isparta.
- Ersoy, A. (2009). *Yaşam boyu öğrenme ve Türkiye'de halk kütüphaneleri*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Fahr, R. (2005). Loafing of learning? The demand for informal education. *European Economic Review*, 49, 75-98. Erişim 8 Temmuz 2010, from: <http://www.adelaide.edu.au/clpd/material/leap/leapinto/Lifelong Learning.pdf>
- Fidan, N. (1996). *Okulda öğrenme ve öğretme*. Ankara: Alkım Yayınevi.

- Figel, J. (2007). Key competences for lifelong learning-European reference framework. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. Erişim 30 Ağustos 2010, from: http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/ll-learning/keycomp_en.pdf
- Fischer, G. (1999). Lifelong learning: Changing Mindsets. Erişim 29 Ağustos 2010, from: <http://13d.cs.colorado.edu/~gerhard/papers/icce99.pdf>
- Fischer, G. (2001). Lifelong Learning and Its Support With New Media. *International Encyclopedia of Social and Behavioral Sciences*. 41.
- Friesen, N., ~ Anderson, T. (2004). Interaction for lifelong learning. *British Journal of Educational Technology*, 35(6), 679-687.
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (1996). What's worth fighting for in your school. New York: Teachers College Press.
- Gezer, A., & Koçer, S. (2008). Uzaktan eğitimde sesli ve görüntülü yayınların internet üzerinden kullanımı. *Bilişim Teknolojileri Dergisi*, 1(2).
- Göksan, T. S., Uzundurukan, S., & Keskin, N. (2009). Yaşam boyu öğrenme ve Avrupa Birliği'nin yaşam boyu öğrenme programları. 1. inşaat Mühendisliği Eğitim Sempozyumu, Antalya.
- Green, A. (2002). The many faces of lifelong learning: Recent education policy trends in Europe, *Journal of Education Policy*, 17(6), 611-626.
- Gülbahar, Y. (2009). *E-öğrenme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Gündoğan, N. (2003). Avrupa Birliği'ne üye ülkelerde bir istihdam politikası aracı olarak "yaşam boyu öğrenme" ve bazı örnek program ve uygulamalar. *Kamu-iş*, 7 (2). Erişim 3 Eylül 2010, from: <http://www.kamu-is.org.tr/pdf/7223.pdf>
- Güney, S. (2006). *Davranış bilimleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Gürbüztürk, O., & Şad, S. N. (2010): Turkish parental involvement scale: Validity and reliability studies. *Procedia Social and Behavioral Sciences*. 2, 487-491.

- Gürol, M. (2004). Uzaktan eğitimin teknoloji boyutu. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz 2004 İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya*.
- Gürol, M. (2005). Oluşturmacı öğrenme yaklaşımının uzmanlaşmaya etkisi. *The Turkish Online Journal of Educational Technology (TOJET)*, 4(1).
- Güven, M., & Kürüm, D. (2006). Öğrenme stilleri ve eleştirel düşünme arasındaki ilişkiye genel bir bakış. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1).
- Hake, B. (1999). Lifelong learning policies in the European Union: Developments and issues. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 29(1), 53-69.
- Halis, İ. (2002). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Harpe, B. D. L., & Radloff, A. (2001). Informed teachers and learners: The importance of identifying the characteristics needed for lifelong learning. *Studies in Continuing Education*, 22(2), 169-182.
- Heinich, R., Molenda, M., & Russell, J. D. (1993). *Instructional media and the new technologies of instruction*. NY: Macmillan Publishing Company.
- Hoe-Lau, S., & Woods, P. C. (2009) Understanding learner acceptance of learning objects: The roles of learning object characteristics and individual differences, *British Journal of Educational Technology*, 40 (6), 1059-1075.
- Hoskins, B., & Crick, R. D. (2008). Learning to learn and civic competences: Different currencies or two sides of the same coin? *JRC Scientific and Technical Reports*, European Commission. Erişim 4 Eylül 2010, from: <http://activecitizenship.jrc.it/Documents/learning%20to%20learn/Learning%20to%20Learn%20and%20Civic%20Competences%20FINAL%20final.pdf>
- Houtz, L. E., & Gupta, U. G. (2001). Nebraska high school students' computer skills and attitudes. *Journal of Research on Computing in Education*, 33(3), 316-3237.

- Hozjan, D. (2009). Key competences for the development of lifelong learning in the European Union. *European Journal of Vocational Training*, 46(1).
- Hsieh, H. J. (2010). Museum lifelong learning of the aging people. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 4831-4835.
- Hughes, P. (1991). *Teachers' professional development*. Australia: ACER.
- Hughes, C., Blaxter, L., & Jackson, S. (2006). Gender, class and 'race' in lifelong learning: policy and practice in the UK and EU. *British Educational Research Journal*, 32(5), 643-648.
- Hung, M. L., Chou, C., Chen, C. H. & Own, Z. Y. (2010). Learner readiness for online learning: scale development and student perceptions. *Computers & Education*. 30, 1-11.
- John, M., Mbakiso, P. & John (1983). Children's thinking in Botswana: Piaget tasks examined. *International Journal of Psychology*, 18, 229-238.
- Kang, D. J. (2007). Rhizoactivity: Toward a postmodern theory of lifelong learning. *Adult Education Quarterly*, 57(3), 205-220.
- Karabulut, A. T. (2009). Üniversite öğrencilerinin girişimcilik özelliklerini ve eğilimlerini belirlemeye yönelik bir araştırma. *Marmara Üniversitesi J.İ.B.F. Dergisi*, 26, 1.
- Karakış, Ö., & Çelenk, S. (2007). Farklı fakültelerde öğrenim gören öğrencilerin genel öğrenme stratejilerini kullanma düzeyleri. *AİBÜ, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 26-46.
- Karaköse, T. (2008). Okul müdürlerini itibarlı kılan değerlerin belirlenmesine yönelik nitel bir çalışma. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 6(16), 113-129.
- Karaman, N. (2008). Öğretmenlerin mesleklerini algılama biçimleri ve gelecekte beklenenleri nelerdir?. Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.

- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kaya, H., & Akçin, E. (2002). Öğrenme biçimleri/stilleri ve hemşirelik eğitimi. *CÜ Hemşirelik Yüksek Okulu Dergisi*, 6(2).
- Kaya, Z. (2002). *Uzaktan Eğitim*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Kaya, Z. (2005). *Öğretim teknolojilerin ve materyal geliştirme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Kaya, Z., & Önder, H. H. (2002). İnternet yoluyla öğretimde ergonomi. *The Turkish Online Journal of Educational Technology (TOJET)*, 1 (1), 8.
- Kayabaş, Y. (2008). Öğretmenlerin hizmet içi eğitimde yetiştirilmesinin önemi ve esasları. Erişim 27 Ağustos 2010, from: www.tsad-rgisi.org/arsiv/agustos2008/01.pdf
- Kaynakhan, S. (2007). Bazı Avrupa ülkelerinde yaygın eğitim uygulamalarına ilişkin h-ık<<ğitiri'iirnekezi...yönJtici> görüşl~ri.. Yüksek lisans Tezi, Kırıkkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kırıkkale.
- Kesici, Ş., Şahin, I., & Aktürk, A. O. (2009). Analysis of cognitive learning strategies and computer attitudes, according to college students' gender and locus of control. *Computers in Human Behavior*, 25, 529-534.
- Kılıç, E., & Karadeniz, Ş. (2004). Cinsiyet ve öğrenme stiline gezinme stratejisi ve başarıya etkisi. *GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(3), 129-146.
- Kıvrak, E. (2007). *Avrupa Birliği ve Türkiye'de yaşam boyu öğrenme politikaları ve istihdam ilişkisinin değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kilpatrick, S., Field, J., & Falk, I. (2003). Social capital: An analytical tool for exploring lifelong learning and community development. *British Educational Research Journal*, 29(3), 417-433.

Knapper, C., & Cropley, A. J. (2000). "Leap in to lifelong learning. Erişim 8 Temmuz 2010, from: [http://www.adelaide.edu.au/clpd/materiaJleap/leapinto/Lifelong Learning. pdf](http://www.adelaide.edu.au/clpd/materiaJleap/leapinto/LifelongLearning.pdf)

Korkmaz, I. (2010). Öğretmenlerin mesleki gelişim basamaklarının incelenmesi. 9. *Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu*, 447-450.

Korkut, F. (1997). Etkili iletişim becerileri, çatışma çözme biçimleri ve takım çalışması. Erişim 3 Eylül 2010, from: <http://e-kutuphane.egitimsen.org.tr/pdf/1656.pdf>

Kurt, İ. (2000). *Yetişkin eğitimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Küçükahmet, L. (2003). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Leathwood, C., & Francis, B. (2006). *Gender and lifelong learning: critical feminist engagements*. Routledge published.

ÜvingstôH~{t>. W., Raykow, M.; & Stowe, S. (2001). Interest, and factors related to participation in adult education and informal learning: The AETS 1991, 1993 and 1997 surveys and 1998 Nall survey. *Work and Lifelong Learning Resource Base (WALLRB)*. Erişim 28 Ağustos 2010, from: <http://www.workandlearning.calch3s35.htm>

Lloyd, B., & Duveen, G. (1992). *Gender identities and education*. Great Britain: Harvester Wheatsheaf.

Maç, N., & Dede, A. (2008). İşyerinde informal öğrenme ve informal öğrenmenin istihdam üzerindeki rolü. *Konya Ticaret Odası*, erişim 5 Temmuz 2010, from: <http://www.kto.org.tr/dosyaJrapor/informel.pdf>

Mahiroğlu, A. (2005). Avrupa Birliği ülkelerinde yeni eğitim politikaları ve yaşam boyu öğrenme. *Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 33. http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/167/index3_mahiroglu.htm

- Megep/Svet. (2007). Hayat boyu öğrenme strateji belgesi. Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi projesi. Erişim 7 Ağustos 2010, from: <http://www.megep.meb.gov.tr/megep/genel/hayatboyu/hayat%20boyu%20Oogrenme%20taslak%20strateji%20belgesi%20TR.pdf>
- Meydan, A. (2010). Öğrenmeyi öğrenme stratejilerinin öğrencilerin dördüncü sınıf "Yaşadığımız Yer" ünitesini öğrenmelerine ve kalıcılığa etkisi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23.
- Mindek, C. (2007). *Hayat boyu öğrenme programı*. İstanbul: İktisadi Kalkınma Vakfı Yayınları.
- Mojab, S. (2006). War and Diaspora as lifelong learning contexts for immigrant women. In Leathwood, C., & Francis, B. (Eds). *Gender and Lifelong Learning: Critical Feminist Engagements*. London: Routledge.
- Mutka, K. A., Punieand, Y., & Redecker, C. (2008). Digital competence for lifelong learning. Erişim 1 Şubat 2010, from: <http://ftp.jrc.es/pub/EURdoc/EURdoc/JRC48708.TN.pdf>
- Mwamwenda, T., S. (1992). Cognitive development in African children. *Genetic, Social & General Psychology Monographs*, 118(1).
- Namlu, A. G., & Odabaşı, H. F. (2007). Unethical computer using behavior scale: a study of reliability and validity on Turkish university students. *Computers & Education*. 48, 205-215.
- Nind, M. (2007). Supporting lifelong learning for people with profound and multiple learning difficulties. *Support for Learning*, 22(3), 111-115.
- Nicolau, A. (2010). Structural funds and the concept of lifelong learning in Romania. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 5625-5629.
- Nordin, N., Embi/ M. A., & Yunus, M. Md. (2010). Mobile learning framework for lifelong learning. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 7, 130-138.

