



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

**İLKÖĞRETİM OKULLARINDA GÖREV YAPAN 4. ve 5. SINIF
ÖĞRETMENLERİNİN YAŞAM BOYU ÖĞRENME YAKLAŞIMINA YÖNELİK
YETERLİK ALGILARININ DEĞERLENDİRİLMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

DENİZ ÖZCAN

Lefkoşa

Temmuz, 2011



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

İLKÖĞRETİM OKULLARINDA GÖREV YAPAN 4. ve 5. SINIF
ÖĞRETMENLERİNİN YAŞAM BOYU ÖĞRENME YAKLAŞIMINA YÖNELİK
YETERLİK ALGILARININ DEĞERLENDİRİLMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Deniz Özcan

Danışman: Prof. Dr. Hüseyin Uzunboylu

Lefkoşa

Temmuz, 2011

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne,

Bu çalışma jürimiz tarafından Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalında Yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan: Prof.Dr. Hafize Keser – Ankara Üniversitesi



Danışman: Prof.Dr. Hüseyin Uzunboyu – Yakın Doğu Üniversitesi



Üye: Yrd. Doc.Dr. Fezile Özdamlı – Yakın Doğu Üniversitesi



Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

~~08/07/2011~~

Prof. Dr. Cem Birol

Enstitü Müdürü



ÖNSÖZ

Yakın Doğu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, yüksek lisans çalışma programının gereği olarak hazırlanan bu araştırma, ilköğretim okullarında görev yapan 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme yaklaşımına yönelik yeterlilik algılarını değerlendirmek amacıyla gerçekleştirilmiştir.

Araştırma beş bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde araştırmanın problem durumu tartışıldıktan sonra, sırayla; 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 gerçekleşmesinde zamanını ve desteğini benden esirgemeyen danışmanım Prof. Dr. Hüseyin Uzunboylu'ya teşekkür eder, saygılarımı sunarım.

Araştırma verilerinin çözümlenmesinde yardımlarını esirgemeyen Dr. Çiğdem Hürsen'e ve Yard. Doç. Dr. Fezile Özdamlı'ya sonsuz teşekkürler.

Bunun yanında, araştırma süresince hep yanımda olup beni destekleyen tüm arkadaşlarıma ve araştırmanın gerçekleşmesini sağlayan tüm yönetici ve öğretmenlere de sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Araştırma sürecinde hiçbir desteğini benden esirgemeyen ve her zaman yanımda olan Nüket Gündüz ve ailesine, yine bu süreçte beni sabırla dinleyen, yüreklendiren ve çalışmanın gerçekleşmesinde büyük katkıları olan İlyas Erkan'a teşekkürlerimi sunarım.

Son olarak, bu günlere gelebilmem için maddi ve manevi olarak hiçbir fedakârlıktan kaçınmayan ve her zaman olduğu gibi bu çalışmanın tamamlanmasında da beni sonsuz destekleyen en büyük destekçilerim babam Recep Özcan'a, annem Şenay Özcan'a ve kardeşim Yiğit Özcan'a sonsuz sevgilerimi ve teşekkürlerimi sunarım.

DENİZ ÖZCAN

ÖZET

İLKÖĞRETİM OKULLARINDA GÖREV YAPAN 4. ve 5. SINIF ÖĞRETMENLERİNİN YAŞAM BOYU ÖĞRENME YAKLAŞIMINA YÖNELİK YETERLİK ALGILARININ DEĞERLENDİRİLMESİ

Özcan, Deniz

Yüksek Lisans, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Hüseyin Uzunboylu

Bu araştırmada, ilköğretim okullarında görev yapan 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme yaklaşımına yönelik yeterlik algılarının değerlendirilmesi amaçlanmıştır.

Tarama modelinde olan bu araştırmada, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlik algılarının belirlenmesi amacıyla KKTC, Lefkoşa bölgesindeki okullarda görev yapan 87 ilköğretim 4. ve 5. öğretmenleri çalışma grubunu oluşturmaktadır. Ayrıca elde edilen sonuçlar doğrultusunda, öğretmenlerin yeterlik algılarının neden düşük olduğu ve bu yeterliklerin nasıl güçlendirilebileceği konusunda görüşleri alınmak üzere 10 yönetici araştırmanın çalışma grubuna dahil edilerek yüz yüze görüşme gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada elde edilen veriler, Huzunboylu ve Hürsen, (2011) tarafından geliştirilen “Yaşam boyu öğrenme yeterlik ölçeği” ile araştırmacı tarafından geliştirilen “Yaşam boyu öğrenme yeterliklerine yönelik

görüşme formu" kullanılarak toplanmıştır. "Yaşam boyu öğrenme yeterlik ölçeği" 51 maddeden oluşmaktadır. "Yaşam boyu öğrenme yeterliklerine yönelik görüşme formu" ise 3 soru içermektedir. Araştırmada, verilerin çözümlenmesinde içerik analizi, frekans, yüzdelik, aritmetik ortalama, standart sapma, en düşük ve en yüksek değerler, t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve Mann Whitney U-testi kullanılmıştır.

Araştırmada, öğretmenler yaşam boyu öğrenme konusunda kendilerini genel olarak yeterli algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Yine öğretmenlerin demografik özelliklerine bakıldığında, öğretmenlerin cinsiyetlerine, kıdemlerine ve öğrenim durumlarına göre yaşam boyu öğrenme yeterlik algılarında farklılıklar bulunmuştur. Ayrıca, yöneticiler, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlik algılarının neden düşük olabileceği ve bu yeterliklerin nasıl güçlendirilebileceği konusunda farklı görüşler bildirmişlerdir.

Anahtar kelimeler: Yaşam boyu öğrenme, yaşam boyu öğrenme yeterlikleri, yaşam boyu öğrenme becerileri

ABSTRACT

EVALUATION OF 4TH AND 5TH CLASSES' TEACHERS' COMPETENCE PERCEPTIONS TOWARDS LIFELONG LEARNING APPROACH

Özcan, Deniz

MA, Division of Curriculum and Instruction

Supervisor, Prof. Dr. Hüseyin Uzunboylu

June, 2011

This study aims to evaluate the 4th and 5th classes' teachers' competence perceptions towards lifelong learning approach.

This is a qualitative and quantitative survey model research. The study group of this study consisted of 87 4th and 5th classes' teachers serving within the Nicosia, TRNC area. Also 10 primary school managers was included in the study group to get opinions about the reasons having low competence perceptions of 4th and 5th classes' teachers towards lifelong learning and how these competences could be higher. So, 10 managers gave opinions in a face to face interview.

The data was collected by "Lifelong learning competence scale" developed by Huzunboylu and Hürsen, (2011), and "Interview form

towards lifelong learning competences”, and “lifelong learning competence scale” consisted of 51 items, and “interview form towards lifelong learning competences consisted of 3 items. Content analysis, frequency, percentage, mean, standard deviation, minimum and maximum values, t-test, one-way ANOVA and Mann Whitney U-test were conducted to analyze the data.

As a result of this study, in general, teachers perceive themselves adequate in terms of lifelong learning. There are also differences between teachers’ lifelong learning competences according to their gender, teaching experience and education level. In addition to these results, managers gave different opinions about the reasons having low competence perceptions of 4th and 5th classes’ teachers towards lifelong learning and how these competences could be higher.

Keywords: Lifelong learning, lifelong learning competence, lifelong learning skills

İÇİNDEKİLER

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI	i
ÖNSÖZ	ii
ÖZET	iv
ABSTRACT	vi
TABLO VE ŞEKİLLER LİSTESİ	x
BÖLÜM I	1
GİRİŞ	1
Problem	1
Amaç	11
Önem	11
Sınırlılıklar	13
Varsayımlar	13
Kısaltmalar	15
BÖLÜM II	16
KURAMSAL TEMELLER ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	16
2.1. Araştırmanın Kuramsal Boyutu	16
2.2. İlgili Araştırmalar	33
BÖLÜM III	40
YÖNTEM	40
Araştırmanın Modeli	40
Çalışma Grubu	41
Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması	42
Uygulama	44
Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması	44
BÖLÜM IV	47
BULGULAR VE YORUMLAR	47
Öğretmenlerin Demografik Özellikleri	47
Cinsiyet	47
Yaş	48
Mesleki Kıdem	48
Öğrenim Durumu	49
Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlilik Algılarına ilişkin Bulgular	50

Yöneticilerin, Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Yeterliklerinin Neden Düşük Olabileceği ve Bu Yeterliklerin Nasıl Güçlendirilebileceği Konusundaki Görüşleri	70
BÖLÜM V	77
SONUÇ VE ÖNERİLER	77
SONUÇLAR	77
ÖNERİLER	80
Kaynakça	82

TABLO VE ŞEKİLLER LİSTESİ

Tablolar

Tablo 1. Çalışma Grubunu Oluşturan Yöneticilerin ve İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğretmenlerinin Dağılımı _____	42
Tablo 2. Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlik Ölçeğinin Puan Sınırları _____	46
Tablo 3. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı _____	47
Tablo 4. Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Dağılımı _____	48
Tablo 5. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Dağılımı _____	49
Tablo 6. Öğretmenlerin Öğrenim Durumlarına Göre Dağılımı _____	49
Tablo 7. Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenmeye Yönelik Yeterlilik Algılarının Betimsel İstatistik Sonuçları _____	50
Tablo 8. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Yaşam Boyu Öğrenme Konusundaki Yeterlik Algılarının Karşılaştırılma Sonuçları _____	55
Tablo 9. Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlik Algılarının Betimsel İstatistik Sonuçları _____	58
Tablo 10. Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlik Algı Puanlarının ANOVA Sonuçları _____	61
Tablo 11. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlik Algılarının Betimsel İstatistik Sonuçları _____	63
Tablo 12. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlere Göre Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlik Algı Puanları ANOVA Sonuçları _____	66
Tablo 13. Öğretmenlerin Öğrenim Durumlarına Göre Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlik Algılarının Karşılaştırılma Sonuçları _____	68
Tablo 14. Kadın Öğretmenlerin Dijital Yeterlik ve Bilgiyi Elde Yeterliklerinin Düşük Olmasının Nedenlerine İlişkin Görüşler _____	71
Tablo 15. Kadın Öğretmenlerin Dijital Yeterlik ve Bilgiyi Elde yeterliklerinin Güçlendirilmesine İlişkin Görüşler _____	72
Tablo 16. Lisans Mezunu Öğretmenlerin Dijital Yeterlikleri ve Bilgiyi Elde Etme Yeterliklerinin Düşük Olmasının Nedenlerine İlişkin Görüşler _____	73
Tablo 17. Lisans Mezunu Öğretmenlerin Dijital Yeterlikleri ve Bilgiyi Elde Etme Yeterliklerinin Güçlendirilmesine İlişkin Görüşler _____	74
Tablo 18. Mesleğinin İlk 10 Yılı İçerisinde Olan Öğretmenler İle 16 Yıl Ve Üzeri Kıdeme Sahip Olan Öğretmenlerin Dijital Yeterlikleri Ve Bilgiyi Elde Etme Yeterliklerinin Düşük Olmasının Nedenlerine İlişkin Görüşler _____	75

Tablo 19. Mesleğinin İlk 10 Yılı İçerisinde Olan Öğretmenler İle 16 Yıl Ve Üzeri Kıdeme Sahip Olan Öğretmenlerin Dijital Yeterlikleri Ve Bilgiyi Elde Etme Yeterliklerinin Güçlendirmesine Yönelik Görüşler	76
---	----

Şekiller

Şekil 1. Eğitimin Üç Temel Özelliği	3
Şekil 2. Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenmeye Yönelik Yeterlik Algı Düzeyi	51
Şekil 3. Öğretmenlerin “Özyönetim Yeterlikleri” Faktörüne İlişkin Yeterlik Algı Düzeyi	51
Şekil 4. Öğretmenlerin “Öğrenmeyi Öğrenme Yeterlikleri” Faktörüne İlişkin Yeterlik Algı Düzeyi	52
Şekil 5. Öğretmenlerin “İnsiyatif ve Girişimcilik Yeterlikleri” Faktörüne İlişkin Yeterlik Algı Düzeyi	52
Şekil 6. Öğretmenlerin “Bilgiyi Elde Etme Yeterlikleri” Faktörüne İlişkin Yeterlik Algı Düzeyi	53
Şekil 7. Öğretmenlerin “Dijital Yeterlikler” Faktörüne İlişkin Yeterlik Algı Düzeyi	54
Şekil 8. Öğretmenlerin “Karar Verebilme Yeterlikleri” Faktörüne İlişkin Yeterlik Algı Düzeyi	54

BÖLÜM I

GİRİŞ

Problem

İlk çağlardan günümüze değin hayatın hemen hemen her alanında olduğu gibi bilgi ve iletişim teknolojilerindeki hızlı değişim, toplumların bilgi toplumlarına dönüşmeleri üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Günümüzde, bilgiye dayalı dinamik bir ekonomiye sahip olmak, toplumların temel hedefi haline gelmiştir. Toplumların temel taşı olan bireylerin ise bilgi toplumlarında var olabilmeleri için sahip olmaları gereken en temel beceriler eğitimle kazandırılmaktadır.

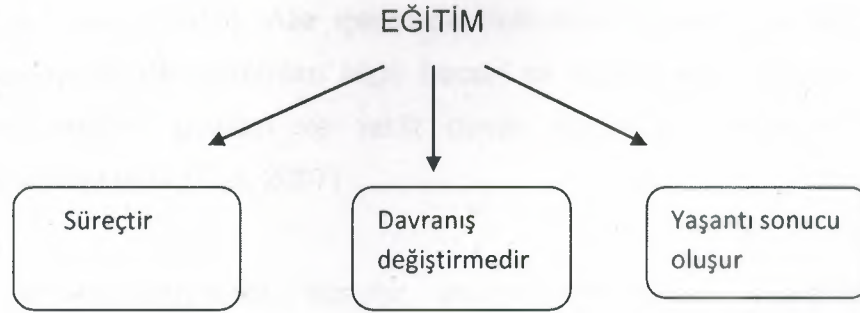
Sönmez (2005)'e göre eğitim, her felsefi sisteme ve psikolojik yaklaşıma göre değişik şekillerde tanımlanmıştır. Bu tanımlar ise eğitime çeşitli amaçlar yüklemiştir. İdealistler eğitimi Tanrı'ya ulaşma süreci için yapılan etkinlikler, Realistler insanı toplumun başat değerlerine göre yetiştirme süreci, Marxistler çelişkiyi en aza indirip üretimde bulundurma süreci, Pragmatistler, yaşantılar yoluyla kişide istendik davranışlar oluşturma süreci, Varoluşçular ise insanı sınır durumuna getirme süreci olarak ele almışlardır.

Eğitim insanlık tarihi kadar eski bir inceleme alanı olmasına karşılık, bilim olarak gelişmesi oldukça yenidir. Eğitim, "bireyde davranış değişikliği meydana getirme sürecidir" (Demirel, 2010). Tay, (2005) ise eğitimi, bireylerin davranışlarını biçimlendirme ve değiştirme süreci olarak tanımlamaktadır.

Alan yazına bakıldığında, eğitimin pek çok düşünür ve eğitimci tarafından değişik biçimlerde tanımlandığı görülmektedir. Eğitimin genel ve kapsamlı tanımlarından başlıcaları şunlardır;

- Eğitim, geniş anlamda bireyin toplum standartlarını, inançlarını ve yaşam yollarını kazanmasında etkili olan tüm sosyal süreçlerdir.
- Eğitim, kişinin yaşadığı toplum içinde değeri olan yetenek, tutum ve diğer davranış biçimlerini geliştirdiği süreçlerin tümüdür.
- Eğitim, bireyin yaşadığı toplumda uygulama değeri olan yetenek, yöneliş ve diğer davranış örüntülerini kazandığı süreçler toplamıdır.
- Eğitim, seçilmiş ve kontrollü bir çevrenin, özellikle de okulun etkisi altında sosyal yeterlilik ve en iyi şekilde bireysel gelişmeyi sağlayan sosyal bir süreçtir.
- Seçilmiş ve kontrollü bir çevrenin özellikle okulun etkisinde sosyal yeterlilik ve optimum bireysel gelişmeyi sağlayan optimum ve sosyal bir süreçtir.
- Kişide bedence, ruhça ve zekaca en iyi, en güzel ne varsa tümünü bulup ortaya çıkartmaktır.
- Bireyin davranış örüntülerini değiştirme sürecidir (Demirel & Kaya, 2007).

Yukarıdaki eğitimle ilgili yapılan tanımlara bakıldığında eğitimin üç temel özelliği olduğu görülmektedir.



Şekil 1.1 Eğitimin Üç Temel Özelliği

Eğitim bir süreçtir. Süreç ise belli bir sonuca ulaşmak veya bir oluşumu gerçekleştirmek için birbirini takip eden olayların ya da durumların akışıdır. Eğitim sürecini öğrenme öğretme yaşantıları oluşturur. Öğrenmenin oluşmasını sağlayan her türlü etki eğitim sürecinin bir parçasıdır.

Eğitim sonunda bireyde davranış değişikliği olur. Davranış, organizmanın gözlenebilen ya da gözlenemeyen etkinliklerin tümüdür. Organizmanın bir uyarana karşı gösterdiği tepkidir. Eğitim açısından davranışlar gözlenebilir, ölçülebilir ve istenilir olmalıdır (Özdemir, 2006).

Bireyin yaşantıları sonucunda bireyde davranış değişikliği meydana gelir. Yaşantı, bireyin çevresiyle ve diğer bireylerle etkileşiminin bireyde bıraktıklarıdır (Demirel & Kaya 2007). Yaşantı kazanılmış yaşantı ve yaşanılmış yaşantı olmak üzere iki gruba ayrılır. Kazanılmış yaşantı, belirli bir etkileşim durumunda yer alan tüm etkinlikleri içerirken, yaşanılmış yaşantı etkileşim durumunda var olan etkinliklerden sadece bireyde kalıcı iz bırakan ve davranışlarında değişikliğe sebep olan etkinliklerdir.

Eğitim etkinliklerinin bir kısmı geliş güzel olarak düzenlenirken, bir kısmı planlı ve programlı olarak düzenlenmektedir (Erden, 1998).

İnformal eğitim, eğitim kurumlarının dışında bir plana bağlı olmaksızın insan yaşamı içerisinde kendiliğinden oluşan eğitim etkinlikleridir (Nordin,

Embi & Yunus, 2010). Aile içerisinde, televizyon izlerken ya da arkadaş grupları içerisinde kazanılan bilgi, beceri ve davranışları kapsamına alan informal eğitim, gözlem ve taklit olmak üzere iki öğrenme biçimiyle gerçekleşmektedir (Tan, 2007).

Informal eğitimde bireyler istenmeyen zararlı alışkanlıklar da edinebilirler (Fidan, 1996). Ayrıca toplumun beklentilerine uygun bireylerin yetiştirilmesinde tek başına yeterli olamayacağından planlı, kasıtlı ve denetimli eğitim etkinliklerine ihtiyaç duyulmuş ve formal eğitim kavramı ortaya çıkmıştır (Tan, 2007).

Önceden hazırlanmış bir program çerçevesinde planlı olarak yapılan ve öğretim yoluyla gerçekleştirilen ve bireyin etkileşimde bulunacağı çevrenin önceden düzenlendiği eğitim etkinliklerine formal eğitim denir (Özder & Koneralı, 2006).

Formal eğitim, örgün ve yaygın eğitim olmak üzere iki biçimde sistemleştirilmiştir. Örgün eğitim bir ülkede mevcut yasalar çerçevesinde, belirli bir plan ve programla, belirli bir yaş grubuna okul ortamında verilen eğitimidir (Oktay, 2007). Yaygın eğitim ise, örgün eğitim sistemine hiç girmemiş, bu sistemin herhangi bir kademesinde bulunan veya bu kademelerden ayrılmış olan kişilere, onların ilgi ve gereksinim duydukları alanlarda verilen eğitimidir (Tan, 2007). Yetişkin eğitim olarak da karşımıza çıkan 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 eğitiminin, 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 koymaktadır.

Bireysel ve toplumsal sorunların temelinde eğitimin yetersizliği yatmaktadır. İstendik davranış oluşturma mühendisliği olarak düşünülen

eğitimin kendinden beklenen işgörüğü yerine getirebilmesinde birçok etken rol oynar. İstendik davranışlar okullarda belirli bir plan program çerçevesinde ve gelişigüzel olarak ise ailede, sokakta, ders dışında okulda kısacası bireyin yaşadığı bütün ortamlarda oluşturulmaktadır. Eğitim kurumlarında planlı olarak yapılan formal eğitimin ya da bireyin bulunduğu ortamda yapılan informal eğitimin yeterli olması, bireyde istendik davranışların kazandırılmasına bağlıdır.

İstendik öğrenmelerin gerçekleşmesi ise bireyin gelişim ve öğrenme özelliklerinin göz önünde bulundurularak düzenlenen ve uygulanan bir öğretimle mümkündür. Bu özellikler göz ardı edildiği takdirde etkili bir öğrenme ve verimli bir eğitim söz konusu olamaz (Semenoglu, 2007).