Odabaşı, F. (2005). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme. Anadolu Üniversitesi Yayınları. Erişim 27 Ağustos 2010, from: www.anadolu.edu.tr/arastirma/au:..._yayinlari.aspx*

Odabaşı, H. F., & Kabakçı, I. (2007). Öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde bilgi ve iletişim teknolojileri. Erişim 27 Ağustos 2010, from: home.anadolu.edu.tr/-fodabasi/doc/ty25.pdf

Oktay, A. (Ed.) (2007). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Oran, M. K., & Karadeniz, Ş. (2007). internet tabanlı uzaktan eğitimde mobil öğretmenin rolü. *Akademik Bilişim, 31 Ocak - 2 Subat 2007, Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya.*

Otten, H & Ohana, Y. (2009). The eight key competencies for lifelong learning: An appropriate framework within which to develop the competence of trainers in the field of European youth work or just plain politics?. IKAB. Erişim 9 Temmuz 2010, From: http://www.salto-youth.net/downloads/4-171881/Trainer_%20Competence_study_final.pdf

Öğüt, D. G. (2008). Eğitimde kalite ve iletişim olgusu. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Önal, I. (2010). Tarihsel değişim sürecinde yaşam boyu öğrenme ve okuryazarlık: Türkiye Deneyimi. *Bilgi Dönyası, 11(1), 101-121.*

Özçınar, Z. (2003). Öğretmen-öğrenci-velilerin iletişimse! yeterlilikleri ve öğrenci başarıyla olan ilişkisi. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Özdamlı, F. (2009). A cultural adaptation study of multimedia course materials. forum to Turkish. *World Journal on Educational Technology, 1 (1), 30-45.*

Özdemir, S. (2000). *Eğitimde örgütsel yenileşme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- Özdemir, S. T. (2003). Tıp eğitimi ve yetişkin öğrenmesi. *Uludağ Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 29(2), 25-28.
- Özder, H., & Konedralı, G. (2006). *İlköğretimde planlama ve değerlendirme*. KKTC: Rüstem Kitab evi.
- Özer, B. (2001). Öğrenmeyi öğretme. Öğretimde planlama ve değerlendirme (Ed. M. Gültekin). Eskişehir: *Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları*, 161-174.
- Özer, B. (Ed.) (1998). *Çağdaş eğitimde yeni teknolojiler*. TC Anadolu Üniversitesi Yayınları No: 1021. Erişim 12 Eylül 2010, from: <http://www.a.of.anadolu.edu.tr/kitap/IOLTP/1265/unite01.pdf>
- Öztaşkın, Ö. B. (2010). Identifying the in-service training needs of the social studies teachers. within the context of lifelong learning. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 3036-3042.
- Peat, M., Taylor, C. E., & Franklin, S. (2005). Re-engineering of undergraduate science curricula to emphasise development of lifelong learning skills. *Innovations in Education and Teaching International*, 42(2), 135-146.
- Preacher, K. J. & Maccallum, R. C. (2002). Exploratory factor analysis in behavior genetics research: Factor recovery with small sample size. *Behavior Genetics*, 32 (2), 153-161.
- Raicevic, S., Scekkic, D., Vucurovic, V., & Jacimovic, Z. (2006). Key competences for lifelong learning: The European Training Foundation (ETF) Project no. WP06-53-01. Erişim 25 Ağustos 2010, from: www.etf.europa.eu
- Rogers, A. (2006). Lifelong learning and the absence of gender. *International Journal of Educational Development*, 26, 189-208.
- Rowan, B., Chiang, F. S., & Miller, R. J. (1997). Using research on employees' performance to study the effects of teachers on students' achievement. *Sociology of Education*, 70, 256-284.

- Saban, A. (2005). *Öğrenme öğretme süreci*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Saisana, M., & Cartwright, F. (2007). Measuring lifelong learning and its impact on happiness-The Canadian paradigm. *International Conference on Policies for Happiness*, Siena 14-17 June 2007.
- Sanders, W. L., Wright, S. P., & Horn, S. P. (1997). Teacher and classroom context effects on student achievement: *Implications for Teacher Evaluation*, 11, 57-67.
- Sapnas, K. G. (2004). Letters to the editor: Determining adequate sample size. *Journal of Nursing Scholarship*, 36 (1), 4.
- Sayılan, F., & Yıldız, A. (Ed.) (2005). *Yaşam boyu öğrenme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Seferoğlu, S. S. (2006). *Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık...
- Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı. (2001). Hayat boyu eğitim veya örgün olmayan eğitim özel ihtisas komisyonu raporu. Ankara.
- Semerci, Ç. (2003). Eğitim sisteminde öğretmenlerin kalitesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(2), 203-210.
- Senemoğlu, N. (2009). *Gelişim öğrenme ve öğretim*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Sharples, M. (2000). The design of personal mobile technologies for lifelong learning. *Computers & Education*, 34, 177-193.
- Skinner, E. A., & Belmont, M. J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, 85(4), 571-581.
- Smith, M.B. (1968). Attitude change. *International Encyclopedia Of The Social Sciences*. Crowell and Mac Millan.