Eğitim hiç bir zaman sona ermeyen bir süreçtir. Ayrıca eğitimin yaşam boyu sürdürmenin önemi büyüktür. Eğitim en genel anlamıyla "bireyde davranış değişikliği meydana getirme sürecidir" ve bu süreç sonucunda bireyin davranışlarında meydana gelen değişiklik ise öğrenmenin gerçekleştiğini göstergesidir.

İnsanın en önemli becerilerinden biri olan ve onu toplumsal bir varlık yaparak diğer canlılardan ayıran en önemli özelliği öğrenme yeteneğinin çok daha üstün oluşudur. Birey yaşaması için gerekli olan tüm davranışları çevreyle etkileşimi ve doğuştan sahip olduğu güçlerinin yardımıyla öğrenir. Öğrenme kavramı eğitimsel etkileşimle ilgili hemen hemen her şeyi kapsamaktadır. İnsanın öğrenme yeteneği onun yaşayış, düşünüş ve anlayış tarzında sürekli değişmelere olanak sağlar.

Öğrenme, bireyin yaşantı sonucunda davranışlarında oluşan nispeten sürekli bir değişiktir (Morgan, 1981).

Öğrenme, değişik biçimlerde çokça tanımlanmasına rağmen, psikologların çoğu öğrenmenin bireyin çevresiyle etkileşim kurması

sonucunda bireyin davranışlarında değişiklik meydana getirdiği konusunda ortak bir görüşe sahiptirler. Öğrenme ile ilgili tanımlardan bazıları şöyledir:

Goldstein (1994) ve Woolfolk (1998) öğrenmeyi, bireyin davranışlarında ve bilgisinde geçirmiş olduğu yaşantılara bağlı olarak ortaya çıkan uzun süreli kalıcı değişiklik olarak tanımlamaktadırlar.

Demirel (2004) ise öğrenmeyi, yaşantı ürünü ve az çok kalıcı izli davranış değişikliği olarak tanımlamaktadır.

Hergenhahn ve Olson (1997), öğrenmenin, yaşantı sonucunda davranışta meydana gelen nispeten kalıcı izli davranış değişikliği olduğunu, hastalık, yorgunluk ya da ilaç etkiyle meydana gelen davranış değişikliklerinin öğrenme olmadığını vurgulamışlardır.

Ertürk'e (1997) göre ise öğrenme, yaşantı ürünü ve nispeten kalıcı izli davranış değişmesidir.

Semenoğlu, (2007) öğrenmenin ortak özelliklerini şöyle sıralamıştır:

- Davranışta gözlenebilir bir değişme olması
- Davranıştaki değişimin nispeten sürekli olması
- Davranıştaki değişimin yaşantı kazanma sonucunda olması
- Davranıştaki değişimin yorgunluk, hastalık, ilaç alma vb. Etkenlerle geçici bir biçimde meydana gelmemesi
- Davranıştaki değişimin sadece büyüme sonucunda oluşmaması.

Öğrenme genellikle kendiliğinden ve yönlendirilmiş olmak üzere iki şekilde gerçekleşir. Bireyin kendi kendine yaptığı bir yaşantı sonucunda meydana gelen davranış değişikliği kendiliğinden öğrenmedir. Bireyin günlük hayatında sergilemiş olduğu davranışların çoğu kendiliğinden öğrenmenin ürünleridir. Kendiliğinden öğrenme kasıtlı ya da kasıtsız olabilir fakat bireyin

kendisi öğrenmeyi sağlayıcı yaşantıyı oluşturan kişidir. Birey duyu organlarını kullanarak, deneme yanılma ve model alma gibi değişik biçimlerde öğrenmeyi gerçekleştirebilir. Yönlendirilmiş öğrenmede ise öğrenmenin gerçekleşmesi için gerekli olan ortamı yaratacak bir başka kişinin ya da aracın olması gerekmektedir. Yönlendirilmiş öğrenme, öğretme etkinliklerinin sonucunda gerçekleşir (Çelikkaya, 2009).

Öğrenmenin oluşabilmesi için dikkat edilecek hususlar;

- Öğrenmeye hazır olmak,
- Öğrenmeye güdülenmek,
- Öğrenilecek konuyu irdelemek,
- Öğrenmek için eyleme geçmek,
- Öğrenmenin ürününü elde etmek,
- Öğrenme eylemini değerlendirmek,
- Öğrenilenleri unutmayı engellemek,
- Öğrenilenlerin başka alanlara geçişini sağlamak (Özdemir,2006).

Eğitim hiç bir zaman sona ermeyen bir süreçtir. Kültürümüzde ve diğer kültürlerde olduğu gibi eğitimin ve öğrenmenin yaşam boyu devam etmesinin önemi büyüktür.

Yaşam boyu öğrenme, son zamanlarda daha çok önem kazanmasına rağmen, insanların doğumdan ölüme kadar öğrenmeye devam ettikleri yeni bir görüş değildir. Yaşam boyu öğrenme hayattaki bütün öğrenme evrelerini kapsayan bütüncül yapıya sahip bir sistemdir (Lynch, 1977).

İş yaşamında, kişiler arası ilişkilerde, bilim ve teknolojide yaşanan hızlı değişiklikler yaşam boyu öğrenme kavramı üzerindeki ilgiyi arttırmıştır. Hızla meydana gelen değişiklikler, okulda kazanılan bilgilerin sürekli yenilenmesini gerekli kılmaktadır. Öğrenmenin belli bir süreyle sınırlandırılmadan yaşam boyunca devam etmesi, yaşama uyum sağlamak ve nitelikli bir birey olmayı sürdürmek açısından oldukça önemlidir.

Yaşam boyu öğrenme ilkesiyle şekillendirilen eğitim ise, herkese ihtiyacı olan eğitimi, ihtiyaç duyduğu anda ve kişinin olanaklarına uygun yerde vermeyi amaçlayan eğitim olarak bilinmektedir (Demirel, 2002).

TC Milli Eğitim Bakanlığı (2010) yaşam boyu öğrenme yaklaşımının amacını, bireylerin bilgi toplumlarına uyum sağlamaları ve toplumda yaşamlarını daha iyi kontrol edebilmeleri için ekonomik ve sosyal hayatın tüm evrelerine aktif şekilde katılmalarına imkân vermek olarak belirtmektedir. Ersoy (2009) ise, "17. Milli Eğitim Şurası'nda ifade edilen yaşam boyu öğrenme ilkelerini genel olarak aşağıdaki gibi ifade etmektedir:

- Yaşam boyu öğrenmeyi destekleyecek, geliştirecek ve yaygınlaştıracak ulusal eğitim politikaları oluşturulmalıdır.
- Yaşam boyu öğrenmeyle ilgili tüm kurum ve kuruluşlardan alınan bilgilere dayanarak bir eğitim haritası çıkartılmalı ve konuyla ilgili yasal düzenlemeler yapılmalıdır.
- Örgün ve yaygın eğitim merkezlerinde düzenlenen eğitim programlarının uluslar arası ölçütlere uygun olmasına dikkat edilmelidir.
- Yaşam boyu öğrenme etkinlikleri sonucunda ulusal ve uluslar arası standartlarda belgeler düzenlenmelidir.
- Yaşam boyu öğrenme konusunda bireyleri bilinçlendirmede kitle iletişim araçlarından yararlanılmalıdır.
- Özel eğitim kurumlarının, mesleki ve teknik eğitim ile yaygın eğitim alanlarında da eğitim sunmaları sağlanmalıdır.
- Okulların, halk eğitim merkezlerinin fiziki yapı ve donanım 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 etkinliklerinin yaygınlaşması için yeniden kurum açmak yerine, var olan kurumların geliştirilerek kullanılması sağlanmalıdır.
- Küreselleşme ve AB sürecinde yabancı dil öğretimine önem verilmektedir.
- Yaşam boyu öğrenme, 24-26 yaş arası ile sınırlandırılmamalıdır.
- Yaşam boyu öğrenme sadece öğrenci ve çalışanlarla sınırlandırılmamalıdır.
- Yükseköğretim kurulunun 1997 yılında kaldırdığı yetişkin eğitimini lisans programları yeniden açılmalıdır”.

Bu ilkelerden de anlaşılacağı gibi, 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 gerçekleşen öğrenmeleri içermektedir (Demirel, 2005).

Öğrenen bir toplum, yüksek kalitede bir iş eğitime, mesleğe sahip ve eğitime yaşam boyu devam eden bireylerden oluşur. Ancak, öğrenen toplumun yalnızca iyi eğitim almış bireylerden oluşacağı anlamına gelmez. Eğitimin hayatın her alanında şart olduğu, değişimi takip edebilmek için öğrenme yollarının bireyler tarafından bulunduğu, bütün bireylerin öğrenmeye güdüldüğü, öğrenme sorumluluğunun bütün bireyler tarafından paylaşıldığı bir toplumdur (Tight, 2003).

Yaşam boyu öğrenmenin tüm eğitim evrelerini kapsamanın en temel nedeni son yıllarda çeşitli alanlarda yaşanan değişimden ve gereksinimlerden kaynaklanmaktadır. Hemen her alanda çok hızlı bir şekilde yaşanan değişim, yaşam boyu öğrenmenin tüm eğitim etkinliklerindeki gereğini ortaya

koymaktadır. Özellikle teknolojik değişim ve küreselleşme günlük yaşamı etkilemekte (Davey, Neatle & Matthews, 2003), bireyler ise bu değişime ayak uydurmak amacıyla birer yaşam boyu öğrenen olması ile mümkün olmaktadır.

Bilgi toplumun üyeleri olmak için ise öğrencilerin yaşam boyu öğrenenler olarak yetiştirilmeleri gerektiğini vurgulayan Harpe ve Radlof (2001)'da hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin yaşam boyu öğrenme konusunda bilgilendirmelerinin 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, araştırmacı, iletişim becerilerine sahip, teknolojiyi etkin bir şekilde kullanabilen, yaratıcı, ve takım çalışmalarına yatkın olmalıdırlar (Akkoyunlu, 2008; Demiralay & Karadeniz, 2008).

Öğretmenlerin, öğrencilerine yaşamlarında karşılaşılabilecekleri değişikliklere uyum sağlayabilmeleri ve kendilerini sürekli olarak yenileyebilmeleri için yaşam boyu öğrenme alışkanlığı ve becerisi kazandırmalıdır (Soran, Akkoyunlu & Kavak, 2006; Demiralay & Karadeniz, 2008). Bunun için ise önce öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme alışkanlığı ve becerilerine sahip olmaları gerekmektedir.

Yapılan literatür taraması sonucunda, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti (KKTC)'nde ilköğretim okullarında görev yapan 4. ve 5. sınıf öğretmenlerine, yaşam boyu öğrenme yaklaşımına yönelik gerçekleştirilmiş bir çalışmaya

rastlanmamıştır. Özellikle, ilköğretim öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlik algılarını belirlemeye yönelik çalışmaların gerçekleştirilmemesi, KKTC'deki okullarında, öğretmenlerin dolayısıyla da öğrencilerin yaşam boyu öğrenme konusuna yönelik uygulamalara ihtiyaç duyduğunu gösterir. Bu nedenle KKTC'deki Genel İlköğretim Dairesine bağlı Lefkoşa bölgesinde bulunan ilköğretim okullarında görev yapan 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme yaklaşımına yönelik yeterlik algılarını değerlendirmeye yönelik bu çalışmanın yapılmasına gereksinim duyulmuştur.

Amaç

Araştırmanın genel amacı; ilköğretim okullarında görev yapan 4.ve 5. sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme yaklaşımına yönelik yeterlik algılarının değerlendirilmesidir.

Bu amacı geliştirmek için aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme yeterlik algıları genel olarak nasıldır?
 - 1.1. Cinsiyetlerine,
 - 1.2. Yaşlarına,
 - 1.3. Mesleki kıdemlerine,
 - 1.4. Öğrenim durumlarına göre yaşam boyu öğrenme yaklaşımına yönelik yeterlik algıları arasında fark var mıdır?
2. Yöneticilerin, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlik algılarının neden düşük olabileceği ve bu yeterliklerin nasıl güçlendirebileceği konusundaki görüşleri nelerdir?

Önem

Son yıllarda hayatın hemen her alanında birçok değişim yaşanmaya başlamıştır. Teknolojinin gün geçtikçe daha çok sayıda yenilik sunması, insan hayatını bir yandan kolaylaştırdığı gibi beraberinde kimi zorlukları da getirmektedir. İletişim imkânlarının çoğalmasıyla birlikte kıtalararası ekonomik, kültürel ve siyasi ilişkiler de gelişmiştir. Bu süreçte öne çıkanın ise ekonomik ilişkiler olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır. Söz konusu dönemde tüm alanlarda olduğu gibi eğitim alanı da bir dönüşüme uğramıştır. Bütün bu alanlarda yaşanan değişimi takip edebilmek için ise yaşam boyu öğrenen olmanın önemi artmıştır. Yaşam boyu öğrenme becerilerine sahip olan ve kendini sürekli geliştiren bireylerin yetişmesinde ise öğretmen son derece önemli bir görev üstlenmektedir. Özellikle günümüz bilgi toplumlarında, bireylere öğrenmeyi öğretene, öğrenmeye yönelik olumlu tutumlar kazandıran, bilgiye nasıl ulaşılabileceğini öğretene kısacası yaşam boyu öğrenme becerilerini kazandıracak öğretmenlere ihtiyaç duyulmaktadır.

Bu bağlamda, yaşam boyu öğrenme tüm dünyada çok büyük bir öneme sahiptir. Türkiye’de ve K.K.T.C.’de bu alanla ilgili yapılan çalışmalar nispeten yakın zamanda başlamıştır. İlköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme yaklaşımına yönelik yeterlilik algılarının değerlendirilmesi amacıyla yapılan bu çalışma, öğretmenlerin mevcut olan yaşam boyu öğrenme yeterlik algılarına ilişkin farkındalıklarını arttıracığı, eğitim ve öğretimin verimini arttıracığı ve yaşam boyu öğrenme konusunda öğretmen ve yöneticilere bilgi verilmesi açısından önemli görülmektedir. Ayrıca, çalışma bu alanda yapılacak diğer çalışmalara da öncülük ve rehberlik etme özelliğine sahip olacaktır.

Sınırlılıklar

1. Araştırma 2010 – 2011 bahar dönemi öğretim yılı ile,
2. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular öğretmenlerin ve yöneticilerin ölçeğe verdikleri cevaplar ve yapılan görüşmeler ile,
3. Araştırma K.K.T.C. Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı'na bağlı Lefkoşa Bölgesi İlköğretim okullarındaki 4. ve 5. sınıf öğretmenleri ile sınırlıdır.

Varsayımlar

Bu araştırma aşağıdaki varsayımlardan hareketle gerçekleştirilmiştir.

1. Öğretmenlerin ve yöneticilerin araştırmaya ilişkin anketleri uygulamaya yönelik motivasyonları tamdır.

Tanımlar

İlköğretim 4. ve 5. Sınıf: K.K.T.C. Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı tarafından belirlenen zorunlu eğitim sürecinde 10 ve 11 yaşındaki öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıflar.

Öğretmen: bir bilim dalını, bir sanatı, bir tekniği veya belli bilgileri öğretmeyi kendisine meslek edinmiş kimse.

Görüşme: En az iki kişi arasında sözlü olarak sürdürülen bir iletişim sürecidir.

Yaşam Boyu Öğrenme: Yaşam boyu öğrenme bireyin hayatı boyunca devam eden öğrenme süreci. Yaşam boyu öğrenme kavramı bireyin kendi isteği ile öğrenme fırsatlarını değerlendirmesini içerir.

Yeterlik: Bilgi, beceri ve tutumların bir bileşimidir.

Yönetici: Okul müdürü; eğitim ve öğretim etkinliklerinin önceden saptanmış amaçlar doğrultusunda düzenlenip uygulanması ve değerlendirilmesinden, okulun genel işleyişi ile ilgili işlerin yürütülüp düzenin sağlanmasından ve denetlenmesinden okul yapısı içinde en üst düzeyde yetkili ve sorumlu kimse.

Kısaltmalar

EU: Avrupa Birliği (European Union)

K.K.T.C. : Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti

MAK: Maximum

MİN: Minumum

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

ORT: Ortalama

SPSS: Öngörüşel analizler, kuramsal uygulamalar ve karar oluşturma sistemleri organizasyonunu sağlayan bir programdır.

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

YBÖYAÖ: Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlik Algısı Ölçeği

BÖLÜM II

KURAMSAL TEMELLER ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, araştırma ile ilgili kuramsal açıklamalar ve ilgili araştırmalar yer almaktadır.

2.1. Araştırmanın Kuramsal Boyutu

2.1.1. Yaşam Boyu Öğrenmenin Tarihsel Gelişimi

Eğitimin insan hayatının tamamını içermesi, daha önceki eğitimleri ve sosyal statüleri ne olursa olsun herkesi kapsamı düşüncesi ve yetişkinlik döneminde de eğitime devam edilmesi ihtiyacı 19. yüzyılda yeteri kadar fark edilmemişken, bu düşünce 20. yüzyılın ikinci yarısına gelindiğinde büyük bir önem kazanmıştır (Fretwell ve Colombann, 2000).

Yaşam boyu öğrenme kavramı Avrupa konseyi, UNESCO ve OECD’de hemen hemen aynı zamanda 1960’ların sonunda “sürekli eğitim”, “yaşam boyu öğrenme” olarak ortaya çıkmıştır. Temelde aynı fikir üzerinde durulmuştur. Amaç, bütün bireylere hayatları boyu sürecek eğitim olanakları sağlayacak tutarlı stratejiler geliştirmektir (Tight, 2002).

1960’ların sonları ile 1970’lerin başındaki “yaşam boyu öğrenme” ve “öğrenen toplum” düşüncesi, sınırsız görülen bir ekonomik büyüme ortamında, eğitime bağlanan daha geniş değerlerin coşku ve iyimserliğini yansıtıyordu. İlgili fikirler, Avrupa Konseyi, UNESCO ve OECD gibi uluslar arası örgütlerin raporlarıyla gündeme taşındı. Örneğin, 1972’de Edgar

Faure'un başkanlığındaki bir komisyonca hazırlanan " Var Olmayı Öğrenmek" adlı UNESCO raporunun iki önemli tezi vardı. "Sürekli öğrenme" ve "Öğrenen Toplum. " birincisi, eğitim politikalarının kilit taşı durumundaydı; ikincisi ise bütün bir toplumu öğrenme sürecine sokacak bir strateji öngörüyordu" (Tanilli, 2004).

Yani, Faure Raporunda eğer öğrenme kişinin tüm yaşamını ele alıyorsa ve hem yaşam süresi hem de çeşitlilik anlamında, eğitsel olduğu kadar toplumsal ve ekonomik kaynaklarıyla bütün toplumu ilgilendiriyorsa eğitim sisteminde onarımlar yapmak da yetmez; öğrenen bir toplum olmaya yönelmeliyiz deniyordu (Faure, 1973). OECD'nin yaşılan boyu öğrenme stratejisinde ise şu iki temel öge vardı: Zorunlu eğitim sonrasındaki eğitim bireyin bütün yaşamına yayılması; bu eğitimin, çalışma ve boş zamanın (emeklilik dönemi de dahil) dönüşümlü olarak yer değiştirecek biçime düzenlenmesi (OECD, 1973). Ancak 1960'lardaki sürekli ekonomik büyüme ve tam istihdama dayalı bu reform iklimi, 1973 petrol krizinin yarattığı etkilere ve sonrasındaki yapısal ekonomik değişimlerin getirdiği güçlüğü dayanamadı. 1980'lerin başında, ileri endüstri ülkeleri (ABD, Almanya ve Japonya) arasında kızışan rekabet ekonomik başarıyı iş gücünün niteliklerine bağlayan bir eğitim düşüncesini öne çıkardı (Günlü, 2003).

İzleyen yıllarda yine teknolojik değişmelerin etkisiyle iş örgütlenmesi ve yönteminde değişmelerin yanı sıra piyasaların küreselleşmesine tanık olundu. Bunun sonucu iş yaşamına girişteki beceriler hızla eskir ve işsizlik oranları yükselirken, 1990'ların başında ise önemli başka şeyler oldu. Sosyalist blokun dağılmasının ardından tekelleri kapitalizm dizginsiz kaldı. Tanilli'nin değimiyle "biricik ekonomik politika olarak yeni liberalizm artık doğaya ve yaşama ilişki her şeyi metalaştırıp pazarlamaya başladı. Bu arada, en çok ortaklaşılması gereken "kamusal" ve "sosyal" olanda piyasanın emrine verildi" (Tanilli, 2004).