Soran, H., Akkoyunlu, B., & Kavak, Y. (2006). Yaşam boyu öğrenme becerileri ve eğitimcilerin eğitimi programı: Hacettepe Üniversitesi örneği. *H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 201-210.

Sönmez, V. (1998). *Eğitim felsefesi*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Sönmez, V. (2007). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Sözer, E. (Ed.) (2002). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını.

Stevens, J. (1996). *Applied multivariate statistics for the social sciences*. New Jersey: Erlbaum Associates Publishers.

Sullivan, T. J. (2003). *Introduction to social problems*. Sixth Edition. Pearson Education. Boston.

Süral, İ. (2008). Yeni teknolojiler ışığında uzaktan eğitimde açıklık, uzaktanlık ve *Öğretim Fakültesi Dergisi*, 33(1), 1-10. *Öğretim Fakültesi Dergisi*, 33(1), 1-10.

Şen, H. Ş., & Erişen, Y. (2002). Öğretmen yetiştiren kurumlarda öğretim elemanlarının etkili öğretmenlik özellikleri. *G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 99-116.

Şenel, A., & Gençoğlu, S. (2003). Küreselleşen dünyada teknoloji eğitimi. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11 (12), 45-65.

Şişman, M. (2003). *Öğretmenliğe giriş*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Tabak, R. S. (2005). Sağlık hizmetlerinde sürekli eğitim ve sürekli mesleki gelişim. *Türk Hijyen ve Biyoloji Dergisi*, 62(1, 2, 3), 59-66.

Tan, Ş. (2007). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Tarimer, İ., & Okumuş, T. İ. (2010). Mobil iletişim cihazlarının eğitim aracı olarak kullanılması. *Akademik Bilişim*, Muğla.

Taşpınar, M., & Gümüş, Ç. (2004). Öğrenmeyi öğrenme kapsamında internet kafelerin eğitimsel bir araç olarak kullanımı. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, 6-9 Temmuz 2004 İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya.

Tay, B. (2005). Sosyal Bilgiler ders kitaplarında öğrenme stratejileri. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 209-225.

Taylor, R. (2005). Lifelong learning and the labour governments 1997-2004. *Oxford Review of Education*, 31 (1), 101-118.

TC Milli Eğitim Bakanlığı Çıraklık ve Yaygın Eğitim Genel Müdürlüğü (Hayat Boyu Öğrenme Yürütme Kurulu Sekreteryası). (2010). Türkiye hayat boyu öğrenme strateji belgesi ve 2009-2013 dönemi hayat boyu öğrenme faaliyet planı. Erişim 25 Ağustos 2010, from: <http://cygm.meb.gov.tr/duyurular/hayatboyuogrenmestrtejisi/HB0%20FAAL%20C4%20BOYET%20PLANI.pdf>

TC Milli Eğitim Bakanlığı MESEP (Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi). (2007). İletişim süreci ve türleri. Ankara. Erişim 7 Eylül 2010, from: http://cygm.meb.gov.tr/modulerprogramlar/kursprogramlari/gazetecilik/moduller/iletisim_sureci_ve_turleri.pdf

TC Milli Eğitim Bakanlığı. (200~). Hayat boyu öğrenme strateji belgesi Türkiye. Erişim 25 Ağustos 2010, from: <http://mesbil.meb.gov.tr/genel/hayat%20boyuU%20%20C3%B6%20C4%9Frenme%20dokuman.pdf>

TC Milli Eğitim Bakanlığı. (2010). Türkiye hayat boyu öğrenme strateji belgesi ve 2009-2013 dönemi hayat boyu öğrenme faaliyet planı. Erişim 19 Ağustos 2010, from: <http://cygm.meb.gov.tr/duyurular/hayatboyuogrenmestrtejisi/HB0%20FAAL%20C4%20BOYET%20PLANI.pdf>

- Tokol, A. (2002). Yeni teknolojiler ve değişen endüstri ilişkileri. *Endüstri ilişkileri ve insan Kaynakları Dergisi*, 2(1).
- Tuan, H. L, Chang, H. P, Wang, K. H., & Treagust, D. F. (2000). The development of an instrument for assessing students' perceptions of teachers' knowledge. *International Journal of Science Education*, 22 (4), 385-398.
- Tuijnman, A., & Boström, A.K (2002). Changing notions of lifelong education and lifelong learning. *International Review of Education*, 48(1-2), 93-110.
- Tuncer, M., & Taşpınar, M. (2004). Avrupa Birliği'nde eğitim ve mesleki eğitim yönelimleri. *XIII. Ulusa/Eğitim Bilimleri Kurultayı* 6-9 Temmuz 2004, Malatya.
- Turan, S. (2005}. Öğrenen toplumlara doğru Avrupa Birliği eğitim politikalarında yaşam boyu öğrenme. *Ankara Avrupa Çalışmaları Dergisi*, 5(1 }, 87-98.
- Türk Eğitim Derneği.. (2009). Öğretmen Yeterlikleri. Erişim 30 Ağustos 2010, from: http://pprtal.ted.org.tr/yayinlar/Ogretmen_Yeterlik_Kitap_Ozet_rapo_r.pdf
- Urdan, T., Schoenfelder, E. (2006). Classroom effects on student motivation: Goal structures, social relationships and competence beliefs. *Journal of School Psychology* 44 (2006) 331-349.
- Uysal, Ö., & İzmirli, Ö. ř. (2008). Yaşam boyu öğrenme programının Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü öğrencileri açısından değerlendirilmesi: Anadolu Üniversitesi Örneği". *VIII. International Education Technology Conference*, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Uzunboylu, H. (Ed.) (2008). *Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı*. Ankara: Pegem A Akademi.
- Ültanır, E., & Oltarur, G. (2005). Estonya, İngiltere ve Türkiye'de yetişkinler eğitiminde profesyonel standartlar. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1).