Yaşam boyu öğrenme kavramı, zamana dikkat çekiyor ve öğrenme etkinliklerinin sürekli ya da dönemsel olarak yaşam süresince gerçekleşmesini vurguluyordu. 1995 yılında yayınlanan Eğitim için Beyaz Kitap: Öğrenen Toplumda Öğrenme ve Öğretme (1995), yaşam boyu öğrenme alanında topluluk politikalarının temel referans kaynağı olmuştur. Öğrenmede bireylerin sorumluluğunu belirten bu belge, küreselleşme ve uluslararasılık, ticaret bilim ve teknik yararlar bilgi ve iletişim teknolojileri gibi Avrupa toplumu için karmaşık değişiklikleri eğitim açısından yeniden değerlendirmiştir. Ayrıca öğrenen toplumun yapılanmasını sağlamak için 5 genel amaca vurgu yapılmıştır;

- Yeni bilginin edinilmesinin desteklenmesi,
- Okul ve iş yaşamının birbirine yakınlaştırılması,
- Sosyal dışlanmanın engellenmesi için ikinci bir okul şansı sunulması
- Bazı topluluk dillerinde yeterliliğin desteklenmesi,
- İnsan kaynakları ve eğitime yatırım yapılması (Eurydice, 2001).

1990'lı yıllardan itibaren, aktif vatandaşlığın, sosyal bütünleşmenin ve istihdamın gelişmesi için temel bir politika olarak kabul edilen yaşam boyu öğrenme, Avrupa Birliği İstihdam Stratejisi'nin de önemli bir unsuru haline gelmiştir. Avrupa Birliği'nin en temel istihdam konularının uzun dönemli olarak planlandığı ve istihdamla ilgili önemli kararların alındığı Lizbon Zirvesi'nde de aktif istihdam politikaları içinde yaşam boyu öğrenmeye ağırlık verilmesi gerektiği özellikle vurgulanmıştır. 1996 yılı, yaşam boyu öğrenme açısından Avrupa'da bir dönüm noktası olmuştur. Avrupa Parlamentosu'nun ve Avrupa Konseyi'nin 2493/95 sayılı kararıyla 1996 yılı "Avrupa Yaşam Boyu Öğrenme Yılı" olarak kabul edilmiştir.

Bu olay, bu konuda Avrupa Birliği'nde ortak karar alma sürecini başlatmıştır. Avrupa Parlamentosu tarafından, fırsat eşitliği ve sosyal

bütünleşmenin gerçekleştirebilmesinde yaşamsal öneme sahip bir konu olarak görülen yaşam boyu öğrenme yılının 4 temel amacı şöyle sıralanabilir:

- Yaşam boyu öğrenmenin bireylerin kişisel gelişiminde anahtar bir faktör olarak önemi konusunda kamuoyunun dikkatini çekmek, Avrupa için emek yoğun bir kalkınma ve rekabet modeli kurmak,
- Eğitim ve öğretim kurumları ile özellikle küçük ve orta boy işletmeler arasındaki işbirliğini geliştirmek,
- Akademik ve mesleki niteliklerin tanımlanması yoluyla ortak bir Avrupa alanı yaratmak,
- Özellikle kadın ve erkek arasında eğitime girişte fırsat eşitliğini geliştirmenin önemini vurgulamak (Gündoğdu, 2003)

1996 yılında kabul edilen Avrupa Yaşam Boyu Öğrenme Yılı ve bu yıl kapsamında gerçekleştirilen etkinlikler yaşam boyu öğrenmenin ulusal ve birlik düzeyinde önemini arttırmıştır (EU, 2000).

2000'de Avrupa Komisyonu yaşam boyu öğrenme ile ilgili AB politikalarına yön veren Yaşam Boyu Öğrenme Memorandumu'nu yayınlamıştır. Komisyon'un yayınladığı Memorandum Avrupa'da yaşam boyu öğrenmenin uygulanması ve üye ülkelerin yapmaları gereken çalışmalara ilişkin olarak altı temel mesaj içerir (Hake,2005). Bu altı mesaj şunlardır:

- Herkes için yeni temel bilgiler: Bu mesajın amacı, bilgi toplumuna katılımın sağlanması için gerekli olan becerilerin kazandırılması için öğrenmenin sürekliliğinin ve evrenselliğinin sağlanmasıdır.
- İnsan kaynaklarına daha fazla yatırım: Bu mesajın amacı Avrupa'nın en önemli varlığı olan vatandaşlarına öncelik sağlamak için insan kaynaklarına yatırımı artırmaktır.
- Eğitimde yenilikler: Bu mesajın amacı, etkili öğrenme ve öğretme yöntemlerinin geliştirilmesi belirtilerek yöntemlerin

geliştirilmesinde yaşam boyu ve yaşam çapı boyutu, kullanıcı merkezli öğrenme sistemleri, bilgi iletişim teknolojisine dayalı yeni eğitim yöntemleri, öğretmenlerin değişen rolü, değişik gruplara uygun, uyarlanabilir öğrenme sistemleri, iş başı eğitimi, eğitimcilerin eğitimi konuları vurgulanmaktadır (EC,2001).

- Her türlü eğitime değer verilmesi: Bu mesajın amacı, özellikle formal olmayan ve informal öğrenmeye katılımın artırılması ve belgelenmesidir.
- Rehberlik ve danışmanlık hizmetlerinin yeniden gözden geçirilmesi: Bu mesajın amacı, Avrupa'da öğrenme olanakları ile ilgili bilgi ve önerilere, herkesin yaşam boyunca kolaylıkla ulaşılmasını sağlamaktır.
- Eğitimin mümkün olduğunca öğrenenlere yakınlaştırılması: Bu mesaj ile öğrenme 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 (İSKUR, 2004).

Memorandum, üye ve aday ülkeler arasında 2001'in ilk yarısında sürekli olarak tartışıldı. Memoranduma ulusal yanıtlar Avrupa konseyi tarafından değerlendirildi ve gözden geçirilerek 2001 yılının sonunda "Yaşam Boyu Öğrenme Gerçekliği Alanında Avrupalı Olmak" adıyla yayınlandı. Avrupa Konseyi Avrupa Komisyonu'nun gözden geçirdiği siyasa belgesini kabul etti ve üye ve aday ülkelerde eğitim ve öğretim reformu için rehber ilke olarak benimsendi.

Avrupa Birliği Komisyonu, 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 uygulamalarının tümünü kapsamı gerektiği belirtilmiştir (Cansever, 2009).

Lizbon Stratejisi ve Avrupa Komisyonu, bildirgenin başlatılmasından itibaren yaşam boyu öğrenen toplumun yeni eğitim, öğretim ve gençlik eylem programları için rehber bir ilke olmuştur (Megep, 2006).

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 duygusunun geliştirilmesi ile toplumsal uzlaşma, kültürlerarası diyalog, cinsiyet eşitliği ve hoşgörünün güçlendirilmesine katkısının artırılması,
- Eğitim sistemlerinde yenilikçi Bilgi ve Teknolojileri temelli bilimsel yaklaşımların desteklenmesi ve dil çeşitliliğinin teşvik edilmesi,
- Yukarıda belirtilen hedeflere ulaşılabilmesi için her yaştan insanın, özel ihtiyaçları olanlar ve dezavantajlı bölgelerden olanlar dahil olmak üzere, sosyo-ekonomik geçmişlerine bakılmaksızın yaşam boyu öğrenime katılmalarının desteklenmesidir(Mindek, 2007).

Bilgi iletişim Platformları aracılığı ile yeni pazarlar ve iş olanakları oluşturularak daha etkin bir rekabet gücü oluşturmaya çalışan AB yaşam boyu öğrenme programları 3 etkinlikten oluşmaktadır (Tuncer ve Taşpınar, 2004). Bunlar;

- **Sektörel Alt programlar:**
 - Comenius (Okul Eğitimi) Programı
 - Erasmus (Yüksek Öğretim) Programı
 - Leonardo da Vinci (Mesleki Eğitim) Programı
 - Grunthvig (Yetişkin Eğitimi) Programı
- **Ortak Konulu Programlar**
 - Politika Geliştirme
 - Dil Öğrenme
 - Bilgi İletişim Teknolojileri
 - Örnek Uygulamaların Yaygınlaştırılması
- **Jean Monnet Eylemi**
 - Jean Monnet Eylemi
 - Avrupa Kurumları
 - Avrupa Kuruluşları

Yaşam boyu öğrenme programları, okul eğitimi, yüksek öğretim, yetişkin eğitimi, Avrupa dillerinin öğreniminin desteklenmesi, bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımı ve mesleki eğitime yönelik politika ve uygulamalarını desteklemek ve geliştirmek amacıyla oluşturulan eğitim programlarıdır. (Göksan, Uzundurukan & Keskin, 2009).

2.1.2. Yaşam Boyu Öğrenme Nedir?

Yaşam boyu öğrenme kavramının ortaya çıkmasının temel etkeni, evrenselleşme ile birlikte belirgin hale gelen bilgi ekonomisidir. Teknolojideki gelişmelere paralel olarak bilgi de sürekli gelişmektedir. Sürekli değişen bilgi yeni becerilerin kazanılmasını gerekli kılmaktadır. İnsanların yaşadıkları çağa ayak uydurabilmeleri, ancak bu becerilere sahip olmaları ile mümkündür. Bu bakımdan, eğitim insan hayatında belirli dönemlerle sınırlandırılmaz bir hal almıştır. Yaşam boyu eğitim bireylerin ihtiyaç duydukları becerileri her yaşta öğrenebilmelerine olanak sağlayabilmesi için ortaya çıkarılmıştır (Friessen, N. & Anderson, T., 2004; Hinchliffe, G., 2006; Cornford, I., R., 2002).

Avrupa Birliği yaşam boyu öğrenmeyi, “bilgi, beceri ve yeterliği geliştirmek amacıyla belirli bir süreyle yapılan eğitim faaliyetlerinin tümü” şeklinde ifade etmektedir (Turan,2005).

Hayat boyu öğrenme olarak da adlandırılan yaşam boyu öğrenme, MEGEP kapsamında geliştirilen Hayat Boyu Öğrenme Politika Belgesi'nde (2006); kişisel, toplumsal, sosyal ve/veya istihdama yönelik bir perspektif ile bilgilerin, becerilerin ve yetkinliklerin geliştirilmesi amacıyla hayat boyunca gerçekleştirilen tüm öğrenme faaliyetleri olarak tanımlanmaktadır.

Colardyn (2004) göre “Avrupa toplumu için yaşamsal” olarak görülen yaşam boyu öğrenme kavramı, çoğunlukla “yaşam boyu eğitim”, “ileri eğitim”, “sürekli eğitim”, “yetişkin eğitim”, “liberal eğitim”, “sürekli mesleki eğitim” ve “meslekte eğitim” gibi kavramlarla yakın ya da eş anlamlı kullanılmaktadır (Aspin & Chapman, 2000; Kogan, 2000; Rausch, 2003; Titmus, 1999; Wain, 1989).

Yetişkin eğitimi ve sürekli eğitim gibi kavramlarla eş anlamda kullanılan yaşam boyu öğrenme, Candy tarafından ise kişilerin yaşamları boyunca kazandıkları bilgileri, değerleri, becerileri ve anlayışları artıran ve

güçlendiren, bunları gerçek yaşamda uygulayabilmeyi sağlayan destekleyici bir süreç olarak tanımlanmıştır (Candy,2003).

Kumar (2004) ise, yaşam boyu öğrenmeyi "hiçbir ülkenin kültürel, sosyo-politik gelişiminin ve sürdürülebilir ekonomisinin geleceğinde yaratacağı etkiyi görmezden gelemeyeceği" bir durum olarak görmektedir. Jackson (2006) kavramı; evde, işte, yaşadığımız çevrede veya eğitim kurumlarında programlanmış veya tesadüfi, formal ya da informal olarak dahil olduğumuz öğrenme deneyimleri olarak ele alır.

Yaşam boyu öğrenmeyi birey ve toplumlar için yeni yetiler, nitelikler elde etme ve güç kazanma süreci olarak gören Gürdal, (2000) bilgi okuryazarlığını da bunun yansımalarından ve araçlarından birisi olarak kabul etmektedir.

Antikainen'e (2001) göre ise, yaşam boyu öğrenme sadece, hayatımız boyunca devam eden bir öğrenme değil, aynı zamanda yaşamın her alanına yayılan ve "beşikten mezara kadar süren" (Jarvis & Holford, 2005) bir öğrenmedir.

Yaşam boyu eğitim örgün ve yaygın eğitim süreçlerinde gerçekleşen öğrenme pratiklerini kapsayan bir kavramdır. Yaşam boyu eğitim, örgün eğitimin bir alternatifi değil, örgün eğitimde eksik ve yetersiz kalan verilerin sonradan tamamlanması veya daha önce keşfedilmemiş yeteneklerin keşfedilmesi olarak görülebilir. Bu bağlamda, özellikle mesleki teknik eğitim veren orta öğretim ve meslek yüksek okullarının belli zamanlarda, sonradan değişik alanlarda eğitim yapmak isteyenlere de hizmet verecek şekilde düzenlenmesi hem yararlı, hem de zorunludur. 17. Milli eğitim şurasında eğitimin okul sıralarında kalmaması gerektiği, dünyanın kabullendiği yaşam boyu eğitimin gelişmesine yönelik çalışmalar önem kazanmıştır (Çilek , 2002)

Bunun nedeni ise, öğrenmeyi sınırlı zamanlara ve fiziksel ortamlara sığdırmak veya öğrenme için bir son nokta belirlemek mümkün değildir. Eğitim öğretimin sadece örgün olarak sağlanabilmesi de yeterli değildir. Bu nedenle bilgi toplumlarında eğitimin sadece belli yaş ve gelişim dönemlerinde alınan bir hizmet olmadığı, yaşam boyu alınan bir hizmete dönüştüğü anlayışı hâkim olmaktadır (Demiralay ve Karadeniz, 2008).

2.1.3. Yaşam Boyu Öğrenme Neden Önemlidir?

Yaşam boyu öğrenme, bireyin potansiyelini ve yeterliklerini yaşamı boyunca geliştiren devamlı bir süreçtir. Bu hayatımız boyunca okula gideceğimiz anlamına gelmez. Öğrenme açık bir tutumdur: bireyin merak ve kişisel güdülerinden kaynaklı yeni bilgiler arama isteğidir. Bu değiştirilmeye değil değişmeye açık ve istekli olmak anlamına gelmektedir. Yaşam boyu öğrenme bize esneklik ve adaptasyon sağlar. Bizi etkin kılar ve hem toplumda hem de iş dünyasında süregelen yeniliklere katılmamızı sağlar (Otalı, 1997).

Yaşam boyu öğrenme gelecekte, hem kişisel hem de iş yaşamında yeni bilgiler kazanmayı ve yeni beceriler edinmeyi sağlayan yetenek ve özellikleri kapsamaktadır. Küreselleşme hızı ve değişen iş koşulları hem ülkemizde hem de gelişmiş ülkelerde bazı problemleri beraberinde getirmektedir. İş alanları değişmektedir ve beceri sahibi olmadan yapılan işler yok olmaktadır. İnsanlar işlerini koruyabilmek için daha fazla bilgi ve beceriye ihtiyaç duymaktadır. Bu nedenle bireyler formal eğitimi tamamladıktan sonra da eğitimlerine devam etme ve kendilerini geliştirme ihtiyacı duymaktadır (Koç, 2007).

Günümüzde, sadece işe zamanında gelen ve ne söylenirse yapan çalışanlar yeterli görülmemektedir. Bugün gerekli becerilere sahip olmayan, düşük ücretli iş gücü dünya çapında sınırlı bir üstünlüğe sahiptir. İşverenler tarafından istenen düşünüen ve öğrenen çalışanlardır, bu yüzden yaşam boyu öğrenmeye karşı olan ilgi giderek artmaktadır. Bu alanda hazırlanan pek çok rapora göre en çok aranan beceriler; okumayı, yazmayı, hesaplamayı, iletişim kurmayı, uyum sağlamayı, grup çalışmasını ve en önemlisi öğrenmeyi içerir. Eğitim ve öğretime yapılan yatırım ile kalifiye iş gücü ve bu işgücünün ekonomik gelişme ve büyüme üzerindeki etkisi arasında güçlü ve ispatlanmış bir bağlantı vardır. Günümüzde hızlı teknolojik gelişmeler ve evrenselliğin yarışmacı doğası yüzünden, yaşam boyu öğrenme, işgücü gelişiminin önemli bir bileşeni haline gelmiştir (Mann, 1997).

Knapper ve Cropley (2000)' e göre yaşam boyu öğrenme gereklidir. Çünkü dünya sosyal, ekonomik ve kültürel olarak çok hızlı gelişmektedir. Eskiden değişim hızı insanların yaşam süresine oranla daha yavaştı ve insanlar ömürleri boyunca aşağı yukarı sabit kalan şartlara ayak uydurmada zorluk çekmiyorlardı. Ancak günümüzde değişim hızı o kadar artmış durumdadır ki insanlar ömürleri boyunca öğrenme döngüsünün içinde kalmak zorundadırlar. Hızla gelişen teknoloji ve dolayısıyla artan bilgi, bireylerin hayatları boyunca eğitim almalarını gerekli kılmaktadır. Bu yenilikler toplumsal, kültürel ve siyasal alanlarda çok büyük değişikliklere sebep olmaktadır.

Burada önemli olan nokta insanların içinde bulundukları toplum ve kendileri için bu hızlı değişime ayak uydurmalarının gerekliliğidir. Eski eğitim modellerinde eğitim, çocukluk ve gençlik dönemlerinde verilmekteydi ve yetişkinlik döneminde meydana gelen öğrenmeler genelde günlük basit öğrenmelerdi. Bu tür modeller artık kabul edilebilir görülmemektedir.

Önceleri ortalama beş altı yıllık bir eğitimle hayata atılmak başarılı bir performans göstermek için veya bu eğitim ile yaşamın sonuna kadar idare

edebilmek için yeterliken, günümüzde öğrenilen ve üretilen bilginin büyük bir bölümünün kısa bir süre içerisinde değişmesi, yetersiz kalması veya bir işe yaramaması olasılığı söz konusudur. Öğrenmeyi sınırlı zamanlara ve fiziksel ortamlara sığdırmak, öğrenme için bir son nokta belirlemek giderek güçleşmektedir. Başka bir deyişle, eğitim öğretimin artık sadece örgün olarak sağlanabilmesi yeterli değildir. Bu nedenle bilgi toplumlarında eğitimin artık sadece belli yaş ve gelişim dönemlerinde alınan bir hizmet olmadığı, yaşam boyu alınan bir hizmete dönüştüğü anlayışı hâkim olmaktadır (TÜBİTAK, 2005).

Literatüre bakıldığında, öğrenmenin yaşam boyu devam etmesinin önemin büyük oranda tartışılan ve üzerinde farklı yorumlar yapılan bir konu olduğu görülmektedir. Kahlert, (2000) yaşam boyu üzere yaptığı çalışmada, müşteri olarak nitelendirdiği halkın öğrenmesi hakkındaki düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir:

- İş yaşamına, aile yaşamına, kişisel ve toplumsal gelişime sağladığı katkılardan dolayı öğrenmeye önem verilmelidir.
- Öğrenmenin zahmete değen ve değerli bir yanı vardır.
- İş, öğrenmenin gerçekleşmesi için en önemli etkindir.
- Öğrenme, yaşamda hedeflenen amaçlara ulaşmada ya da hızla değişen çağa ayak uydurabilmede yardımcı olmaktır.
- Yapısal öğrenim, beklenti ve gereksinimlerin karşılanmasına ya da kişisel gelişime katkısı olmamakta hatta esnek olmayan, katı ve stresli bir öğrenme sürecine neden olmaktadır.
- Resmi ve gayri resmi öğrenme biçimleri önemlidir, fakat halk okulda ya da kitaplardan öğrenme yerine; diğer insanlarda, bir rehber ya da danışmandan bilgi elde etme yoluyla öğrenmeyi tercih etmektedir.

Günümüzde bilgiye ulaşabilen, ulaştığı bilgiyi kendi yapısına uydurabilen, buna yenilerini katabilen ve bilgileri yayan toplum ya da kişiler güçlü olarak kabul edilmektedir. Bu özelliklere sahip olabilmenin yolu ise yaşam boyu öğrenme becerilerine sahip olmakla mümkündür.

2.1.4. Yaşam Boyu Öğrenme Becerileri ve Yeterlikleri

Küreselleşme, bilim ve teknolojiadaki gelişmeler günümüz toplumlarının gerektirdiği insan gücü profilini belirleyen temel etmenler olmuştur. Başka bir deyişle, toplumlar artık, "kendini geliştiren" ve "yaşam boyu öğrenme" becerilerine sahip bireylere gereksinim duymaktadır. Öğretimin artık eğitim kurumlarıyla sınırlı olmadığı, yaşam boyu öğrenmenin zorunlu olduğu günümüz toplumları, bireylerinin ve toplumlarının gereksinimlerini yeniden sorgulamak zorunda kalmışlardır. Bu bağlamda, yaşam boyu öğrenme becerilerine sahip bireylere gereksinim duyulmuştur (Demirel, 2010).

Literatüre bakıldığında, yaşam boyu öğrenme becerileri alan yazında, farklı araştırmacılar tarafından farklı şekillerde ifade edildiği görülmektedir.

Dohmen (1997) aşağıdaki beceriler üzerinde durmuştur;

- Bağımsız düşünme,
- Bağımsız karar verme,
- Sorumluluk alma,
- Geniş kapsamlı düşünme: toplumun çıkarlarını düşünme gibi,
- Beklenmeyen durumlarla başa çıkma,
- Problem çözme becerisi,
- Yaratıcılık (Knapper&Cropley, 2000).

Bazı yazarlar temel yetilere biraz daha psikolojik bir şekilde yaklaşmışlardır. Tuijman, Kirsch ve Wagner (1997) ise şu beceriler üzerinde yoğunlaşmıştır;

- Sözel ya da numaralarla ifade edilmiş soyut bilgiyle başa çıkabilme becerisi,
- Analitik beceriler,
- Problem çözme becerileri,
- Uyum sağlama becerileri,
- Teknik beceriler, özellikle bilişim teknolojisiyle alakalı olanlar (Knapper&Cropley, 2000).

Evers, Rush ve Berdrow (1998) yaşam boyu öğrenmenin öğrencilere üniversiteye geçişte, üniversiteden iş hayatına geçişte ne kadar yardımcı olduğu üzerine yaptıkları çalışmada dört temel beceri belirlemişlerdir. Bu beceriler aşağıda verildiği gibidir (Hart, 2006);

- Kendi kendini yönetme; değişen çevrenin belirsiz şartlarıyla başa çıkmak için sürekli uygulamalar yaparak ve rutinleri içselleştirerek kendi becerilerini en üst düzeye çıkarmak.
- İletişim; çeşitli yöntemlerle (yazılı, sözlü gibi) bilgi toplamak ve bilgi vermek için bireylerle ve gruplarla etkili iletişim kurmak.
- İnsanları ve görevleri yönetme; verilen görevi başarı ile tamamlamak için hem kaynakları hem de insanları organize etme, koordine etme ve kontrol etme.
- Değişiklik ve yeniliklere uyum sağlama; var olan durumdan, belirgin farklılıklar içeren yenilik ve değişiklikleri yönetmeyi yönlendirmeyi sağlayacak yöntemler bulma (Evers, Rush ve Berdrow,1998. Akt.: Hart, 2006).

Günümüzde çağdaş insanın nitelikleri arasında yer verilen yaşam boyu öğrenme becerileri (Candy ve Diğerleri 2006, Xhignesse 2003, Bates 2000, Parkinson, 1999) tarafından ise şu şekilde belirtilmektedir:

- Kendi kendine öğrenme hedefleri belirleyebilme.
- Bilgiyi kullanma yeteneği: bilgiyi bulma, kaynaklara başvurma, çözümlleme
- Entelektüel merak, kritik düşünme ve öğrenmeden zevk alış.
- Kendi öğrenmesini planlayabilme ve kontrol edebilme.
- Derinlemesine akıl yürütebilme ve kendini değerlendirebilme.
- Gelişim ve değişime odaklı değerlendirmeler yapabilme.
- Formal da olsa informal da olsa öğrenmeye etkin katılabilme.
- Birçok kaynaktan bilgiye ulaşabilme ve bilgiye değer biçebilme.
- Etkileşimli öğrenebilme ve farklı alanlardaki fikirleri sentezleyebilme.
- İhtiyaca göre farklı öğrenme stratejileri uygulayabilme.
- Öğrenmeyi gerçek yaşam sorunlarına odaklı olarak gerçekleştirebilme.
- Süreç ve içerik odaklı öğrenebilme
- Genel bakış yeteneği ve farklı alanlardaki ilişkiler konusunda bilinçlilik.
- Bilgiyi farklı alanlara transfer edebilecek düzeyde özümleyebilme
- İç ve dış ölçütler açısından kendini değerlendirebilme
- Olumlu benlik algısına dayalı olarak bilgiyi örgütleme yeteneklerini kullanabilme ve öğrenmeden zevk alış.

Yaşam boyu öğrenmenin çok yönlü etkileşim halinde birçok değişkene bağlı dinamiklerin etkisiyle sürekli değişen bir ortamda bireyin kendi gelişimini sağlayarak, kendini etkileyen değişimi yönetme gücü kazanmasını sağlayabilir. Ancak bu becerilerin kazandırılması bazı yeterliliklerin varlığıyla ilişkilidir denebilir. Öncelikle ilköğretim döneminde olmak üzere herhangi bir dönemde yaşam boyu öğrenme kapasitesi kazanması öngörülen bireyin sahip olması gereken yeterlilikler (Lu Ann ve Muray 2005) bir bakıma yaşam boyu öğrenme için gerek koşulları oluşturan bir dizi ölçütler takımı olarak

algılanabilir. Bu koşullar 8 başlık altında ifade edilmektedir (Commission Europeenne 2008) :

1. **İletişim için ana dilde dört beceri yeterliği:** 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 eğlencede etkileşimde bulunma yeteneğidir.
2. **Diğer kültürleri anlayabilecek düzeyde yabancı dilde iletişim kurma yeterliği:** Yabancı dillerde yeterlik, dile dair söz dağarcığı, işlevsel dilbilgisi yanında sözel etkileşimin ana türleri hakkında, dilin çeşitli biçimleri hakkında bilgi istemektedir. Sosyal geleneklere, dilin kültürel yönü ve çeşitliliğine dair bilgi de önem taşımaktadır.
3. **Matematik, bilim ve teknolojiyle ilgili temel yeterlikler:** Matematik yeterliliği, günlük ortamlarda çeşitli problemleri çözmek amacıyla matematiksel düşünmenin geliştirilip uygulanmasıdır. Bilim yeterliliği 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 yeterliliği ise bu bilgi ve yönetimin, insanın istek ve ihtiyaçlarına cevap olarak uygulanması biçimidir.
4. **Bilgi toplumuna uyum için dijital teknolojileri ustaca kullanmada yeterliği:** Dijital yeterlilikler "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. **Bireysel veya grupça öğrenmeyi başlatma, düzenleme ve sağlama amacıyla öğrenmeyi öğrenme yeterliği:** Öğrenmeyi öğrenme, izleyerek öğrenmede ısrarcı olma, etkili zaman ve bilgi

yönetimini de içere yöntemlerle bireysel ve gruplar halinde kendi öğrenmesini organize etme yeteneğidir. Bu yeterlilik, başarılı öğrenmenin gerçekleşebilmesi için kişinin kendi ihtiyaçları konusunda bilinçli olmayı, var olan fırsatları belirleme ve engelleri geçebilme yeteneğini içermektedir.

6. **Mesleki ve sosyal hayata yapıcı etkili katılım için sosyal yeterlik:** Mesleki ve sosyal hayatla ilgili yeteneklere; kişisel, kişiler arası ve kültürlerarası yeterlik de dahil olup, bireylerin özellikle farklılaşan toplumlarda toplum ve iş yaşamına etkili ve yapıcı katılımını ve gerektiğinde çatışmaların çözümünü sağlayan tüm davranış biçimlerini kapsamaktadır.
7. **Yaratıcılık, yenilik, risk alma, proje geliştirme ve uygulamada girişim yeterliği:** Girişimcilik bilinci, bireyin fikirlerini eyleme dönüştürebilme yeteneği ile ilgilidir. Hedeflere ulaşmak için planlama ve proje yönetme yeteneği yanında yaratıcılık, yenilik ve risk almayı da içermektedir.
8. **Duyarlılık ve sanatsal yollarla kendini ifade etmede yaratıcılık:** Duygu, düşünce ve deneyimlerin çeşitli medyalarda (müzik, performans sanatları, edebiyat ve görsel sanatlar) yaratıcı biçimde ifade edilmesinin öneminin taktir edilmesidir.

Bilgi toplumları bireyleri ancak yaşam boyu öğrenmeyi ilke edinmiş bilgi okuryazarları bireyler olarak karşılaştıkları güçlüklerin üstesinden gelebilirler. Bilgi okuryazarlığı becerilerine sahip bireyler, hem eğitim hem de iş ortamlarında daha üretken bireylerdir. Bilgi toplumunda öğrenmeyi öğrenmiş yaşam boyu öğrenebilen bireyler yetiştirmek eğitimin en önemli hedefidir. Bu hedefe erişmek için vazgeçilmez olan araç ise bilgi okuryazarlığıdır (Akkoyunlu, 2008).

Bruce (1997), yaşam boyu öğrenme ile bilgi okuryazarlığını ilişkilendirdiği çalışmasında, bilgi okuryazarlığının bireylere kişisel ve mesleki bağlamda yaşam boyu öğrenme imkanı sunduğunu vurgulamıştır. Bilgi

okuryazarlığının yaşam boyu öğrenme ile ilişkilendiren bir başka çalışmada (Kurbanoğlu ve Akkoyunlu, 2001) ise şöyle bir ifade yer almaktadır:

“Geleceğin başarılı bireyleri, bilgiye ulaşabilen, bilgiye ulaşmada teknolojiyi kullanabilen, problem çözebilen ve kendi kendine öğrenebilen bireyler olacaktır. Bilgi toplumları artık, yaşam boyu öğrenme becerilerine sahip bireylere ihtiyaç duymaktadır. Bilgi çağında yetişen her öğrencinin/bireyin, öğrenmeyi öğrenme temel becerisine, yani hızla değişen bilgiye çeşitli kaynaklardan ulaşma, bu bilgiyi değerlendirme ve kullanma becerisine sahip olması gerekmektedir.”

2.2. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde, yaşam boyu öğrenme yaklaşımını içeren araştırmalara yer verilmiştir. Yurt içinde ve yurt dışında gerçekleştirilen çalışmalarla ilgili bilgiler sunulmuştur. Bölüm içerisinde tanıtılan bu araştırmalar 1999-2011 yıllarını kapsamakta olup, kronolojik bir sıra içerisinde açıklanmıştır.

2.2.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırma

Hürsen 2011 yılında yaptığı çalışmasında farklı öğretim kademelerinde görev yapan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yaklaşımına yönelik görüş, tutum ve yeterlilik algılarını saptamak ve tutumları ile yeterlilik algıları arasındaki ilişkiyi belirlemek amaçlamıştır. 614 öğretmenin örneklemini oluşturduğu bu çalışmada, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenen olmalarını etkileyen en önemli etkenin maddi yetersizlik olduğu saptanmıştır. Bunun

yanında, öğretmenler yaşam boyu öğrenme konusunda kendilerini genel olarak yeterli algılamaktadır fakat öğrenmeye karşı istekli olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmadan elde edilen bir diğer sonuç ise öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme tutum ve yeterlilik algıları arasında orta düzeyde, olumlu yönde anlamlı bir ilişki olduğudur.

2.2.2 Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

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

Harpe ve Radloff (2001) ise, yaşam boyu öğrenme sürecinde iki önemli öge olan öğretmen ve öğrenenler üzerine gerçekleştirmiş olduğu çalışmasında yaşam boyu öğrenmede ihtiyaç duyulan özellikleri değerlendirmektedir. Bilgi toplumunun üyeleri olmak için öğrencilerin yaşam boyu öğrenenler olarak yetiştirilmeleri gerektiğini vurgulayan Harpe ve Radloff hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin yaşam boyu öğrenme konusunda bilgilendirilmelerinin gerekli olduğunu vurgulamaktadır. Özellikle bilişsel öğrenme stratejileri üzerinde detaylı bilgi verilen bu çalışmada yaşam boyu öğrenmeyi teşvik eden bir öğrenme, öğretme ve değerlendirme uygulamalarının nasıl gerçekleştirilebileceği tartışılmaktadır.

Kilpatrick ve arkadaşları ise 2003 yılında yetişkin eğitimi ve toplum gelişimi konularına yönelik ilginç bir çalışma gerçekleştirmiştir. Kilpatrick ve arkadaşlarının çalışması, British Educational Research dergisine yönelik Pauline MC Clenaghan'nın yağmış 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. İkinci olarak MC Clenaghan'nın toplum gelişimi kuramsal temelleri sunumunu dikkate alarak, bu sunumun bir kaç anahtar yönden kusurlu olduğunu ifade etmişlerdir. Üçüncü boyutta ise MC Clenaghan'ın çalışmasında araştırma deseni 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.

Bryce 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, öğrencileri yaşamları boyunca öğrenmeye teşvik edeceği inancıyla gerçekleştirilen bu çalışmada, ortaokul öğrencilerinin kendine özgü öğrenme becerileri geliştirmelerine yardımcı olacak yollar araştırılmakta ve sunulmaktadır. Ayrıca araştırmada, bireylerin birer yaşam boyu öğrenen olmasına yardımcı olan değer ve yeterliklerin bir taslağı sunulmaktadır. Çalışmanın sonunda ise aile ve öğretmenlerin olumsuz tavırlarının, öğrencilerin yaşam boyu öğrenme becerilerinin gelişimine engel olabileceği belirtilerek, bu yönde öneriler sunulmaktadır.

2004 yılında Taşpınar ve Gümüş; AB'nin belirlemiş olduğu yaşam boyu öğrenme yeterliliklerinden "öğrenmeyi öğrenme" kapsamında bir

çalışma gerçekleştirerek internet kafelerin eğitsel bir amaç olarak kullanımını irdelenmiştir. Araştırma internet erişim mekânlarının başında gelen internet kafelerin eğitim ve öğrenme açısından çeşitli yönleriyle 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 uygulayarak bu konudaki görüşleri belirlenmiş ve internet kafelerin genellikle oyun ve eğlence içerikli algılandığı sonucuna ulaşılmıştır.

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

Rogers ise 2006 yılında, yaşam boyu öğrenme yaklaşımına yönelik bir içerik analizi gerçekleştirmiş ve bu çalışmasında, yaşam boyu öğrenme çalışmalarından cinsiyet boyutunun eksik bırakıldığı 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 olmasından kaynaklandığını belirtmektedir. Araştırmanın sonunda ise, özellikle sosyal yönden etkili olan cinsiyet farklılığına yönelik daha çok araştırma ve tartışmaya ihtiyaç olduğu ifade edilmektedir.

Hart (2006), "Uzaktan öğretim tekniğini kullanarak öğrencilerin yaşam boyu öğrenme yeteneklerini geliştirme" konulu bir tez yazmıştır. Bu çalışmada öğretim görevlilerinin kendi kendine öğrenme, sınıf içi öğretim stratejileri ve öğrenme aktiviteleri ve bu strateji ve aktiviteleri destekleyen görüşleri incelenmiştir. Katılımcılarla yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen bilgiler öğrencilerin kendi kendine öğrenme becerilerinin sınıf içi öğretim stratejilerine ve öğrenme teknolojilerinin kullanımına bağlı olarak önemli ölçüde geliştiğini göstermektedir.

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 alanlardaki yenilikleri ve gelişmelerinin gerektirdiği bilgi, beceri ve davranışların 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 teknolojiye yönelik mesleki gelişimlerinin, öğretmenlerin teknoloji kullanım aşamalarına dayalı bir yapı içerisinde düzenlenmesi ve geliştirilmesini önermektedirler.

Hozcan (2009) ise, Lizbon stratejisinin uygulanmasından itibaren AB'de gerçekleşen eğitim politikalarının tarihsel gelişimini tartışmıştır.

Hozcan AB'nde gerçekleşen eğitim politikalarından 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 yeterliklerin; kişisel, sosyal ve mesleki gelişim için bilgi, beceri ve tutumların bir bileşimi olarak tanımlamaktadır. Ayrıca Hozcan bu yeterliklerin; "anadilde iletişim yeterlikleri ", "yabancı 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 isimlendirdiğini belirtmektedir. Araştırmanın sonunda ise, Lizbon stratejisinin eğitim politikalarının gelişmesindeki önemini vurgulamakta ve bu stratejiyle AB eğitim politikalarını yeni bir bakış açısı kazandığını ifade etmektedir.

Budak (2009) ise "yaşam boyu öğrenme ve ilköğretim programlarının hedeflemesi gereken insan tipi" konulu çalışmasında, yaşam boyu eğitim ve yaşam boyu öğrenme kavramlarını tarihi gelişimine değinmiştir. Ayrıca Budak iki kavramı karşılaştırarak detaylı olarak açıklamıştır. Zorunlu eğitim dönemi olan temel eğitim sürecinde yaşam boyu öğrenme becerilerinin kazandırılması gereğini altı çizilen bu çalışmada, çeşitli belgeler taranarak yaşam boyu öğrenme becerileri belirlenmiştir.

Korkmaz ise 2010 yılında, yaşam boyu öğrenmenin önemli bir ögesi olan mesleki gelişime yönelik bir çalışma gerçekleştirmiş ve öğretmenlerin mesleki gelişim basamaklarını incelemiştir. Korkmaz, çalışmasında öğretmen mesleğinin gelişim basamaklarına ilişkin 7 görüş açıklayarak, 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu 43'ncü maddesi ve 657 sayılı Devlet Memurları kanununun 152'nci maddesindeki değişikliğe dayanılarak hazırlanan 5204 sayılı öğretmenlik kariyer basamaklarında yüksel 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.

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 içerisinde rastgele 73 kadın seçilerek bu kadınlarla iletişime geçilmiştir. Ayrıca araştırmada nicel ve nitel olmak üzere 2 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.

Yaşam boyu öğrenme yaklaşımına yönelik yukarıda özetlenen araştırmalar 1999-2011 yıllarını kapsamakta olup, genel olarak “AB yaşam boyu öğrenme politikaları”, “yaşam boyu öğrenmenin tarihsel gelişimi”, “bilgi ve iletişim teknolojileri”, “yetişkin eğitimi”, “mesleki gelişim”, “yaşam boyu öğrenmenin temel özellikleri”, ve “ölçek geliştirme” üzerine gerçekleştirildiği görülmektedir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, çalışma grubu ile veri toplama aracı, verilerin toplanması ve verilerin çözümlenmesi açıklanmıştır.

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme yaklaşımına yönelik yeterlik algılarının değerlendirilmesi amacıyla, evren hakkında genel bir yargıya varma olanağı sağlayan modellerden genel tarama modeli kullanılmıştır.

Genel tarama modelini Karasar (2005) 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 şeklinde tanımlamaktadır.

Çalışma Grubu

İlköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme yaklaşımına yönelik yeterlilik algılarının değerlendirilmesi amacıyla, çalışma grubu, KKTC Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı İlköğretim Dairesi'ne bağlı Lefkoşa bölgesi ilköğretim okullarında görev yapan 87 ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinden ve yine Lefkoşa bölgesi ilköğretim okullarında görev yapan 10 müdürden oluşturulmuştur. Lefkoşa bölgesinin seçilmesinin nedeni diğer bölgelere göre en büyük ilçe oluşu ve farklı kıdem, yaş, cinsiyet ve öğrenim durumuna sahip öğretmenlerin görev yapıyor olmasıdır. Elde edilen bulguların diğer bölgelerde çalışan öğretmenleri de temsil ettiği gerekçesiyle ve diğer bölgelerdeki 4. ve 5. sınıfta görev yapan öğretmen sayısı çok az olduğundan dolayı araştırma kapsamına Lefkoşa'da çalışan öğretmenler ve yöneticiler dahil edilmiştir.

Lefkoşa bölgesine bağlı 20 ilköğretim okulu bulunmaktadır, fakat bunlardan sadece 17'sine anket uygulanabilinmiştir. Bu okullarda görev yapan 92 ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin 5 tanesinden ise anketler geri gelmemiştir. Böylece çalışmaya 87 öğretmen katılmıştır.

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin ve yöneticilerin dağılımı Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1. Çalışma Grubunu Oluşturan Yöneticilerin ve İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğretmenlerinin Dağılımı

Okul	Yönetici	Öğretmen
Arabahmet ilkokulu	1	8
Atatürk ilkokulu	1	6
Çağlayan Cumhuriyet ilkokulu	1	8
Necati Taşkın ilkokulu	1	4
9 Eylül ilkokulu	1	8
Şehit Doğan Ahmet	1	5
Şehit Ertuğrul İlkokulu	1	10
Şehit Tuncel İlkokulu	1	8
Şehit Yalçın İlkokulu	1	2
Alayköy İlkokulu	1	4
Balıkesir-Meriç İlkokulu	1	2
Değirmenlik İlkokulu	1	2
Düzova Cihangir İlkokulu	1	2
Dr. Fazıl Küçük İlkokulu	1	8
Gönyeli İlkokulu	1	8
Haspolat İlkokulu	1	3
Sehit Mehmet Eray İlkokulu	1	4
Toplam	17	92

Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması

Bu araştırmada, araştırma verilerinin toplanmasında nicel ve nitel yöntemler kullanılarak, araştırma yönteminin zenginleştirilmesi amaçlanmıştır. Bu araştırmada “Kişisel Bilgi Formu (Demografik Bilgiler), Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikler Ölçeği (YBÖYÖ) ve Yaşam Boyu Öğrenme Yeterliklerine Yönelik Görüşme Formu” kullanılmıştır. Bu

amaçla, ilköğretim okullarında görev yapan 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme konusuna yönelik yeterlik algılarını saptamak amacıyla 2010-2011 yılında Uzunboyu ve Hürsen tarafından geliştirilen “Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikler Ölçeği (YBÖYÖ)” (Cronbach Alpha değeri = .975) kullanılmıştır. Anket 2 bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm, araştırmacı tarafından hazırlanan, öğretmenlerin cinsiyet, yaş, mesleki kıdem ve öğrenim durumu belirlemeye yönelik kişisel bilgi formundan oluşmaktadır. İkinci bölüm ise “hiç”, “az”, “orta”, “çok” ve “tam” olmak üzere 5 likertlidir, 51 madde ve 6 alt boyuttan oluşmaktadır. Alt boyutlardan birincisi olan “öz yönetim yeterlikleri” 13 madde, ikinci boyut olan “öğrenmeyi öğrenme yeterlikleri” 12 madde, üçüncü boyut olan “inisiyatif ve girişimcilik yeterlikleri” 10 madde, dördüncü boyut olan “bilgiyi elde etme yeterliği” 6 madde, beşinci boyut olan “dijital yeterlikler” 6 madde ve altıncı boyut olan “karar verebilme yeterliği” ise 4 madde içermektedir. Alt boyutların Cronbach Alpha değerleri ise şu şekildedir: “öz yönetim yeterlikleri” (.965), “öğrenmeyi öğrenme yeterlikleri” (.972), “inisiyatif ve girişimcilik yeterlikleri” (.964), “bilgiyi elde etme yeterliği” (.897), “dijital yeterlikler” (.736) ve “karar verebilme yeterliği” ise (.750)’dir.