- Van de Ven, A. & Ferry, D. L (1979). *Measuring and assessing orrJanization*. New York: John Wiley & Sons Inc.
- Vandenbroeck, M., Verschelden, G., & Boonaert, T. (2008). E-learning in a low-status female profession: the role of motivation, anxiety and social support in the learning divide. *Journal of Computer Assisted Learning*, 24 (3), 181-190.
- Varış, F., Gürkan, T., Gözütok, D., Pektaş, S., Gürbüzürk, O., & Babadoğan, C. (1998). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Alkım Kitapçılık Yayıncılık.
- Veznedaroğlu, R. L., & Özgür, A. O. (2005): Öğrenme stilleri: Tanımlamalar, modeller ve işlevleri. *İlköğretim-Online*, 4(2), 1-16.
- Viljaranta, J., Lerkkanen, M. K., Poikkeus, Aunola, K. & Nurmi, E.J. (2009). Cross-lagged relations between task motivation and performance in arithmetic and literacy in Kindergarten. *Learning and Instruction*. 19, 335-344.
- Vural, B. (2006). *(e/ki1J-icieal, vizyoner öğretmen*. Istanbul: Hayat Yayıncılık'.
- Wang, C. Y. (2008).. Enhancing the interactive relationship between lifelong learning and social changes to carry out a learning society in Taiwan. *International Journal of Lifelong Education*, 27(5), 535-542.
- Woodrow, M. (1999). The struggle for the soul of lifelong learning. *Widening Participation & Lifelong Learning Journal*, 1(1). Erişim 8 Temmuz 2010, from: <http://www.staffs.ac.uk/journal/voloneone/editorialtwo.htm>
- Yalçın, S. K., & Şengül, M. (2007). Dilin iletişim süreci içerisindeki rolü ve işlevleri. *Türkoloji Araştırmaları*, 2(2).
- Yazıcı, E., & Sulak, H. (2008). Öğrenme stilleri ile ilköğretim beşinci sınıf matematik dersindeki başarı arasındaki ilişki. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 217 -236.

Yenice, N., & Saracaloğlu, A. S. (2009). Sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme stilleri ile fen başarıları arasındaki ilişki, *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 162-173.

Yurdugül, H. (2005). Ölçek geliştirme çalışmalarında kapsam geçerliği için kapsam geçerlik indekslerinin kullanılması. XIV. *Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*. 28-30 Eylül 2005.

@)

KUZEY KIBRIS TÜRK CUMHURİYETİ
MİLLİ EĞİTİM GENÇLİK VE SPOR BAKANLIĞI
GENEL ORTAÖĞRETİM DAİRESİ MÜDÜRLÜĞÜ

Sayı: GOÖ.0.00.35-A/09/10-JO 53

13.05.2010

Sayın Çiğdem Hürsen
Sayın Çağın Ateş
Yakın Doğu Üniversitesi
Lefkoşa.

İlgi: 06.05.2010 tarihli başvurunuz.

İlgi başvurunuz incelenmiş olup müdürlüğümüze bağlı ortaokul ve liselerimizde görev yapan öğretmenlere yönelik hazırlanan "Yaşam Boyu Öğrenme" konulu anketin uygulanması müdürlüğümüzce uygun görülünüştür. -.-

Ancak anketi uygulamadan önce anketin uygulanacağı okulların bağlı bulunduğu Müdürlükle istişarede bulunulup, anketin hangi okulda ne zaman uygulanacağı birlikte saptanmalıdır.

Anketi uyguladıktan sonra sonuçlarının Talim ve Terbiye Dairesi Müdürlüğü'ne ulaştırılması gerekmektedir.

Bilgilerinize saygı ile rica ederim.



Mehmet S. Kortay
Müdür

TM/PC

Tel (90) (392) 228 3136-228 8187
Fax (90) (392) 227 8639
E-mail meb@mebnet.net

Lefkoşa-KIBRIS

! ~ !

KUZEY KIBRIS TÜRK CUMHURİYETİ
MİLLÎ EĞİTİM, GENÇLİK VE SPOR BAKANLIĞI
MİLLÎ EĞİTİM, ÖĞRETİM DAİRESİ MÜDÜRLÜĞÜ

Sayı: MTÖ.0.00-13-10i

12 Mayıs 2010

Sayın Çiğdem Hürsen
Sayın Çağın Ateş
Doktora Öğrencisi
Yakın Doğu Üniversitesi

İlgi yazınızda, müdürlüğümüze bağlı okullarımızda görev yapan öğretmenlere yönelik olarak "Yaşamboyu Öğrenme" konulu anket uygulama istemiyle izin talebinde bulundunuz.

Talebinizle ilgili olarak Talim ve Terbiye Dairesi Müdürlüğü'nce yapılan incelemede, anketi uygulamanız uygun görülmüştür. Ancak sözkonusu anket yapılmadan önce ilgili okul müdürlükleri ile istişarede bulunup, anketin ne zaman uygulanacağı birlikte saptanmalıdır. Keza, anket uygulama çalışmasından sonra da sonuçlarının Talim ve Terbiye Dairesi Müdürlüğü'ne de ulaştırılması gerekmektedir.