Ayrıca, ilköğretim okullarında görev yapan 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme yaklaşımına yönelik yeterlik algılarını belirlemek amacıyla uygulanan anketten elde edilen sonuçlara göre, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlik algılarının neden düşük olabileceği ve bu yeterliklerin nasıl güçlendirilebileceği konusunda yönetici görüşlerini almak amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan, yarı yapılandırılmış 3 sorulardan oluşan ve yöneticilerle yüz yüze gerçekleştirilen “Yaşam Boyu Öğrenme Yeterliklerine Yönelik Görüşme Formu” geliştirilmiştir.

Uygulama

Araştırmada kullanılan veri toplama aracı (YBÖYÖ), KKTC Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı İlköğretim Dairesi'ne bağlı Lefkoşa bölgesi okullarında görev yapan 4. ve 5.sınıf öğretmenlerine uygulanmıştır.

KKTC Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı İlköğretim Dairesi 'nden gerekli izin alındıktan sonra (Ek1) okul müdürleri ile irtibat kurularak, uygulamayı gerçekleştirmek üzere her okul için farklı günler belirlenmiştir. Uygulama için belirlenen günlerde ilgili okula gidilerek veri toplama araçları öğretmenlere ve müdüre uygulanmıştır. Ayrıca her uygulama öncesinde veri toplama aracı ile ilgili bilgi verilmiş ve soruları içtenlikle yanıtlamalarının önemi açıklanmıştır.

Ayrıca, "Yaşam Boyu Öğrenme Yeterliklerine Yönelik Görüşme Formu"nın yöneticilere uygulanması aşamasında, araştırmaya katılan yöneticilerin sorulara verecekleri cevaplar kayıt cihazı kullanılarak kayıt edilmiştir. Kayıt cihazının kullanılması aşamasında görüşme yapılacak olan yöneticilerden izin alınmış ve yöneticilerin bu aşamada kendilerini rahat hissetmelerine özen gösterilmiştir.

Araştırmada kullanılan veri toplama araçları Ek 2 ve Ek 3'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 yeterlilik Ölçeği'nden elde edilen veriler SPSS paket programı kullanılarak analiz edilmiştir.

Demografik bilgiler açıklanırken, frekans ve yüzdelik kullanılmıştır ve yorumlanmıştır. Yaşam boyu öğrenme yeterlik algılarının alt faktörlerini açıklarken ise aritmetik ortalama $\bar{X}$, standart sapma (S), en düşük ve en yüksek değerler kullanılmıştır.

Araştırmada, öğretmenlerin demografik özelliklerine göre yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin farklılığını belirlemede ise t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), LSD testi ve Mann Whitney U-Testi analiz teknikleri kullanılarak analiz edilmiş ve çizelgeleştirilerek açıklanmıştır.

Yöneticilerin, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlik algılarının neden düşük olabileceği ve bu yeterliklerin nasıl güçlendirilebileceği konusundaki görüşlerini almak amacıyla uygulanan "Yaşam Boyu Öğrenme Yeterliklerine Yönelik Görüşme Formu"ndan elde edilen görüşme verileri ise, içerik analizi ile analiz edilmiştir. elde edilen veriler tablollaştırılarak frekans değerleriyle açıklanmıştır.

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

Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme konusundaki yeterlilik algılarını belirlemede Tablo 2'de verilen puan sınırları kullanılmıştır.

Tablo 2. 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 çözümlemelerinden elde edilen bulgular ve yorumlar sırasıyla sunulmaktadır.

Katılımcıların Demografik Özellikleri

Bu bölümde, Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlik Ölçeği (YBÖYÖ)'ne yönelik araştırma kapsamına alınan katılımcıların demografik özelliklerine yer verilmiştir.

Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

Öğretmenlerin demografik özellikleri aşağıda verilmektedir

Cinsiyet

Araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin cinsiyetlerine yönelik frekans (f) ve yüzdelik (%) değerleri Tablo 3.de sunulmuştur.

Tablo 3. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

Cinsiyet	Öğretmen	
	f	%
Kadın	48	52.2
Erkek	39	44.8
Toplam	87	100

Tablo 3’de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğretmenlerinin % 52.2 (48)’si kadın olup, % 44.8 (39)’i erkeklerden oluşmaktadır. Öğretmenlerin eşit sayıda dağılım gösterdiği görülmektedir.

Yaş

Araştırma Kapsamına alınan öğretmenlerin yaşlarına yönelik frekans (f) ve yüzdelik (%) değerleri Tablo 4’de sunulmuştur.

Tablo 4. Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Dağılımı

Yaş	Öğretmen	
	f	%
26-30	14	16.1
31-40	14	16.1
41-45	31	35.6
46-50	28	32.2
Toplam	87	100

Tablo 4’de görüldüğü gibi, öğretmenlerin %16.1 (14)’i 26-30, yine %16,1 (14)’i 31-40, %35,6 (31)’si 41-45 ve % 32,2 (28)’si 46-50 yaş aralığındadır. Bu bulgulara göre, çalışma grubuna alınan öğretmenlerin her yaşta öğretmeni temsil ettiği görülmektedir.

Mesleki Kıdem

Araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin mesleki kıdemlerine yönelik frekans (f) ve yüzdelik (%) değerleri Tablo 5.’de sunulmuştur.

Tablo 5. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Dağılımı

Mesleki Kıdem	<u>Öğretmen</u>	
	f	%
1-5	15	17.2
6-10	13	14.9
11-15	27	31.0
16-20	32	36.8
Toplam	87	100

Tablo 5. incelendiğinde ise, öğretmenlerin %17.2 (15)'si 1-5 yıllık mesleki kıdeme sahip olup, %14.9 (13)'ü 6-10 yıllık mesleki kıdeme, %31.0 (27)'i 11-15 yıldır ve %36.8 (32)'i 16-20 yıldır hizmet vermektedirler. Bu bulgulara göre, farklı kıdemlere sahip öğretmenler çalışmaya katılmıştır.

Öğrenim Durumu

Araştırma araştırmaya katılan öğretmenlerin öğrenim durumlarına yönelik frekans (f) ve yüzdelik (%) değerleri Tablo 6'da verilmektedir

Tablo 6. Öğretmenlerin Öğrenim Durumlarına Göre Dağılımı

Öğrenim Durumu	<u>Öğretmen</u>	
	f	%
Lisans	70	80.5
Yüksek lisans ve doktora	17	19.5
Toplam	87	100

Tablo 6. incelendiğinde ise, öğretmenlerin %80.5 (70)'i lisans öğrenim durumuna sahipken, %19.5 (6)'i yüksek lisans ve doktora eğitim durumuna

sahiptir. Bu bulguya göre, araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin çoğu lisans mezunudur.

Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlilik Algılarına ilişkin Bulgular

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

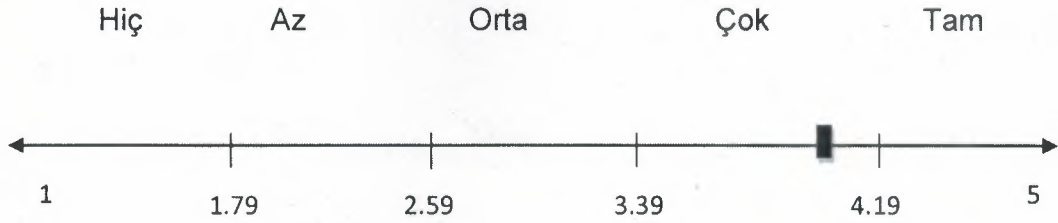
Yaşam boyu öğrenme yeterlilik ölçeği (YBÖYÖ)' ne ilişkin betimsel istatistikler Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenmeye Yönelik Yeterlilik Algılarının Betimsel İstatistik Sonuçları

YBÖ Yeterlik algıları	N	Madde Sayısı	Min Puan	Mak Puan	Ortalama	S
Özyönetim yeterlikleri	87	13	1	5	4.15	.716
Öğrenmeyi öğrenme	87	12	1	5	4.14	.781
İnsiyatif ve girişimcilik	87	10	1	5	4.11	.714
Bilgiyi elde etme yeterliği	87	6	1	5	3.86	.866
Dijital yeterlik	87	6	1	5	3.68	1.080
Karar verebilme yeterliği	87	4	1	5	3.99	.708
Genel Toplam	87	51	1	5	4.04	.686

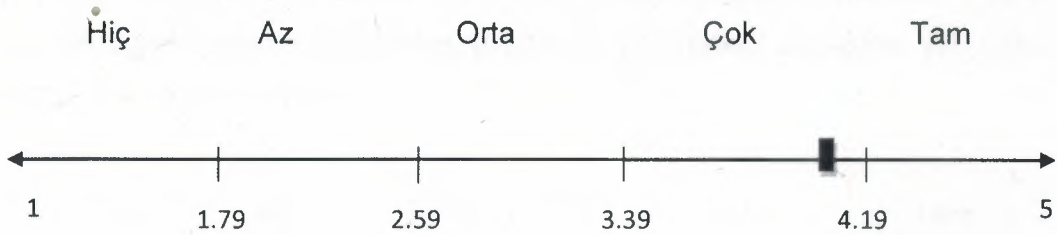
Tablo 7'de görüldüğü gibi, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmeye yönelik yeterlilik algılarının (YBÖYÖ) ortalama puanı "çok" yeterliyim ($\bar{X}$ = 4.04, S=.686) sınırları içerisinde. Bu bulgu, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmeye yönelik yeterlilik algılarının yüksek düzeyde olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Şekil 2’de ise, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmeye yönelik yeterlilik algılarının yeri daha net bir şekilde görülmektedir.



Şekil 2. Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenmeye Yönelik Yeterlik Algı Düzeyi

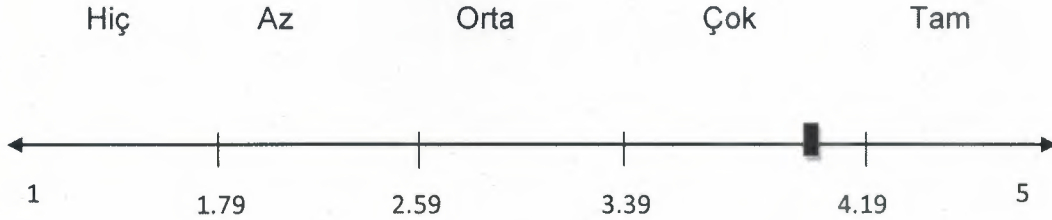
Öğretmenlerin “özyönetim yeterlikleri” faktörüne ilişkin algı puan ortalaması “çok” yeterliyim ($\bar{X} = 4.14$, $S=.781$) sınırları içerisinde. Bu bulguya göre, öğretmenlerin özyönetim yeterliklerine yönelik algılarının yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. Şekil 3’de ise, öğretmenlerin “özyönetim yeterlikleri” algılarının yeri daha net bir şekilde görülmektedir.



Şekil 3. Öğretmenlerin “Özyönetim Yeterlikleri” Faktörüne İlişkin Yeterlik Algı Düzeyi

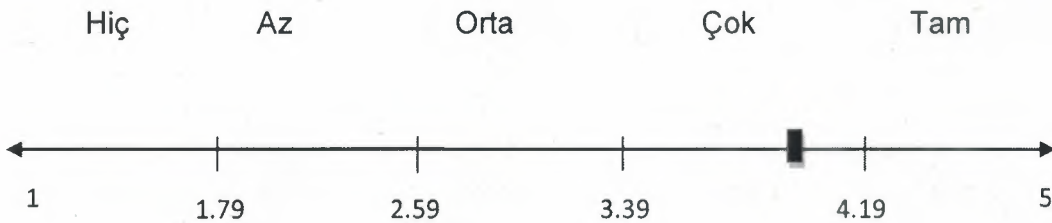
Öğretmenlerin “öğrenmeyi öğrenme yeterlikleri” faktörüne ilişkin algı puan ortalaması “çok” yeterliyim ($\bar{X} = 4.14$, $S=.781$) sınırları içerisinde saptanmıştır. Bu bulguya göre, öğretmenlerin öğrenmeyi öğrenme yeterliklerine yönelik algılarının yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. Şekil

4'te ise, öğretmenlerin "öğrenmeyi öğrenme yeterlikleri" algılarının yeri daha net bir şekilde görülmektedir.



Şekil 4. Öğretmenlerin "Öğrenmeyi Öğrenme Yeterlikleri" Faktörüne İlişkin Yeterlik Algı Düzeyi

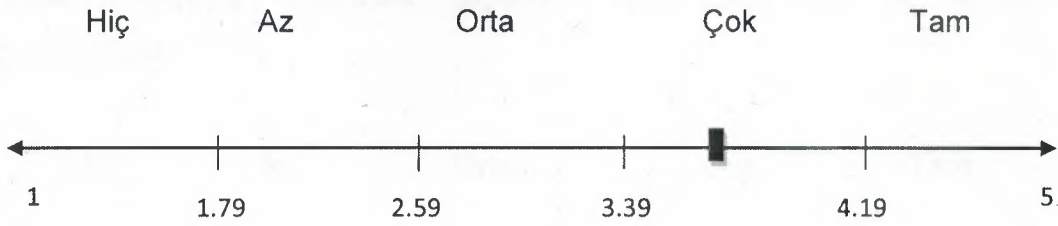
Öğretmenlerin "insiyatif ve girişimcilik yeterlikleri" faktörüne ilişkin algı puan ortalaması "çok" yeterliyim ($\bar{X} = 4.11$, $S=.714$) sınırları içerisinde saptanmıştır. Bu bulguya göre, - öğretmenlerin insiyatif ve girişimcilik yeterliklerine yönelik algılarının çok yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. Şekil 5'te ise, öğretmenlerin "insiyatif ve girişimcilik yeterlikleri" algılarının yeri daha net bir şekilde görülmektedir.



Şekil 5. Öğretmenlerin "İnsiyatif ve Girişimcilik Yeterlikleri" Faktörüne İlişkin Yeterlik Algı Düzeyi

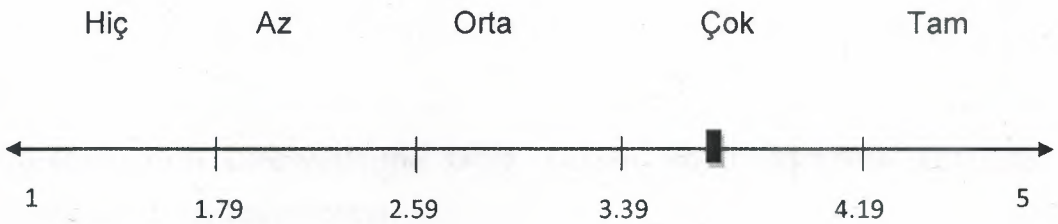
Öğretmenlerin "bilgiyi elde etme yeterlikleri" faktörüne ilişkin algı puan ortalaması "çok" yeterliyim ($\bar{X} = 3.86$, $S=.866$) sınırları içerisinde

saptanmıştır. Bu bulguya göre, öğretmenlerin bilgiyi elde etme yeterliklerine yönelik algılarının yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. Şekil 6'da ise, öğretmenlerin "bilgiyi elde etme yeterlikleri" algılarının yeri daha net bir şekilde görülmektedir.



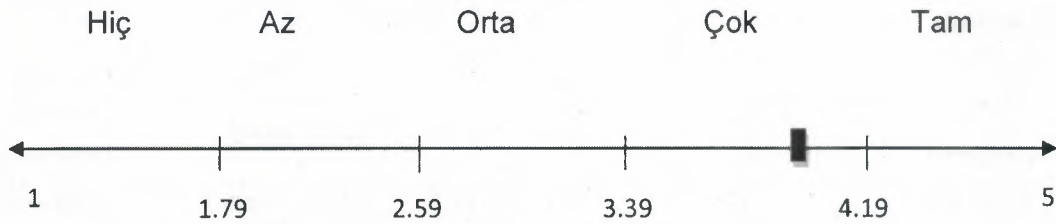
Şekil 6. Öğretmenlerin "Bilgiyi Elde Etme Yeterlikleri" Faktörüne İlişkin Yeterlik Algı Düzeyi

Öğretmenlerin "dijital yeterlikler" faktörüne ilişkin algı puan ortalaması "çok" yeterliyim ($\bar{X} = 3.68$, $S=1.080$) sınırları içerisinde saptanmıştır. Bu bulguya göre, öğretmenlerin dijital yeterliklere yönelik algılarının yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. Şekil 7'de ise, öğretmenlerin "dijital yeterlikler" algılarının yeri daha net bir şekilde görülmektedir.



Şekil 7. Öğretmenlerin “Dijital Yeterlikler” Faktörüne İlişkin Yeterlik Algı Düzeyi

Öğretmenlerin “karar verebilme yeterlikleri” faktörüne ilişkin algı puan ortalaması “çok” yeterliyim ($\bar{X} = 3.99$, $S=708$) sınırları içerisinde saptanmıştır. Bu bulguya göre, öğretmenlerin karar verebilme yeterliklerine yönelik algılarının yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. Şekil 8’de ise, öğretmenlerin “karar verebilme yeterlikleri” algılarının yeri daha net bir şekilde görülmektedir.



Şekil 8. 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 Yeterlilik Algılarının Karşılaştırılması

Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre yaşam boyu öğrenme yeterlik algıları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımsız t-

testi analizi kullanılmıştır. Tablo 8'de, öğretmenlerin cinsiyetlerine göre yaşam boyu öğrenme yeterlik algıları karşılaştırma sonuçları sunulmuştur.

Tablo 8. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Yaşam Boyu Öğrenme Konusundaki Yeterlik Algılarının Karşılaştırılma Sonuçları

	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	Sd	T	P	Açıklama
Özyönetim yeterlikleri	Kadın	48	4.15	.615	85	-.099	.921	P>0.05
	Erkek	39	4.16	.833				Fark anlamsız
Öğrenmeyi öğrenme yeterlikleri	Kadın	48	4.15	.744	85	.178	.859	P>0.05
	Erkek	39	4.12	.834				Fark anlamsız
İnsiyatif ve girişimcilik yeterlikleri	Kadın	48	4.11	.729	85	-.016	.988	P>0.05
	Erkek	39	4.11	.704				Fark anlamsız
Bilgiyi elde etme yeterlikleri	Kadın	48	3.65	.895	85	-2.488	.015	P<0.05
	Erkek	39	4.11	.769				Fark anlamlı
Dijital yeterlikler	Kadın	48	3.44	1.043	85	-2.336	.022	P<0.05
	Erkek	39	3.97	1.066				Fark anlamlı
Karar verebilme yeterlikleri	Kadın	48	3.98	.757	85	-.068	.446	P>0.05
	Erkek	39	4.00	.651				Fark anlamsız
Genel Puan	Kadın	48	3.99	.694	85	-.766	.946	P>0.05
	Erkek	39	4.10	.680				Fark anlamsız

Tablo 8'de görüldüğü gibi, kadın öğretmenlerin özyönetim yeterlik algıları aritmetik ortalama ve standart sapma puanları ($\bar{X}$ =4.15, S=.615) olup, erkek öğretmenlerin özyönetim yeterlikleri algı puanları ($\bar{X}$ =4.16, S=.833) olarak belirtilmiştir. Elde edilen bu bulgular, öğretmenlerin özyönetim

yeterlikleri puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olmadığını ($t=.099$, $P>0.05$) göstermektedir.

Yine kadın öğretmenlerin öğrenmeyi öğrenme yeterlik algıları aritmetik ortalama ve standart sapma puanları ($\bar{X}=4.15$, $S=.744$) ile erkek öğretmenlerin öğrenmeyi öğrenme yeterlik algı puanları ($\bar{X}=4.12$, $S=.834$) arasında da anlamlı bir farklılık ($t=.178$, $P>0.05$) saptanmamıştır.

Öğretmenlerin inisiyatif ve girişimcilik yeterlik algıları incelendiğinde ise, kadın öğretmenlerin algı puanları ($\bar{X}=4.11$, $S=.729$) olup, erkek öğretmenlerin algı puanları ($\bar{X}=4.11$, $S=.704$) olarak belirlenmiştir. Elde edilen bu bulgulardan, kadın ve erkek öğretmenlerin inisiyatif ve girişimcilik yeterlik algıları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı ($t=-.016$, $P>0.05$) görülmektedir.

Kadın öğretmenlerin bilgiyi elde etme yeterlik algıları aritmetik ortalama ve standart sapma puanları ($\bar{X}=3.65$, $S=.895$) ile erkek öğretmenlerin bilgiyi elde etme yeterlik algı puanları ($\bar{X}=4.11$, $S=.769$) arasında anlamlı bir farklılık ($t=-2.488$, $P<0.05$) bulunmuştur.

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

Yine öğretmenlerin dijital yeterlik algıları aritmetik ortalama ve standart sapma puanları, kadın öğretmenler için ($\bar{X}=3.44$, $S=1.043$) olup, erkek öğretmenler için ($\bar{X}=3.97$, $S=1.066$) olarak saptanmıştır. Elde edilen bu sonuç, kadın öğretmenlerle erkek öğretmenlerin dijital yeterlik algıları arasında, erkek öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılık olduğunu ($t=-2.336$, $P<0.05$) göstermektedir. Bu bulgu, erkek öğretmenlerin dijital yeterliklerine

yönelik algılarının kadın öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir.

Öğretmenlerin karar verebilme yeterlik algıları incelendiğinde ise, kadın öğretmenlerin algı puanları ($\bar{X} = 3.98$, $S = .109$) olup, erkek öğretmenlerin algı puanları ($\bar{X} = 4.00$, $S = .104$) olarak belirlenmiştir. Elde edilen bu bulgulardan, kadın ve erkek öğretmenlerin karar verebilme yeterlik algıları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı ($t = -.766$, $P > 0.05$) görülmektedir.

Ancak, öğretmenlerin genel olarak yaşam boyu öğrenme konusundaki yeterlik algıları incelendiğinde, kadın öğretmenlerle ($\bar{X} = 3.99$, $S = .694$) erkek öğretmenlerin ($\bar{X} = 4.10$, $S = .680$) yeterlik algılarında anlamlı bir farklılık olmadığı ($t = -.068$, $P > 0.05$) görülmektedir. Elde edilen bu bulgu, öğretmenlerin cinsiyetlerinin yaşam boyu öğrenme konusundaki yeterlik algılarına büyük ölçüde etki etmediği şeklinde yorumlanabilir.

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.

Tablo 9'da ise, öğretmenlerin yaşlarına göre yaşam boyu öğrenme yeterlik algılarının betimsel istatistik sonuçları sunulmuştur.

Tablo 9. Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlik Algılarının Betimsel İstatistik Sonuçları

Boyut	Yaş	N	$\bar{X}$	S
Özyönetim yeterlikleri	26-31 yaş	14	4.08	.552
	32-40 yaş	14	4.14	.590
	41-45 yaş	31	4.04	.748
	46-50 yaş	28	4.18	.805
	Toplam	87	4.15	.716
Öğrenmeyi öğrenme yeterlikleri	26-31 yaş	14	4.22	.527
	32-40 yaş	14	4.45	.553
	41-45 yaş	31	3.97	.836
	46-50 yaş	28	4.13	.892
	Toplam	87	4.14	.781
İnsiyatif-girişimcilik yeterlikleri	26-31 yaş	14	4.12	.264
	32-40 yaş	14	4.32	.712
	41-45 yaş	31	4.00	.801
	46-50 yaş	28	4.11	.772
	Toplam	87	4.11	.714
Bilgiyi elde etme yeterlikleri	26-31 yaş	14	3.42	.900
	32-40 yaş	14	4.11	.801
	41-45 yaş	31	3.86	.895
	46-50 yaş	28	3.94	.812
	Toplam	87	3.86	.866
Dijital yeterlikler	26-31 yaş	14	3.00	1.019
	32-40 yaş	14	3.92	.861
	41-45 yaş	31	3.69	1.128
	46-50 yaş	28	3.89	1.061
	Toplam	87	3.68	1.080
karar verebilme yeterlikleri	26-31 yaş	14	3.69	.501
	32-40 yaş	14	4.10	.776
	41-45 yaş	31	4.02	.822
	46-50 yaş	28	4.05	.613
	Toplam	87	3.99	.708
Genel puan	26-31 yaş	14	3.89	.132
	32-40 yaş	14	4.28	.617
	41-45 yaş	31	3.95	.724
	46-50 yaş	28	4.08	.748
	Toplam	87	4.04	.686

Tablo 9'da görüldüğü gibi, öğretmenlerin yaşlarına göre özdenetim yeterlilik algılarının aritmetik ortalama ve standart sapma puanları; 26-31 yaş arasında olan öğretmenlerin ($\bar{X}=4.08$, $S=.552$) olup, 32-40 yaş arasında olanların ($\bar{X}=4.41$, $S=.590$), 41-45 yaş arasında olanların ($\bar{X}=4.04$, $S=.748$) ve 46-50 yaş arasında olanların ($\bar{X}=4.18$, $S=.805$)'tir.

Elde edilen bu bulgulardan farklı yaş gruplarına sahip olan öğretmenlerin öz yönetim yeterlilik algılarının yüksek olduğu görülmektedir.

Yine tablo 9'da görüldüğü gibi, öğretmenlerin öğrenmeyi öğrenme yeterlik algılarının aritmetik ortalama ve standart sapma puanları; 26-31 yaş arasında olan öğretmenlerin ($\bar{X}=4.22$, $S=.141$) olup, 32-40 yaş arasında olanların ($\bar{X}=4.45$, $S=.553$), 41-45 yaş arasında olanların ($\bar{X}=3.97$, $S=.836$) ve 46-50 yaş arasında olanların ($\bar{X}=4.13$, $S=.892$)'dir.

Elde edilen sonuçlardan farklı yaş gruplarına sahip olan öğretmenlerin öğrenmeyi öğrenme yeterlik algılarının yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir.

Öğretmenlerin inisiyatif ve girişimcilik yeterlik algılarının aritmetik ortalama ve standart sapma puanları; 26-31 yaş arasında olan öğretmenlerin ($\bar{X}=4.12$, $S=.264$) olup, 32-40 yaş arasında olanların ($\bar{X}=4.32$, $S=.712$), 41-45 yaş arasında olanların ($\bar{X}=4.00$, $S=.801$) ve 46-50 yaş arasında olanların ($\bar{X}=4.11$, $S=.772$)'dir. Elde edilen sonuçlardan farklı yaş gruplarına sahip olan öğretmenlerin inisiyatif ve girişimcilik yeterlik algılarının yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir.

Öğretmenlerin bilgiyi elde etme yeterlik algılarının aritmetik ortalama ve standart sapma puanları ise; 26-31 yaş arasında olan öğretmenlerin ($\bar{X}$ =3.42, S=.900) olup, 32-40 yaş arasında olanların ($\bar{X}$ =4.11, S=.801), 41-45 yaş arasında olanların ($\bar{X}$ =3.86 S=.895) ve 46-50 yaş arasında olanların ($\bar{X}$ =3.94,S=.812)'dir. 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; 26-31 yaş arasında olan öğretmenlerin ($\bar{X}$ =3.00, S=1.019) olup, 32-40 yaş arasında olanların ($\bar{X}$ =3.92, S=.861), 41-45 yaş arasında olanların ($\bar{X}$ =3.69 S=1.128) ve 46-50 yaş arasında olanların ($\bar{X}$ =3.89,S=1.061)'dir. Araştırmadan elde edilen bulgular, öğretmenlerin dijital yeterlik algılarının orta düzeyin üzerinde olduğunu göstermektedir.

Öğretmenlerin karar verebilme yeterlik algılarının aritmetik ortalama ve standart sapma puanları; 26-31 yaş arasında olan öğretmenlerin ($\bar{X}$ =3.69, S=.501) olup, 32-40 yaş arasında olanların ($\bar{X}$ =4.10, S=.776), 41-45 yaş arasında olanların ($\bar{X}$ =4.02 S=.822) ve 46-50 yaş arasında olanların ($\bar{X}$ =4.05,S=.613)'tür. Araştırmadan elde edilen bulgular, öğretmenlerin karar verebilme yeterlik algılarının yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir.

Öğretmenlerin genel olarak yaşam boyu öğrenme yeterlik algılarının aritmetik ortalama ve standart sapma puanları ise; 26-31 yaş arasında olan öğretmenlerin ($\bar{X}$ =3.89, S=.497) olup, 32-40 yaş arasında olanların ($\bar{X}$ =4.28, S=.617), 41-45 yaş arasında olanların ($\bar{X}$ =43.95, S=.822) ve 46-50 yaş arasında olanların ($\bar{X}$ =4.08,S=.748)'dir. Araştırmadan elde edilen bulgular, öğretmenlerin genel olarak yaşam boyu öğrenme yeterlik algılarının yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir.

Öğretmenlerin yaşlarına göre yaşam boyu öğrenme yeterlik algıları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Varyans Analizi sonuçları ise Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10. 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	1.364	3	.455	.882	.454	P>0.05
	Gruplariçi	42.811	83	.516			Fark
	Toplam	44.175	86				Anlamsız
Öğrenmeyi öğrenme yeterlikleri	Gruplararası	2.400	3	.800	1.325	.272	P>0.05
	Gruplariçi	50.099	83	.604			Fark
	Toplam	52.499	86				anlamsız
İnsiyatif-girişimcilik yeterlikleri	Gruplararası	.986	3	.329	.636	.594	P>0.05
	Gruplariçi	42.883	83	.517			Fark
	Toplam	43.869	86				anlamsız
Bilgiyi elde etme yeterlikleri	Gruplararası	3.755	3	1.252	1.708	.172	P>0.05
	Gruplariçi	60.812	83	.733			Fark
	Toplam	64.567	86				anlamsız
Dijital yeterlikler	Gruplararası	8.682	3	2.894	2.617	.056	P>0.05
	Gruplariçi	91.786	83	1.106			Fark
	Toplam	100.468	86				anlamsız
Karar verebilme yeterlikleri	Gruplararası	1.547	3	.516	1.029	.384	P>0.05
	Gruplariçi	41.576	83	.501			Fark
	Toplam	43.122	86				anlamsız
Genel Puan	Gruplararası	1.472	3	.491	1.043	.378	P>0.05
	Gruplariçi	39.053	83	.471			Fark
	Toplam	40.525	86				anlamsız

Tablo 10'da görüldüğü gibi, öğretmenlerin yaş durumuna göre özyönetim yeterlik algıları ($F_{(3;83)}=.882$, $p>0.05$), öğrenmeyi öğrenme yeterlik algıları ($F_{(3;83)}=1.325$, $p>0.05$), inisiyatif ve girişimcilik yeterlik algıları ($F_{(3;83)}=.636$, $p>0.05$), bilgiyi elde yeterlik algıları ($F_{(3;83)}=1.708$, $p>0.05$), dijital yeterlik algıları ($F_{(3;83)}=2.617$, $p>0.05$), karar verebilme yeterlikleri ($F_{(3;83)}=1.029$, $p>0.05$) ve genel olarak yaşam boyu öğrenme yeterlik algıları ($F_{(3;83)}=.1.043$, $p>0.05$) arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir.

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 11'de, Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre yaşam boyu öğrenme yeterlik algılarının betimsel istatistik sonuçları sunulmuştur.

Tablo 11. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlik Algılarının Betimsel İstatistik Sonuçları

Boyut	Kıdem	N	$\bar{X}$	S
Özyönetim yeterlikleri	1-10 yıl	15	4.14	.581
	11-15 yıl	13	4.33	.541
	16-20 yıl	27	3.94	.825
	21 ve üzeri yıl	32	4.27	.719
	Toplam	87	4.15	.716
Öğrenmeyi öğrenme yeterlikleri	1-10 yıl	15	4.27	.546
	11-15 yıl	13	4.35	.542
	16-20 yıl	27	3.92	.897
	21 ve üzeri yıl	32	4.17	.834
	Toplam	87	4.14	.781
İnsiyatif- girişimcilik yeterlikleri	1-10 yıl	15	4.18	.339
	11-15 yıl	13	4.26	.653
	16-20 yıl	27	3.92	.844
	21 ve üzeri yıl	32	4.16	.744
	Toplam	87	4.11	.714
Bilgiyi elde Etme yeterlikleri	1-10 yıl	15	3.51	.966
	11-15 yıl	13	4.56	.511
	16-20 yıl	27	3.68	.740
	21 ve üzeri yıl	32	3.89	.897
	Toplam	87	3.86	.866
Dijital yeterlikleri	1-10 yıl	15	3.13	1.109
	11-15 yıl	13	4.52	.652
	16-20 yıl	27	3.48	.969
	21 ve üzeri yıl	32	3.77	1.114
	Toplam	87	3.68	1.080
Karar verebilme yeterlikleri	1-10 yıl	15	3.81	.586
	11-15 yıl	13	4.23	.739
	16-20 yıl	27	3.91	.737
	21 ve üzeri yıl	32	4.04	.722
	Toplam	87	3.99	.708
Genel Toplam	1-10 yıl	15	3.96	.558
	11-15 yıl	13	4.36	.555
	16-20 yıl	27	3.84	.647
	21 ve üzeri yıl	32	4.10	.781
	Toplam	87	4.04	.686

Tablo 11'de görüldüğü gibi öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre özyönetim yeterlik algılarının aritmetik ortalama ve standart sapma puanları; 1-10 yıl arasında olanların ($\bar{X}=4.14$, $S=.581$) olup, 11-15 yıl arasında olanların ($\bar{X}=4.33$, $S=.541$), 16-20 yıl arasında olanların ($\bar{X}=3.94$, $S=.825$) ve 21 yıl ve üzerinde olanların ($\bar{X}=4.27$, $S=.719$)'dur. Elde edilen bulgulardan farklı mesleki kıdemlere sahip olan öğretmenlerin özyönetim yeterlik algılarının yüksek olduğu görülmektedir.

Yine tablo 11'de görüldüğü gibi öğretmenlerin öğrenmeyi öğrenme yeterlik algılarının aritmetik ortalama ve standart sapma puanları; 1-10 yıl arasında olanların ($\bar{X}=4.27$, $S=.546$) olup, 11-15 yıl arasında olanların ($\bar{X}=4.35$, $S=.542$), 16-20 yıl arasında olanların ($\bar{X}=3.92$, $S=.897$) ve 21 yıl ve üzerinde olanların ($\bar{X}=4.17$, $S=.834$)'tür. Elde edilen bulgulardan farklı mesleki kıdemlere sahip olan öğretmenlerin öğrenmeyi öğrenme yeterlik algılarının yüksek olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin insiyatif ve girişimcilik yeterlik algılarının aritmetik ortalama ve standart sapma puanları; 1-10 yıl arasında olanların ($\bar{X}=4.18$, $S=.339$) olup, 11-15 yıl arasında olanların ($\bar{X}=4.26$, $S=.653$), 16-20 yıl arasında olanların ($\bar{X}=3.92$, $S=.844$) ve 21 yıl ve üzerinde olanların ($\bar{X}=4.16$, $S=.744$)'tür. Elde edilen bulgulardan farklı mesleki kıdemlere sahip olan öğretmenlerin insiyatif ve girişimcilik yeterlik algılarının yüksek olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin bilgiyi elde etme yeterlik algılarının aritmetik ortalama ve standart sapma puanları; 1-10 yıl arasında olanların ($\bar{X}=3.51$, $S=.966$) olup, 11-15 yıl arasında olanların ($\bar{X}=4.56$, $S=.511$), 16-20 yıl arasında olanların ($\bar{X}=3.68$, $S=.740$) ve 21 yıl ve üzerinde olanların ($\bar{X}=3.89$, $S=.897$)'dir. 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; 1-10 yıl arasında olanların ($\bar{X}=3.13$, $S=1.109$) olup, 11-15 yıl arasında olanların ($\bar{X}=4.52$, $S=.652$), 16-20 yıl arasında olanların ($\bar{X}=3.48$, $S=.969$) ve 21 yıl ve üzerinde olanların ($\bar{X}=3.77$, $S=1.114$)'tür. Elde edilen bulgular, öğretmenlerin dijital yeterlik algılarının orta düzeyin üzerinde olduğunu göstermektedir.

Öğretmenlerin karar verebilme yeterlik algılarının aritmetik ortalama ve standart sapma puanları ise; 1-10 yıl arasında olanların ($\bar{X}=3.81$, $S=.586$) olup, 11-15 yıl arasında olanların ($\bar{X}=4.23$, $S=.739$), 16-20 yıl arasında olanların ($\bar{X}=3.91$, $S=.737$) ve 21 yıl ve üzerinde olanların ($\bar{X}=4.04$, $S=.722$)'dir. Elde edilen bulgulardan farklı mesleki kıdemlere sahip olan öğretmenlerin karar verebilme yeterlik algılarının genel olarak iyi düzeyde olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin genel olarak yaşam boyu öğrenme yeterlik algılarının aritmetik ortalama ve standart sapma puanları ise; 1-10 yıl arasında olanların ($\bar{X}=3.96$, $S=.558$) olup, 11-15 yıl arasında olanların ($\bar{X}=4.36$, $S=.555$), 16-20 yıl arasında olanların ($\bar{X}=3.84$, $S=.647$) ve 21 yıl ve üzerinde olanların ($\bar{X}=4.10$, $S=.781$)'dir.

Araştırmada elde edilen bulgular farklı mesleki kıdemlere sahip olan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yaklaşımına yönelik yeterlik algılarının genel olarak orta düzeyin üzerinde olduğunu göstermektedir.

Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre yaşam boyu öğrenme yeterlik algıları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Varyans Analiz sonuçları Tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 12. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlere Göre Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlik Algı Puanları ANOVA Sonuçları

Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Açıklama
Özyönetim yeterlikleri	Gruplararası	2.149	3	.716	1.415	.224	P>0.05
	Gruplariçi	42.026	83	.506			Fark
	Toplam	44.175	86				anlamsız
Öğrenmeyi öğrenme yeterlikleri	Gruplararası	2.209	3	.736	1.215	.309	P>0.05
	Grupiçi	50.290	83	.606			Fark
	Toplam	52.499	86				anlamsız
İnsiyatif-girişimcilik yeterlikleri	Gruplararası	1.395	3	.465	.909	.441	P>0.05
	Gruplariçi	42.474	83	.512			Fark
	Toplam	43.869	86				anlamsız
Bilgiyi elde etme yeterlikleri	Gruplararası	9.126	3	3.042	4.554	.005	P<0.05
	Gruplariçi	55.442	83	.668			Fark
	Toplam	64.567	86				anlamli
Dijital yeterlikler	Gruplararası	15.135	3	5.045	4.907	.003	P<0.05
	Gruplariçi	85.333	83	1.028			Fark
	Toplam	100.468	86				anlamli
Karar verebilme yeterlikleri	Gruplararası	1.451	3	.484	.964	.414	P>0.05
	Gruplariçi	41.671	83	.502			Fark
	Toplam	43.122	86				anlamsız
Genel Puan	Gruplararası	2.645	3	.882	1.932	.131	P>0.05
	Gruplariçi	37.880	83	.456			Fark
	Toplam	40.525	86				anlamsız

Tablo 12'de görüldüğü gibi, öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre özyönetim yeterlik algıları ($F_{(3,83)}=1.518$, $p>0.05$), öğrenmeyi öğrenme yeterlik algıları ($F_{(3,83)}=1.215$, $p>0.05$), insiyatif ve girişimcilik yeterlik algıları ($F_{(3,83)}=.909$, $p>0.05$), karar verebilme yeterlik algıları ($F_{(3,83)}=.964$, $p>0.05$), ve genel olarak yaşam boyu öğrenme yeterlik algıları ($F_{(3,83)}=1.932$, $p>0.05$) arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir.

Ancak, öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre bilgiyi elde etme yeterlikleri arasında anlamlı bir farklılık ($F_{(3,83)}=4.554$, $p<0.05$) saptanmıştır.

Yine öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre dijital yeterlik algıları arasında da anlamlı bir farklılık ($F_{(3,83)}=4.907$, $p<0.05$) saptanmıştır. Gruplar

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

Gerçekleştirilen LSD test sonuçlarında bilgiyi elde etme yeterlik algılarına göre, 11-15 yıl mesleki kıdem aralığında olan öğretmenlerle, 1-10 yıl, 16-20 yıl ve 21 yıl ve üzeri mesleki kıdem aralığına sahip olan öğretmenlerin, 11-15 yıl kıdem aralığında olan öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık belirlenmiştir.