Bilgi edinmenizi ve gereğini saygı ile rica ederim.


Metin Gültekin
Müdür

--Dağıtım:--

- Millî Eğitim Denetleme, Değerlendirme ve Yönlendirme Kurulu
- Tüm okullar

AŞ/NK

Tel (90) (392) 228 3136- 22 82257
Fax (90) (392) 227 8727
E-mail, meb@mebnetnet

Lefkoşa-KIBRIS

Ek 3. Yaşam Boyu Öğrenme Görüşme Formu

Öğretmen Görüşme Formu

Tarih:

Adı-Soyadı:

Yaşı:

Mesleki Kıdem:

1. İdeal bir öğretmen hangi niteliklere sahip olmalıdır?

.....

.....

.....

.....

2. Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme becerilerinin güçlendirilmesi için önerileriniz nelerdir?

.....

.....

.....

.....

3. Sizce öğretmenlerin yaşam boyu öğrenen olmasında hangi etkenler etkili olabilir?

.....

.....

.....

.....

4. Sizce, günümüzde çok hızlı bir şekilde yaşamakta olan bilgi değişimlerine öğretmenler nasıl uyum sağlayabilir?

.....

.....

.....

.....

Ek 4. Yaşam Boyu Öğrenme Tutum Ölçeği

Değerli Meslektaşım,

Bu veri toplama aracı; farklı kademelerde görev alan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme konusundaki tutumlarını belirlemek amacıyla hazırlanmıştır.

Araç iki bölümden oluşmaktadır; I. **Bölüm:** "Demografik Bilgiler" olup, II. **Bölüm:** "Yaşam boyu öğrenme yaklaşımına ilişkin tutumları"dır.

Araştırmanın sağlıklı bulgulara ulaşması, sorulara vereceğiniz cevaplara bağlı olduğundan lütfen bu sorulara gerçek düşünceleriniz doğrultusunda cevap veriniz. liginiz ve yardımlarınız için teşekkür ederiz.

prof. Dr. Hüseyin Uzunboyu

Uz. Çiğdem Hürsen

Bölüm I Demografik Bilgiler

1. Cinsiyetiniz

☐ Kadın

☐ Erkek

2. Yaşınız

☐ 22-26

☐ 27-31

☐ 32-36

☐ 37-41

☐ 42-45

☐ 46 ve üzeri

3. Mesleki Kıdeminiz

☐ 1-5 yıl

☐ 6-10 yıl

☐ 11-15 yıl

☐ 16-20 yıl

☐ 21 yıl ve üzeri

4. Öğrenim Durumunuz

☐ Lisans mezunu

☐ Yüksek Lisans aşaması

☐ Yüksek Lisans mezunu

☐ Doktora aşaması

☐ Doktora ve üzeri

5. Son bir-iki yıl içinde aşağıda belirtilen mesleki gelişim etkinliklerine katılma durumunuzu ve bu etkinliğin mesleki gelişiminiz üzerindeki etkisini belirtiniz.

a. Mesleki Gelişim Etkinliği >

☐ Konferans >

☐ Evet

☐ Hayır

☐ Çalıştay

☐ Evet

☐ Hayır

☐ Seminer

☐ Evet

☐ Hayır

☐ Hizmet içi eğitim kursu

☐ Evet

☐ Hayır

☐ Diğer

☐ Evet

☐ Hayır

b. (Yukarıdaki etkinliklere katılmışsanız eğer) Etkinliğin Etkili Olma Düzeyi

☐ Konferans

☐ Hemen hemen hiç ☐ az ☐ orta ☐ iyi ☐ Çok iyi

☐ Çalıştay

☐ Hemen hemen hiç ☐ az ☐ orta ☐ iyi ☐ Çok iyi

☐ Seminer

☐ Hemen hemen hiç ☐ az ☐ orta ☐ iyi ☐ Çok iyi

☐ Hizmet içi eğitim kursu

☐ Hemen hemen hiç ☐ az ☐ orta ☐ iyi ☐ Çok iyi

☐ Diğer

☐ Hemen hemen hiç ☐ az ☐ orta ☐ iyi ☐ Çok iyi

Bölüm II. Yaşam boyu öğrenme yaklaşımına ilişkin tutum ölçeği (YBÖTÖ)