Elde edilen bu bulgular, öğretmenlerin mesleği ile ilgili tecrübelerinin bilgiyi elde etme yeterlilik algılarını etkilediği şeklinde yorumlanabilir. Tablo 12'de görüldüğü gibi, mesleki kıdemi 11-15 yıl aralığında olan öğretmenlerin bilgiyi elde etme yeterlik algıları diğer öğretmenlere göre daha yüksektir. Bu bulgu, 11-15 yıl kıdem aralığında olan öğretmenler, mesleklerinde en verimli ve motive oldukları dönem aralığındadırlar. Bu sebepten dolayı, onların bilgiyi elde etme yeterlik algıları daha yüksektir şeklinde yorumlanabilir.

Gerçekleştirilen LSD test sonuçlarında öğretmenlerin dijital yeterlik algılarına göre, 11-15 yıl mesleki kıdem aralığında olan öğretmenlerle, 1-10 yıl, 16-20 ve 21 yıl ve üzeri mesleki kıdem aralığına sahip olan öğretmenlerin, 11-15 yıl 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 12'de görüldüğü gibi 11-15 yıl kıdem aralığında olan öğretmenlerin dijital yeterlik algıları diğer öğretmenlere göre daha yüksektir.

Öğretmenlerin Öğrenim Durumlarına Göre Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlik Algılarının Karşılaştırılması

Öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre yaşam boyu öğrenme yeterlik algıları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla Mann Whitney U-testi analizi kullanılmıştır. Mann Whitney U testinin kullanılmasının sebebi verilerin normal bir dağılım göstermemesidir. Tablo 18'de öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre yaşam boyu öğrenme yeterlik algılarının karşılaştırılma sonuçları sunulmuştur.

Tablo 13. Öğretmenlerin Öğrenim Durumlarına Göre Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlik Algılarının Karşılaştırılma Sonuçları

Boyut	Öğrenim Durumu	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Özyönetim yeterlikleri	Lisans	70	43.25	3027.50	542.500	.572
	Yüksek lisans ve doktora	17	47.09	800.50		
		87				
	Toplam					
Öğrenmeyi öğrenme yeterlikleri	Lisans	70	42.57	2980.00	495	.282
	Yüksek lisans ve doktora	17	49.88	848.00		
		87				
	Toplam					
İnsiyatif-girişimcilik yeterlikleri	Lisans	70	42.20	2954.00	469	.174
	Yüksek lisans ve doktora	17	51.41	874.00		
		87				
	Toplam					
Bilgiyi elde etme yeterlikleri	Lisans	70	39.51	2766.00	281	.001
	Yüksek lisans ve doktora	17	62.47	1062.00		
		87				
	Toplam					
Dijital yeterlikler	Lisans	70	39.76	2783.50	298	.001
	Yüksek lisans ve doktora	17	61.44	1044.50		
		87				
	Toplam					
Karar verebilme yeterlikleri	Lisans	70	42.53	2977.00	492	.259
	Yüksek lisans ve doktora	17	50.06	851.00		
		87				
	Toplam					
Genel Toplam	Lisans	70	41.33	2893.00	408	.045
	Yüksek lisans ve doktora	17	55.00	935.00		
		87				
	Toplam					

Öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre yaşam boyu öğrenme yeterlik algılarının karşılaştırılma sonuçları Tablo 13'de verilmiştir. Bu bulgulara göre, öğrenim durumu lisans olan öğretmenlerin özyönetim yeterlik algıları ile öğrenim durumu yüksek lisans ve doktora olan öğretmenlerin özyönetim yeterlik algıları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($U=542.500$, $P>0.05$).

Öğrenim durumu lisans olan öğretmenlerin öğrenmeyi öğrenme yeterlik algıları ile öğrenim durumu yüksek lisans ve doktora olan öğretmenlerin öğrenmeyi öğrenme yeterlik algıları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($U=495$, $P>0.05$).

Yine öğrenim durumu lisans olan öğretmenlerin inisiyatif ve girişimcilik yeterlik algıları ile öğrenim durumu yüksek lisans ve doktora olan öğretmenlerin inisiyatif ve girişimcilik yeterlik algıları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($U=469$, $P>0.05$).

Öğrenim durumu lisans olan öğretmenlerin bilgiyi elde etme yeterlik algıları ile öğrenim durumu yüksek lisans ve doktora olan öğretmenlerin bilgiyi elde etme yeterlik algıları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($U=281$, $P<0.05$).

Öğretmenlerin bilgiyi elde etme yeterlik algı puanları, öğrenim durumu yüksek lisans ve doktora olan öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılık göstermektedir. Bu sonuç, öğrenim durumu yüksek lisans ve doktora olan öğretmenlerin bilgiyi elde etme yeterlik algılarının öğrenim durumu lisans olan öğretmenlere göre daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Yine, öğrenim durumu lisans olan öğretmenlerin dijital yeterlik algıları ile öğrenim durumu yüksek lisans ve doktora olan öğretmenlerin dijital yeterlik algıları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($U=298$, $P<0.05$).

Öğretmenlerin dijital yeterlik algı puanları, öğrenim durumu yüksek lisans ve doktora olan öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılık göstermektedir. Bu sonuç, öğrenim durumu yüksek lisans ve doktora olan öğretmenlerin dijital yeterlik algılarının öğrenim durumu lisans olan öğretmenlere göre daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Öğrenim durumu lisans olan öğretmenlerin karar verebilme yeterlik algıları ile öğrenim durumu yüksek lisans ve doktora olan öğretmenlerin karar verebilme yeterlik algıları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($U=492$, $P>0.05$).

Ancak öğretmenlerin genel olarak yaşam boyu öğrenme konusundaki yeterlik algıları incelendiğinde, Öğrenim durumu lisans olan öğretmenler ile öğrenim durumu yüksek lisans ve doktora olan öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($U=408$, $P<0.05$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında, öğrenim durumu yüksek lisans ve doktora olan öğretmenlerin, Öğrenim durumu lisans olan öğretmenlere göre yaşam boyu öğrenme konusundaki yeterlik algılarının daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Bu bulgu, öğretmenlerin öğrenim durumlarının yaşam boyu öğrenme konusundaki yeterlik algılarına büyük ölçüde etki ettiği şeklinde yorumlanabilir.

Yöneticilerin, Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Yeterliklerinin Düşük Olma Nedenleri ve Bu Yeterliklerin Nasıl Güçlendirilebileceği Konusundaki Görüşleri

Bu başlık altında, görüşme yapılan 10 yöneticinin yaşam boyu yeterliklerine yönelik eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi konusundaki görüşlerine ilişkin bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir. Araştırma kapsamında yapılan görüşmelerde yöneticilere, öğretmenlerden elde edilen sonuçlar doğrultusunda hazırlanmış 3 adet soru yöneltmiştir. Bu sorular; “kadın öğretmenlerin dijital yeterlikleri ve bilgiyi elde etme yeterliklerinin erkek öğretmenlerden daha düşük olmasının nedenlerinin neler olabileceğini ve bu yeterliklerin nasıl güçlendirilebileceğini”, “lisans mezunu öğretmenlerin dijital yeterlikleri ve bilgiyi elde etme yeterliklerinin yüksek lisans ve doktora mezunu öğretmenlerden daha düşük olmasının nedenlerinin neler olabileceğini ve bu yeterliklerin nasıl güçlendirilebileceğini” ve “mesleğinin ilk 10 yılı içerisinde olan öğretmenler ile 16 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan öğretmenlerin dijital yeterlikleri ve bilgiyi elde etme yeterliklerinin 11-15 arası kıdeme sahip öğretmenlere göre düşük olmasının nedenlerinin neler olabileceğini ve bu yeterliklerin nasıl güçlendirilebileceğini” sorgulamaktadır.

Araştırmanın amaçları doğrultusunda geliştirilen birinci sorusu, “*kadın öğretmenlerin dijital yeterlikleri ve bilgiyi elde etme yeterlikleri erkek öğretmenlerden daha düşüktür. Sizce bunun nedenleri nelerdir ve bu yeterlikler nasıl güçlendirilebilir?*” sorusudur. Katılımcıların, bu soruya yönelik yanıtlarından elde edilen görüşler ise Tablo 14 ve 15’te verilmiştir.

Tablo. 14. Kadın Öğretmenlerin Dijital Yeterlik ve Bilgiyi Elde Yeterliklerinin Düşük Olmasının Nedenlerine İlişkin Görüşler

Görüşler	f
Evdeki sorumlulukları fazladır	10
Dijital becerileri azdır	6
Teknoloji kullanımına uzaktırlar	5

Araştırmaya katılan yöneticiler, kendilerine yöneltilen “kadın öğretmenlerin dijital yeterlikleri ve bilgiyi elde etme yeterlikleri erkek öğretmenlerden daha düşüktür. Sizce bunun nedenleri nelerdir ve bu yeterlikler nasıl güçlendirilebilir?” sorusuna farklı görüşler bildirmişlerdir. Katılımcılara göre, kadın öğretmenlerin dijital yeterlik ve bilgiyi elde yeterliklerinin düşük olmasının en önemli nedeni evdeki sorumluluklarının fazla olmasıdır. Bunun yanında dijital becerilerinin az olması ve teknoloji kullanımına uzak olmaları da bildirilen görüşler arasındadır. Uzunboylu (2004) tarafından yapılan bir çalışmada, internet ve iletişim araçlarının kullanımında erkeklerin, bayanlardan daha iyi olduğu saptanmıştır.

Tablo 15. Kadın Öğretmenlerin Dijital Yeterlik ve Bilgiyi Elde yeterliklerinin Güçlendirilmesine İlişkin Görüşler

Görüşler	f
Kaliteli ve hizmet içi uygulamaya dönük hizmet içi eğitim etkinlikleri düzenlenmeli	10
Teknoloji kullanımına yönelik seminerler düzenlenmeli	9
Teknolojiyi kullanmalı	10
Kaynak tarama becerilerini geliştirmeli	9
Mesleki gelişimi için zaman ayırmalı	8

Yöneticiler, kendilerine yöneltilen “kadın öğretmenlerin dijital yeterlikleri ve bilgiyi elde etme yeterlikleri erkek öğretmenlerden daha düşüktür. Sizce bunun nedenleri nelerdir ve bu yeterlikler nasıl güçlendirilebilir?” sorusunun dijital yeterliklerinin ve bilgiyi elde etme yeterliğinin nasıl güçlendirilebileceği boyutuna hemen hemen aynı görüşleri

bildirmişlerdir. Yöneticilere göre Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı öğretmenlerin bu yeterliklerinin güçlendirilmesine yönelik kaliteli ve hizmet içi uygulamaya dönük hizmet içi eğitim etkinlikleri ve teknoloji kullanımına yönelik seminerler düzenlemelidir.

Yine yöneticiler öğretmenlerin kendi dijital ve bilgiyi elde etme yeterliklerini güçlendirebilmeleri için teknolojiyi kullanmaları, kendi mesleki gelişimlerine zaman ayırmalı ve kaynak tarama becerilerini geliştirmeleri gerektiğini ifade etmişlerdir.

Araştırmanın amaçları doğrultusunda geliştirilen ikinci sorusu, *“lisans mezunu öğretmenlerin dijital yeterlikleri ve bilgiyi elde etme yeterliklerinin yüksek lisans ve doktora mezunu öğretmenlerden daha düşüktür. Sizce bunun nedenleri nelerdir ve bu yeterlikler nasıl güçlendirilebilir?”*

Bu soruya yönelik yöneticilerin yanıtlarından elde edilen görüşler Tablo 16. ve 17’de sunulmuştur.

Tablo 16. Lisans Mezunu Öğretmenlerin Dijital Yeterlikleri ve Bilgiyi Elde Etme Yeterliklerinin Düşük Olmasının Nedenlerine İlişkin Görüşler

Görüşler	f
Sosyal çevreye olan ilgileri	9
Öğrenmeye karşı motivasyon düşüklüğü	8
Bilgiye nasıl ulaşılabileceği konusunda bilgi yetersizliği	5
Sürekli öğrenme isteği azdır	8
Aldıkları eğitim sistemi	4
Mezun oldukları bölüm	3

Tablo 16’da görüldüğü gibi araştırmaya katılan yöneticiler, *“lisans mezunu öğretmenlerin dijital yeterlikleri ve bilgiyi elde etme yeterliklerinin yüksek lisans ve doktora mezunu öğretmenlerden daha düşüktür. Bu yeterlikler nasıl güçlendirilebilir?”* sorusuna yönelik farklı görüşler belirtmişlerdir. Katımcılara göre, lisans mezunu öğretmenlerin dijital

yeterlikleri ve bilgiyi elde etme yeterliklerinin düşük olmasının önemli nedeni sosyal çevreye olan ilgileridir. Doktora ve yüksek lisans mezunu öğretmenler iş dışındaki vakitlerinin çoğunu bilimsel araştırma yapmaya ya da kendilerini geliştirmek için ayırırken, lisans mezunu öğretmenlerin iş dışındaki vakitlerini sosyal çevreyle birlikte harcadığı düşünülmektedir.

Bunun yanında, lisans mezunu olan öğretmenlerin, öğrenmeye karşı olan motivasyon düşüklüklerinin ve sürekli öğrenme isteklerinin az olması da öğretmenlerin dijital yeterlikleri ve bilgiyi elde etme yeterliklerinin düşük olmasının önemli nedenleri arasındadır. Yine, öğretmenlerin bilgiye nasıl ulaşabilecekleri konusunda yeterli bilgiye sahip olmamaları, mezun oldukları bölümler ve aldıkları eğitim sistemi de öğretmenlerin bu yeterliklerini etkileyebileceği bildirilen görüşler arasındadır.

Tablo 17. Lisans Mezunu Öğretmenlerin Dijital Yeterlikleri ve Bilgiyi Elde Etme Yeterliklerinin Güçlendirilmesine İlişkin Görüşler

Görüşler	f
Öğrenmeye karşı merak duyarak	10
Yeniliklere açık olarak	8
Bireysel olarak hedefler belirleyerek	6
Hizmet içi eğitim kurslarına katılarak	8
Özdenetim yaparak	4
Teknolojiyi kullanarak	2

Araştırmaya katılan yöneticiler, "lisans mezunu öğretmenlerin dijital yeterlikleri ve bilgiyi elde etme yeterliklerinin yüksek lisans ve doktora mezunu öğretmenlerden daha düşüktür. Bu yeterlikler nasıl güçlendirilebilir?" sorusuna yönelik farklı görüşler belirtmişlerdir. Yöneticiler, öğretmenlerin öğrenmeye karşı merak duyarak hizmet içi eğitim kurslarına katılarak, yeniliklere açık olarak, bireysel olarak hedefler belirleyerek, özdenetim yaparak ve teknolojiyi kullanarak dijital ve bilgiyi elde etme yeterliklerini güçlendirebilecekleri şeklinde görüş bildirmişlerdir.

Demirel ve Coşkun (2009), yeni bilgi ve becerilerin edinilmesi sürecinde “öz düzenleme becerileri”, “sürekli öğrenme isteği”, ve öğrenmeye karşı merakın” son derece önemli olduğunu ifade etmektedir.

Araştırmanın amaçları doğrultusunda geliştirilen üçüncü sorusu ise “mesleğinin ilk 10 yılı içerisinde olan öğretmenler ile 16 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan öğretmenlerin dijital yeterlikleri ve bilgiyi elde etme yeterliklerinin 11-15 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlere göre düşük olmasının nedenlerinin neler olabileceğini ve bu yeterliklerin nasıl güçlendirilebileceğidir.” Yöneticilerin bu soruya yönelik görüşleri Tablo 18. ve Tablo 19’da verilmiştir.

Tablo 18. Mesleğinin İlk 10 Yılı İçerisinde Olan Öğretmenler İle 16 Yıl Ve Üzeri Kıdeme Sahip Olan Öğretmenlerin Dijital Yeterlikleri Ve Bilgiyi Elde Etme Yeterliklerinin Düşük Olmasının Nedenlerine İlişkin Görüşler

1-10 yıl kıdem için görüşler	f	16 yıl ve üzeri kıdem için görüşler	f
Tecrübe azdır	10	Mesleki doyum	10
		Düşük motivasyon	10
		Özel hayattaki sorumluluklar	4

Tablo. 18’de görüldüğü gibi, yöneticiler, “mesleğinin ilk 10 yılı içerisinde olan öğretmenler ile 16 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan öğretmenlerin dijital yeterlikleri ve bilgiyi elde etme yeterliklerinin 11-15 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlere göre düşük olmasının nedenlerinin neler olabileceği” sorusuna yönelik hemen hemen aynı görüşleri belirtmişlerdir. Yöneticiler, mesleğinin ilk 10 yılı içerisinde olan öğretmenler için tecrübelerinin az olması, 16 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan öğretmenlerin ise mesleki doyuma ulaşmış olmaları ve öğrenme motivasyonlarının düşük olmasından dolayı dijital ve bilgiyi elde etme yeterliklerinin düşük olduğu görüşündedirler. Bir diğer görüş ise 16 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan

öğretmenlerin özel hayatındaki sorumluluklarının fazla olmasından dolayı bu yeterliklerinin düşük olduğudur.

Tablo 19. Mesleğinin İlk 10 Yılı İçerisinde Olan Öğretmenler İle 16 Yıl Ve Üzeri Kıdeme Sahip Olan Öğretmenlerin Dijital Yeterlikleri Ve Bilgiyi Elde Etme Yeterliklerinin Güçlendirmesine Yönelik Görüşler

Görüşler	f
Mesleki gelişime yönlendirici	10
Seminerler düzenlenmeli	
Öğretmenleri motive edecek	10
Ödüller verilmeli	
Öğretmenler sürekli denetlenmeli	8
Eğitim programları sıkça güncellenmeli	7

Yöneticilerin “mesleğinin ilk 10 yılı içerisinde olan öğretmenler ile 16 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan öğretmenlerin dijital yeterlikleri ve bilgiyi elde etme yeterliklerinin 11-15 arası kıdeme sahip öğretmenlere göre düşüktür. Bu yeterlikler nasıl güçlendirilebilir? ” sorusuna yönelik görüşleri tablo 24’de görüldüğü gibidir. Yöneticiler, mesleğinin ilk 10 yılı içerisinde olan öğretmenler ile 16 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan öğretmenlerin dijital yeterlikleri ve bilgiyi elde etme yeterliklerinin güçlendirilebilmesi için mesleki gelişim seminerlerin düzenlenmesi, öğretmenleri motive edecek ödüllerin verilmesi, öğretmenlerin sürekli denetlenmesi ve eğitim programları sıkça güncellenmesi görüşündedirler.

Motivasyonu yüksek seviyede olan bireyler öğrenme sürecinde ve verilen görevlerde daha üst düzeyde başarı göstermektedir (Viljaranta, Lerkkanen, Poikkeus, Aunola & Nurmi, 2009)

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. Katılımcıların yaşam boyu öğrenme konusundaki yeterlik algılarına ilişkin sonuçlar

Öğretmenler, yaşam boyu öğrenme konusunda kendilerini genel olarak yeterli algılamaktadırlar.

Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre, genel olarak yaşam boyu öğrenme yeterlik algılarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre, "bilgiyi elde etme yeterlik algıları" ve "dijital yeterlik algıları" arasında erkek öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre, "özyönetim yeterlik algıları", "öğrenmeyi öğrenme yeterlik algıları", "inisiyatif ve girişimcilik yeterlik algıları" ve "karar verebilme yeterlik algıları" arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Öğretmenlerin yaşlarına göre, genel olarak yaşam boyu öğrenme yeterlik algılarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Öğretmenlerin yaşlarına göre, “özyönetim yeterlik algıları”, “öğrenmeyi öğrenme yeterlik algıları”, “insiyatif ve girişimcilik yeterlik algıları”, “bilgiyi elde etme”, “dijital yeterlik algıları” ve “karar verebilme yeterlik algıları” arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Öğretmenlerin sahip oldukları mesleki kıdemleriyle, “özyönetim yeterlik algıları”, “öğrenmeyi öğrenme yeterlik algıları”, “insiyatif ve girişimcilik yeterlik algıları” ve karar verebilme yeterlik algıları” arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Öğretmenlerin sahip oldukları mesleki kıdemlerine göre, “bilgiyi elde etme” ve “dijital yeterlik algıları” arasında 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip olan öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre, genel olarak yaşam boyu öğrenme yeterlik algıları arasında öğrenim durumu lisans ve doktora olan öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre, özyönetim yeterlik algıları, “öğrenmeyi öğrenme yeterlik algıları”, “insiyatif ve girişimcilik yeterlik algıları” ve “karar verebilme yeterlik algıları” arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre, “bilgiyi elde etme yeterlik algıları” ile “dijital yeterlik algıları” arasında öğrenim durumu yüksek lisans ve doktora olan öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

2. Yöneticilerin, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin neden düşük olabileceği ve bu yeterliklerin nasıl güçlendirilebileceği konusundaki görüşlerine ilişkin sonuçlar

Araştırmaya katılan yöneticilere göre, kadın öğretmenlerin dijital yeterlik ve bilgiyi elde yeterliklerinin düşük olmasının en önemli nedeni evdeki sorumluluklarının fazla olmasıdır. Bunun yanında dijital becerilerinin az

olması ve teknoloji kullanımına uzak olmaları da bu yeterliklerinin düşük olmasında etkindir.