Sayın Öğretmen, Bu bölümde "Yaşam boyu öğrenme"ye yönelik düşünceleriniz alınacaktır. Lütfen her maddeye ilişkin düşüncelerinizi yanda verilen: "Kesinlikle Katılmıyorum", "Katılmıyorum", "Kararsızım", "Katılıyorum" ve "Tamamen Katılıyorum" yazan kutucuklardan görüşünüze en uygun seçeneğe "X" işareti koyarak belirtiniz ve hiçbir maddeyi BOŞBIRAKMAYINIZ.	E G S E S	E G S E S	E G S E S	E G S E S	E G S E S
Öğrenme isteksizliği					
1. Mesleki gelişim sürecinde zor olan konuları öğrenmek için çaba harcamak zaman kaybıdır					
2. Meslek alanında terfi etmiş bireylerin, mesleki gelişim etkinliklerine katılmaları gerekli değildir					
3. Bireyler mezun olduktan sonra meslek alanındaki değişimleri takip etmek zorunda değildir					
4. Yeni bir konuyu öğrenirken, bu konuyu önceki bilgilerle ilişkilendirmeye çalışmak mesleki gelişim açısından zaman kaybıdır					
5. Bireylerin meslek alanlarının dışındaki alanlarda bilgiye ulaşmak için zaman harcamaları gerekli değildir					
6. Meslek hayatının her aşamasında yeni şeyler öğrenmek gerekli değildir					
7. Bireylerin meslek alanlarında sahip oldukları bilgi yetersizlikleri gözardı edilmelidir					
Mesleki gelişim için öğrenme etkinliklerinin yararına inanma					
8. Bilgiyle yaşamın içindeki mesleki gelişim açısından önemlidir					
9. Bireyler meslek hayatlarında bilginin sürekli değiştiği bilincini taşımalıdır					
10. Bireylerin yeni bir konuyu öğrenirken çevrelerindeki meslektaşlarıyla bilgi paylaşımında bulunması başarıyı artırır					
11. Bireylerin sahip oldukları araştırma becerileri mesleki gelişimlerini artırır					
12. Bireyler mesleki gelişimlerine yönelik plan hazırlamalıdır					
13. Bireylerin mesleğe yönelik gerçekleştirilen profesyonel gelişim etkinliklerine katılmaları mesleki verimliliği artırır					
Bireysel öğrenme becerilerine yönelik farkındalık					
14. Bireylerin yeni bir konuyu öğrenirken, bu konuyu geçmiş tecrübeleriyle ilişkilendirmesi öğrenmeyi artırır					
15. Mesleki gelişim için bireyler sürekli öğrenme arzusu taşımalıdır					
16. Mesleki gelişim sürecinde kitle iletişim araçlarından faydalanmak öğrenim sürecini zenginleştirir					
17. Bireylerin öğrenme sürecinde kendi kendilerini motive etmesi, meslek alanlarında gelişebilmeleri için gereklidir					
18. Meslek alanlarında yaşanan bilgi değişimine uyum sağlamak bireysel bir sorumluluktur					
19. Bilgiye ulaşma sürecinde bilgisayar, cep telefonu gibi teknolojik araçları kullanmak öğrenmeyi zenginleştirir					

Ek 5. Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlik Ölçeği

Değerli Meslektaşım,

Bu veri toplama aracı; farklı kademelerde görev alan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme konusundaki tutumlarını belirlemek amacıyla hazırlanmıştır.

Araç iki bölümden oluşmaktadır; I. **Bölüm:** "Demografik Bilgiler" olup, II. **Bölüm:** "Yaşam boyu öğrenme yeterlik algıları"dır.

Araştırmanın &çıklık bulgulara ulaşması, sorulara vereceğiniz cevaplara bağlı olduğundan lütfen bu sorulara gerçek düşünceleriniz doğrultusunda cevap veriniz. liginiz ve yardımlarınız için teşekkür ederiz.

Prof. Dr. Hüseyin Uzunboylu

Uz. Çiğdem Hürsen

Bölüm I
Demografik Bilgiler

1. Cinsiyetiniz

☐ Kadın

☐ Erkek

2. Yaşınız

☐ 22-26

☐ 27-31

☐ 32-36

☐ 37-41

☐ 42-45

☐ 46 ve üzeri

3. Mesleki Kıdeminiz

☐ 1-5 yıl

☐ 6-10 yıl

☐ 11-15 yıl

☐ 16s2Q yıl

☐ 21 yıl ve üzeri

4. Öğrenim Durumunuz

☐ Lisans mezunu

☐ Yüksek Lisans aşaması

☐ Yüksek Lisans mezunu

☐ Doktora aşaması

☐ Doktora ve üzeri

5. Son bii-ikr.LyH.>igfr,dej a.~ağıda bellrtllen mesl~kr... gelişini;etkinlikl~FinJ• katılım... durumunuzu ve bu etkinliğin mesleki gelişiminiz üzerindeki etkisini belirtiniz.

b. Mesleki Gelişim Etkinliği

☐ Konferans

☐ Evet

☐ Hayır

☐ Çalıştay

☐ Evet

☐ Hayır

☐ Seminer

☐ Evet

☐ Hayır

☐ Hizmet içi eğitim kursu

☐ Evet

☐ Hayır

☐ Diğer

☐ Evet

☐ Hayır

b. (Yukarıdaki etkinliklere katılmışsanız eğer) Etkinliğin Etkili Olma Düzeyi

☐ Konferans

☐ Hemen hemen hiç ☐ az ☐ orta ☐ iyi ☐ Çok iyi

☐ Çalıştay

☐ Hemen hemen hiç ☐ az ☐ orta ☐ iyi ☐ Çok iyi

☐ Seminer

☐ Hemen hemen hiç ☐ az ☐ orta ☐ iyi ☐ Çok iyi

☐ Hizmet içi eğitim kursu

☐ Hemen hemen hiç ☐ az ☐ orta ☐ iyi ☐ Çok iyi

☐ Diğer

☐ Hemen hemen hiç ☐ az ☐ orta ☐ iyi ☐ Çok iyi

Bölüm III. Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlik Ölçeği (YBÖYÖ)