Yöneticilere göre, bu yeterliklerin güçlendirilebilmesi için, Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı öğretmenlerin bu yeterliklerinin güçlendirilmesine yönelik kaliteli ve hizmet içi uygulamaya dönük hizmet içi eğitim etkinlikleri ve teknoloji kullanımına yönelik seminerler düzenlemelidir. Yine yöneticilere göre, öğretmenler kendi dijital ve bilgiyi elde etme yeterliklerini güçlendirebilmeleri için teknolojiyi kullanmalı kendi mesleki gelişimlerine zaman ayırmalı ve kaynak tarama becerilerini geliştirmelidir.

Görüş bildiren yöneticilere göre, lisans mezunu öğretmenlerin dijital yeterlikleri ve bilgiyi elde etme yeterliklerinin düşük olmasının önemli nedeni sosyal çevreye olan ilgileridir. Bunun yanında, lisans mezunu olan öğretmenlerin, öğrenmeye karşı olan motivasyon düşüklüklerinin ve sürekli öğrenme isteklerinin az olması da öğretmenlerin dijital yeterlikleri ve bilgiyi elde etme yeterliklerinin düşük olmasının önemli nedenleri arasındadır. Yine, öğretmenlerin bilgiye nasıl ulaşabilecekleri konusunda yeterli bilgiye sahip olmamaları, mezun oldukları bölümler ve aldıkları eğitim sistemi de öğretmenlerin bu yeterliklerini etkileyebileceği düşünülür. Bu nedenlere ekleme yapılacak olunursa, KKTC'de ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin hepsi Atatürk Öğretmen Akademisi'nden mezundurlar ve hepsinin iş garantisi vardır. Bu durum da onların öğrenmeye karşı isteksiz ve ihtiyaç duymayacağı şeklinde düşünülebilir.

Bu yeterliklerini ise öğretmenlerin öğrenmeye karşı merak duyarak, hizmet içi eğitim kurslarına katılarak, yeniliklere açık olarak, bireysel olarak hedefler belirleyerek, özdenetim yaparak ve teknolojiyi kullanarak güçlendirebileceklerini ifade etmektedirler.

Araştırmaya katılan yöneticiler, mesleğinin ilk 10 yılı içerisinde olan öğretmenler için tecrübelerinin az olması, 16 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan öğretmenlerin ise mesleki doyuma ulaşmış olmaları ve öğrenme motivasyonlarının düşük olmasından dolayı dijital ve bilgiyi elde etme

yeterliklerinin düşük olduğu görüşündedirler. Bir diğ er görüş ise 16 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan öğretmenlerin özel hayatındaki sorumluluklarının fazla olmasından dolayı bu yeterliklerinin düşük olduğ udur.

Yine yöneticiler, mesleğ inin ilk 10 yılı içerisinde olan öğretmenler ile 16 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan öğretmenlerin dijital yeterlikleri ve bilgiyi elde etme yeterliklerinin güçlendirilebilmesi için mesleki geliş im seminerlerin düzenlenmesi, öğretmenleri motive edecek ödüll erin verilmesi, öğretmenlerin sürekli denetlenmesi ve eğitim programları sıkça güncellenmesi gerektiğ i görüşündedirler.

ÖNERİLER

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

Gelecekte yapılacak olan çalış malarda, cinsiyet faktörünün yarattığı farklılıkların nedenlerini detaylı olarak araştırmalı ve yaşam boyu öğrenme sürecinde cinsiyet faktörünün önemi detaylı olarak incelenebilir.

Milli Eğitim Bakanlığı ile okul yöneticileri ve uzmanlar öncelikle mesleki hayatına yeni başlayan ve yüksek mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin dijital yeterlik algılarını ve bilgiyi elde etme becerilerine yönelik farkındalıklarını artırmak amacıyla uygulamaya dönük hizmet içi eğitim kursları ve seminerler düzenlenmeyebilir.

Okul yöneticileri, öğretmenleri mesleki geliş im etkinliklerine katılmaya teşvik edebilir.

Yine araştırmadan elde edilen sonuçlardan, öğrenim durumu yüksek lisans ve doktora olan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlik algılarının lisans mezunu olan öğretmenlerden daha yüksek olduğu görölmektedir. Bu nedenle, öğretmenler kendilerini geliştirmeleri için yüksek lisans programlarına katılmaları için teşvik edilebilir.

Gelecekte yapılacak olan çalışmalarda, Kıbrıs genelinde ilköğretim okullarında görev yapan tüm öğretmenler araştırma kapsamına alınabilir.

Gelecekte yapılacak olan çalışmalarda öğrencilerin, velilerin ve farklı meslek alanlarında çalışan bireylerin yaşam boyu öğrenme konusundaki yeterlilik algıları da araştırılabilir.

Gelecekte yapılacak olan çalışmalarda, üniversite öğrencilerinin ve öğretim görevlilerinin de yaşam boyu öğrenme konusundaki yeterlilik algıları araştırılabilir.

Kaynakça

Akkoyunlu, B. (2008). Bilgi okuryazarlığı ve Yaşam Boyu Öğrenme 8th International Educational Technology Conference (IETC2008), 6-9 Mayıs 2008. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Aspin, D., N. & Chapman, J., D. (2000). Lifelong learning: concepts and conceptions. *International Journal of Lifelong Education*, 19 (1), 2-19. EC, op. Cit., 2001a.

Atkainen, A. (2001). Is life learning becoming a reality? The case of Finland from a comparative perspective. *European Journal of Education*, 36 (3), 379-394.

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.

Bates, T. (2000). *Managing Technological Change: Strategies for College and University Teachers*. San Francisco: Jossey Bass Publishers

Bilir, M. (2009). Yetişkin Eğitimi. Yıldız, A., & Uysal, M. (Ed.), *Yetişkin eğitiminin tarihsel gelişimi içinde* (s.25-83). İstanbul: Kalkedon Yayınları.

Bruce, C. (1997). *The Seven Faces of Information Literacy*. Adelaide: Auslib Press.

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.

Candy, P. C., Crebert, G., & O'Leary, J. (1994). *Developing Lifelong Learners Through Undergraduate Education*. Canberra: Australian Government Publishing Service

Candy, Philip C., 2003. *Lifelong Learning and Information Literacy*, Report for U.S. National Commission on Libraries and Information Science and National Forum on Information Literacy.

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.

Colardyn, D. (2004). Lifelong learning policies in France. *International Journal of Lifelong Education*, 23 (6), 545-558.

Comission Européenne. (2008). *Activites de L'union Europeenne. Education et Formation Tout au Longue de la Vie. Education et Formation Jeunesse*.

Çelikkaya, H. (2009). *Eğitim Bilimine Giriş-Eđitimcilik ve Öğretmenlik*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım Tic. Ltd. şti.

Çilek, A., 2002. Yaşam Boyu Öğrenme. *Milli Eğitim Dergisi*. Sayı 155-156.

D.H. Fretwell, ve J.E. Colombann, 2000. *Adult Continuing Education: An Integral Part of Lifelong Learning Emerging Policies and Programs for the 21st Century in Upper and Middle Income countries*. World Bank, Washington.

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

Demir, Ö., & Kaya, Z. (2007). Eğitim Bilimine Giriş. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Demiralay, R. ve Karadeniz Ş., 2008. İlköğretimde yaşam boyu öğrenme için bilgi okuryazarlığı becerilerinin geliştirilmesi, Cypriot Journal of Educational.

Demirel, M.(2010).İlköğretim programlarına yaşam boyu öğrenme becerileri açısından eleştirel bir bakış. From: <http://oc.eab.org.tr/egitconf/pdfkitap/pdf/583.pdf>.

Demirel, M., & Coşkun, Y. I. (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 Yayıncılık.

Demirel, Ö. (2004). Öğretimde Planlama ve Değerlendirme Öğretme Sanatı. Ankara: PegemA Yayıncılık

Demirel, Ö. (2010). Öğretme Sanatı. Ankara: Pegem A Yayıncılık

Demirel, Ö. (Ed.) (2005). Eğitimde yeni yönelimler. Ankara:Pegem A Yayıncılık

Erden, M. (1998). Öğretmenlik mesleğine giriş. Ankara: Alkım Yayınevi.

Ertürk, S. (1997). Eğitimde Program Geliştirme. Ankara: Meteksan AŞ.

Eurydice.,2001.Thematic Bibliography Lifelong Learning. Brussels, <http://www.eurydice.org>

Faure, E., 1973. Learning To Be.

Fidan, N. (1996). Okulda öğrenme ve öğretme. Ankara: Alkım yayınevi

Friessen, N. & Anderson, T. (2004) Interaction for life-long learning. British Journal of Educational Technology. 35 (6), 679-687

Goldstein, E.B. (1994). Psychology, Brooks/Cole Publishing Company: Pacific Grove, California.

Göksan, T. S., Uzundurukan, S., & Keskin, N. (2009). Yaşam boyu öğrenme ve Avrupa Birliği'nin yaşam boyu öğrenme programları. 1. İnşaat 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.

Gregg, J. P., (1996). Psychological implications and personal perceptions of lifelong learning for adults in life satisfaction and self-esteem. PhD Thesis. Graduate School of Wayne University

Gündoğan, N., 2003. Avrupa Birliği'ne Üye Ülkelerde Bir İstihdam Politikası Aracı Olarak Yaşam Boyu Öğrenme ve Bazı Örnek Program ve Uygulamalar. Kamu-İş, İş Hukuku Ve İktisat Dergisi Cilt:7 Sayı:2.

Günlü, R., 2003. Becerinin Siyasal Ekonomisi. Eğitim Bilim Toplum Dergisi. Bahar-Yaz 2003, <http://www.egitimsen.org.tr/yayinlar/dergiler/ebt/ramazangunlu.html>.

Gürdal, O. (2000). Yaşam boyu öğrenme etkinliği "Enformasyon Okuryazarlığı", Türk Kütüphaneciliği 14(2) 176-187.

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.

Hake, B., 2005. Yaşam Boyu Öğrenme. Ankara: Pegem A Yayıncılık

Harpe, B. D. L., & Radloff, A. (2001). Informed teachers and learners: The importance of assessing the characteristics needed for lifelong learning. Studies in Continuing Education, 22(2), 169-182.

Hart, R, (2006). Using e-learning to help students develop lifelong learning skills. PhD Thesis. Royal Roads University.

Hart, R, (2006). Using e-learning to help students develop lifelong learning skills. PhD Thesis. Royal Roads University.

Herganhahn. B.R., Olson, M.H. (1997). An Introduction to Theories of Learning Prentice Hall, New Jersey. USA.

Hozjan,D. (2009). Key competencies for the development of lifelong learning in the European Union.European Journal of Vocational Training, 46(1).

Hüsen, Ç. (2011). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yaklaşımına yönelik görüş, tutum ve yeterlilik algılarının değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi Yakın Doğu Üniversitesi.

Jackson, S. (2006). Learning to live: the relationship between lifelong learning and lifelong illness. International Journal of Lifelong Education, 25 (1), 51-73.

Jarvis, P. (2005). Lifelong education and its relevance to nursing. *Nurse Education Today*, 25 (8), 655-660.

Karasar, N. (2005). Bilimsel araştırma yöntemi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

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), 417-443.

Knapper, K. C&Cropley, A. J, (2000). Lifelong learning in higher education. London: Great Britain.

Knapper, K. C&Cropley, A. J, (2000). Lifelong learning in higher education. London: Great Britain.

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

Kumar, P. (2004). Lifelong learning in Singapore: where are we now? *International Journal of Lifelong Education*, 23 (6), 559-568.

Kurbanoğlu, S., Akkoyunlu, B. (2001). Öğrencilere Bilgi Okuryazarlığı Becerilerinin Kazandırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 81-88.

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

Leenamajja Ojala, Implementing Lifelong Learning in Partnership with the Educational Sector and the Work Place. *The International Information & Library Review*, Volume 29, Issues 3-4, September 1997, Pages 455-460

Lu Ann, L. And Murray B. (2005). Fostering Self-Directed Learners Through Competitions. The College Quarterly Summer – Volume 8 Number 3. Seneca College of Applied Arts and Technology: Ontario.

Lynch, J. (1977). Lifelong education and the preparation of educational personel. Hamburg: Unesco Institute for Education

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

Mann, C. M. (1997). Prior learning assessment: U.S. experience facilitating lifelong learning. Journal of Lifelong Learning: Policies, Practices, and Programs; see JC 970 458.)

MEGEP, 2006. Türkiye'nin Başarısı İçin İtici Güç: Hayat Boyu Öğrenme Politika Belgesi, Ankara: - MEGEP. <http://megep.meb.gov.tr/megep/genel/hayatboyu/HayatBoyugrenmePolitikaBelgesiEkim2006.pdf> adresinden 20 Ağustos 2009 tarihinde alınmıştır.

Mindek, C. (2007). Hayat Boyu Öğrenme Programı. İstanbul: İktisadi Kalkınma Vakfı Yayınları.

Morgan, Clifford T. (1981). Psikolojiye Giriş Ders Kitabı. Çeviren: Hüsnü Arıcı ve Diğerleri. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Psikoloji Bölümü Yayınları No:1

Nordin, N., Embi, M. A., & Yunus, M. Md. (2010). Mobile learning framework for lifelong learning. Procedia Social and Behavioral Sciences, 7, 130-138

Odabaşı, H. F., & Kabakçı, I. (2007). Öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde bilgi ve iletişim teknolojileri. From: home.anadolu.edu.tr/~odabasi/doc/ty/25.pdf.

OECD., 1973. Recurrent Education: A Strategy For Lifelong Learning. (Çoğaltma)

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

Özdemir, M. Ç. (2006). Eğitim Bilimine Giriş. Ankara: Ekinoks Eğitim Danışmanlık Hiz. Ve Bas. Yay. Dağ. San. ve Tic. Ltd. Şti.

Parkinson, A.(1999). Developing the Attribute of Lifelong Learning, ASEE/IEEE. Frontier in Education Conference, Puerto Rico. <http://fie-conference.org/fie99/papers/1027.pdf> (politique de l'Efficacité dans l'Education. Éducation et Sociétés, Revue internationale de sociologie de l'éducation no : 13, Volum1 De Boeck Université15.03.2009).

Polat, C. ve Odabaşı, H., 2008. Bilgi Toplumunda Yaşam Boyu Öğrenmenin Anahtarı: Bilgi Okuryazarlığı. Küreselleşme, Demokratikleşme ve Türkiye Uluslararası Sempozyumu, Akdeniz Üniversitesi, Antalya. EU, op. Cilt., 2004a.

Rogers, A (2006). Lifelong learning and the absence of gender. International Journal of Educational Development, 26, 189-208.

Semenoglu, N. (2007). Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya. Ankara: Gazi Kitabevi

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. (2005). Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı. Anı Yayıncılık. Ankara

Tan,Ş. (2007). Öğretim ilke ve yöntemleri. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Tanilli, S., 2004. Nasıl Bir Eğitim İstiyoruz? İstanbul: Adam Yayınları
ISKUR.op.cit., 2004.

Taşpınar, M., Gümüş, Ç. (2004). Öğrenmeyi öğrenme kapsamında internet kafelerin eğitsel 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. Cilt 6. Sayı 1. Sayfa. 209-225.
From: <http://www.kefad.gazi.edu.edu.tr/2005.1/209-225.pdf.pdf>

Teknoloji Öngörü Projesi Eğitim ve İnsan Kaynakları Sonuç Raporu ve Strateji Belgesi.

Tight, M, (2002). Key Concepts in Adult Education and Training. London: RoutledgeFalmer.

Tuncer, M., & Taşpınar,M. (2004). Avrupa Birliği'nde eğitim ve mesleki eğitim yönelimleri. XIII. Ulusal 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 Cilt: 5, No:1, s. 87-98.

TÜBİTAK (Türkiye Bilimsel ve Teknik Araştırma Kurumu) (2005). Vizyon 2023

Uzunboylu, H.(2004). Öğretmen Adaylarının İnternet İletişim Araçlarını Kullanma Durumu. IV. Uluslar arası Eğitim Teknolojileri Sempozyumu Bildirileri. Sakarya Üniversitesi, 24-26 Kasım 2004, Sakarya, Türkiye

Uzunboylu,H. & Hürsen,Ç. (2011). Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikler Ölçeği.

Woolfolk, A. E. (1998). Educational Psycology. Boston: Allyn and Bacon

Viljaranta, J., Lerkkanen, M. K., Poikkeus, Aunola, K. & Nurmi, E.J.(2009).Crosslagged relations between task motivation and performace in arithmetic and literacy in Kindergarten. Learning and Instruction. 19.335-344.



**KUZEY KIBRIS TÜRK CUMHURİYETİ
MİLLÎ EĞİTİM GENÇLİK VE SPOR BAKANLIĞI
İLKÖĞRETİM DAİRESİ MÜDÜRLÜĞÜ**

Sayı: İÖD.0.00-35/2011/1B - 434

Lefkoşa
30.03.2011

**Sn. Deniz Özcan,
Yakın Doğu Üniversitesi**

“Öğretmen ve Yöneticilerin Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlilik Algılarının Belirlenmesi” konulu anketin soruları Talim ve Terbiye Dairesi Müdürlüğü tarafından incelenmiş ve uygulanmasında bir sakınca görülmemiştir.

Anketi uygulamadan önce okul müdürlükleri ile temas kurulması ve uygulama tamamlandıktan sonra da anket sonuçlarının Müdürlüğümüze ve Talim Terbiye Dairesi Müdürlüğü'ne iletilmesi hususunda bilgilerinizi saygı ile rica ederim.

**M. Bumin PAŞA
Müdür**

ET/ AA

Ek 2. Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlik Ölçeği

Sayın Meslektaşım;

Bu anket; Öğretmen ve yöneticilerin yaşam boyu öğrenme yeterlilik algılarının belirlenmesi amacıyla yapılacak olan bir araştırmaya veri toplama aracı olarak hazırlanmıştır. Sizden istenilen anket formunda bulunan maddeleri dikkatlice okuduktan sonra durumunuza uygun düşen seçeneği işaretlemenizdir (X).

İşbirliğiniz ve yardımlarınız için teşekkür ederiz.

Prof. Dr. Hüseyin Uzunboylu

Dr. Çiğdem Hürsen

Deniz Özcan

Bölüm I
Demografik Bilgileri

1. Cinsiyetiniz?

() Kadın

() Erkek

2. Yaşınız?

—

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. Medeni Durumunuz?

() Evli

() Bekar

Bölüm II. Yaşam boyu Öğrenme Yeterlikler Ölçeği (YBÖYÖ)

Sayın Öğretmen, Bu bölümde "Yaşam boyu öğrenme yaklaşımına yönelik yeterlik algıları"nın belirlenmesi amacıyla değerlendirmenizin 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 yönetim yeterlikleri					
1.Mesleki gelişim için gerekli olan kararları tek başına alabilme					
2.Bireysel gelişim sürecinde eksik yönleri fark edebilme					
3.Öğrenme sürecinde bireysel olarak kendini değerlendirebilme					
4.Meslektaşlarla işbirliği yaparak çalışabilme					
5.Meslek alanıyla ilgili olarak gerçekleşen etkinliklerde gruba liderlik yapabilme					
6.Mesleki gelişim için kendini nasıl motive edeceğini bilme					
7.Yeni bir konuyu öğrenirken kendini sürekli motive edebilme					
8.Takım çalışmalarında 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					
12.Mesleki gelişim amacıyla gerçekleştirilen projeleri yönetebilme					
13.Yeni bir konuyu öğrenmek için sürekli çalışabilme					
Öğrenmeyi 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 her konuya 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 üretilen 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 değerlendirmeniz 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
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 yeterlikler					
42.Bilgiyi saklamada bilgisayarı kullanabilme					
43.Interneti kullanabilme					
44.Çevrimiçi (online) dergiler, çevrimiçi videolar, çevrimiçi gazeteler gibi internet araçlarından faydalanabilme					
45.Çevrimiçi haber gruplarından 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					

Ek 3. Yaşam Boyu Öğrenme Yeterliklerine Yönelik Görüşme Formu

Yönetici Görüşme Formu

Tarih:

Adı-soyadı:

1. İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme yeterlilik algılarına yönelik yapılan çalışmada, kadın öğretmenlerin dijital yeterlikleri ve bilgiyi elde etme yeterlikleri erkek öğretmenlerden daha düşüktür. Sizce bunun nedenleri nelerdir ve bu yeterlikler nasıl güçlendirilebilir?
2. Yine, lisans mezunu öğretmenlerin dijital yeterlikleri ve bilgiyi elde etme yeterlikleri yüksek lisans ve doktora mezunu öğretmenlerden daha düşüktür. Sizce bunun nedenleri nelerdir ve bu yeterlikler nasıl güçlendirilebilir?
3. Mesleğinin ilk 10 yılı içerisinde olan öğretmenler ile 16 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan öğretmenlerin dijital yeterlikleri ve bilgiyi elde etme yeterlikleri 11-15 yılları arasında kıdeme sahip öğretmenlere göre daha düşük çıkmıştır. Sizce bunun nedenleri nelerdir ve bu yeterlikler nasıl güçlendirilebilir?