Sayın Öğretmen, Bu bölümde "Yaşam boyu öğrenme yaklaşımına yönelik yeterlik algıları"nın belirlenmesi amacıyla değerlendirmeleriniz alınacaktır. Lütfen her maddeye ilişkin değerlendirmenizi yanda verilen: "Hiç", "Az", "Orta", "Çok" ve "Tam" yazan kutucuklardan görüşünüze en uygun seçeneğe "X" işareti koyarak, hiçbir maddeyi BOŞ BIRAKMAYINIZ.	Hiç	Az	Orta	Çok	Tam
Öz yönetimi yeterlikleri					
1.Mesleki gelişim için gerekli olan kararları tek başına alabilme					
2.Bireysel gelişim sürecinde eksik yönleri fark edebilme					
3.Öğrenme sürecinde bireysel olarak kendi değerlendirebilme					
4.Meslektaşlarla işbirliğiyle çalışabilme					
5.Meslek alanıyla ilgili olarak gerçekleşen etkinliklerde gruba liderlik yapabilme					
6.Mesleki yaşam için kendini nasıl motive edeceğini bilme					
7.Yeni bir konu öğrenirken kendini sürekli motive edebilme					
a.Takım çalışmaları sırasında bireysel sorumluluklar alabilme					
9.Her hangi bir alanda gerçekleştirilen aktivitelere aktif olarak katılabilme					
10.Meslek hayatında karşılaşılan problemlere yönelik yaratıcı fikirler sunabilme					
11.Meslek alanında gerçekleşen yeni fikirlere kolayca uyum sağlayabilme					
b.2. Mesleki gelişim amacıyla gerçekleştirilen projeleri yönetebilme					
13.Yeni bir konuyu öğrenmek için sürekli çalışabilme					
Öğrenme yeterlikleri					
14.Mesleki gelişim için mevcut fırsatları belirleyebilme					
15.Mesleki gelişim için gerekli olan öğrenme etkinliklerinin neler olduğunu bilme					
16.Öğrenme sürecinde çekinmeden soru sorabilme					
17.Mesleki alanla ilgili merak duyabilme					
18.İlgili olunan alandaki yeni bilgileri öğrenirken kavram haritaları oluşturabilme					
19.Yeni bir konuyu öğrenirken konu içerisindeki önemli öğeleri seçebilme					
20.Mesleki gelişime katkı sağlayacak dokümanları kolaylıkla seçebilme					
21.Öğrenme sürecinde öğrenmeyi kolaylaştıracak materyalleri seçebilme					
22.Yeni bir bilgiyi öğrenirken tüm dikkati öğrenilecek konuya yoğunlaştırabilme					
23.Öğrenme sürecinde karşılaşılan problemleri fark edebilme					
24.Öğrenme sürecinde dili etkili kullanabilme					
25.Öğrenme sürecinde empati kurabilme					
İnisiyatif ve Girişimcilik yeterlikleri					
26.Her hangi bir konuda karar verebilme					
27.Meslek alanında yaşanan bilgi değişimlerine uyum sağlayabilme					
28.Mesleki gelişim için ürettiği fikirleri eyleme dönüştürebilme					
29.Meslek alanındaki bilgi gereksinimlerini giderecek etkinlikleri planlayabilme					
30.Belirlenen hedeflere ulaşmak için kendi kendini yönlendirebilme					
31.Belirlenen hedeflere ulaşmak için uygun olan öğrenme ortamını seçebilme					

Sayın Öğretmen, Bu bölümde " Yaşam boyu öğrenme yaklaşımına yönelik yeterlik algıları "nın belirlenmesi amacıyla değerlendirmeleriniz alınacaktır. Lütfen her maddeye ilişkin değerlendirmenizi yanda verilen: " Hiç ", " Az ", " Orta ", " Çok " ve " Tam " yazan kutucuklardan görüşünüze en uygun seçeneğe " X " işareti koyarak, hiçbir maddeyi BOŞ BIRAKMAYINIZ.	C j	~	t O	o O-	E ...
İnisiyatif ve Girişimcilik yeterlikleri					
32.Profesyonel gelişim amaçlı etkinliklerde yaratıcı düşünebilme					
33.Sahip olunan bilgi birikimini belirlenen hedeflere ulaşmak için kullanabilme					
34.Meslek alanındaki yenilikleri/gelişmeleri öğrenmek için her zaman istekli olabilme					
35.Alandaki problemlere yönelik çözüm önerileri üretebilme					
Bilgiyi elde etme yeterliği					
36.Bilgiyi elde etme sürecinde sağlıklı bir iletişim kurabilme					
37.Belli bir konuya yönelik düşüncelerini rahatlıkla ifade edebilme					
38.Bilgi aktarımını e-posta ile sağlayabilme					
39.Internet ortamında google gibi çeşitli arama motorlarından faydalanarak bilgiye ulaşma					
40.Yeni bir bilgiye ulaşmak için cep telefonunu kullanabilme					
41.Bilgiyi elde etme sürecinde facebook, twitter gibi internetteki sosyal paylaşım sitelerinden yararlanabilme					
Dijital-yeterlilikleri					
42.Bilgiyi saklamada bilgisayarı kullanabilme					
43.Interneti kullanabilme					
44.Çevrimiçi (online) dergiler, çevrimiçi videolar, çevrimiçi gazeteler gibi internet araçlarından faydalanabilme					
45.Çevrimiçi haber uyuqlarından yararlanabilme					
46.chat, msn gibi sohbet programlarını kullanabilme					
47.Meslektaşlarla gerçekleştirilen çalışmalarda bilgi paylaşımını internet yoluyla sağlayabilme					
Karar verebilme yeterliği					
48.Öğrenme sürecinde belirlenen hedeflere ne derece ulaşıldığını değerlendirebilme					
49.Mesleki kariyeri (ilerleme) engelleyecek tüm problemleri çözebilme					
50.Mesleki gelişim sürecinde karşılaşılabilecek riskleri değerlendirebilme					
51.Yeni bir konuyu öğrenirken ne kadar süreye ihtiyaç duyulduğunu saptayabilme					