

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

**BİLGİSAYAR ÖĞRETMENLERİNİN YAŞAM BOYU
ÖĞRENMEYE YÖNELİK TUTUM VE YETERLİLİK
ALGILARININ BELİRLENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Semih ÇAĞLAR

Lefkoşa

Haziran, 2017

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

**BİLGİSAYAR ÖĞRETMENLERİNİN YAŞAM BOYU
ÖĞRENMEYE YÖNELİK TUTUM VE YETERLİLİK
ALGILARININ BELİRLENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Semih ÇAĞLAR

Danışman: Doç. Dr. Çiğdem HÜRSEN

Lefkoşa

Haziran, 2017

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Bu tezin içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi; tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu; çalışmada bana ait olmayan tüm veri, düşünce, sonuç ve bilgilere bilimsel etik kuralların gereği olarak eksiksiz şekilde uygun atıf yaptığımı ve kaynak göstererek belirttiğimi beyan ederim.

../../2017

Semih ÇAĞLAR

ÖZET

BİLGİSAYAR ÖĞRETMENLERİNİN YAŞAM BOYU ÖĞRENMEYE YÖNELİK TUTUM VE YETERLİLİK ALGILARIIN BELİRLENMESİ

ÇAĞLAR, Semih

Yüksek Lisans, Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Çiğdem HÜRSEN

Haziran 2017 , 102 sayfa

Bu araştırmada ortaöğretimde kademesinde görev yapmakta olan bilgisayar öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenmeye yönelik tutum ve algılarını saptamak ve tutumları ve yeterlik algıları arasındaki ilişkiyi belirlemek amaçlanmıştır.

Bilgisayar öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenmeye yönelik tutum ve yeterlik algılarını belirlemek amacı ile yapılan bu araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini ise KKTC sınırları içerisinde hizmet vermekte olan 88 bilgisayar öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada herhangi bir örnekleme yöntemi kullanılmayarak araştırma evreninde yer alan tüm öğretmenler ile görülmesi hedeflenmiş ancak 79 öğretmen ile görüşülebilmektedir.

Araştırmada elde edilen veriler “ Yaşam Boyu Öğrenme Tutum Ölçeği” ve “Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlik Ölçeği” ile toplanmıştır.

Yaşam boyu öğrenme tutum ölçeği 19 madde, yaşam boyu öğrenme yeterlik ölçeği ise 51 maddeden oluşturulmuştur. Ayrıca verilerin çözümlenmesinde frekans (f) , yüzdelik (%) , aritmetik ortalama ($\bar{x}$) , standart sapma (s) , en yüksek en düşük değerler, Kruskal Wallis Testi ve basit korelasyon analizleri kullanılmıştır.

Araştırmada bilgisayar öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenmeye yönelik tutum ve yeterlik algılarına cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi, uyruğu, mezun olduğu fakülte, öğretmenlik yaptığı yıl, bulunduğu okulun bölgesi, okuldaki öğrenci sayısı, aldığı hizmet içi eğitim değişkenlerine göre bakılmıştır. Bilgisayar öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenmeye yönelik tutumlarının lisans üstü eğitim alan öğretmenlerde yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bilgisayar öğretmenlerinin yeterlik algılarının ise görev süresi 16 yıldan

uzun, üçten fazla okulda görev yapan, Lefkoşa ve İskele bölgesinde bulunan öğretmenlerde yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

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

Anahtar Kelimeler: Yaşam Boyu Öğrenme, Algı, Tutum, Yeterlik, Bilgisayar Öğretmeni.

ABSTRACT

DETERMINATION OF COMPUTER TEACHERS' EFFICACY PERCEPTIONS AND ATTITUDES TOWARDS LIFELONG LEARNING

CAGLAR, Semih

Master Degree, Department of Curriculum and Instruction

Thesis Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Cigdem HURSEN

June 2017, 102 pages

Aim of this research was to determine efficacy perceptions and attitudes of computer teachers working at secondary education grade towards lifelong learning and reveal the relationship between their attitudes and efficacy perceptions.

In this research which was aimed to determine efficacy perceptions and attitudes of computer teachers towards lifelong learning, survey model was used. Population of the study was composed of 88 computer teachers working in TRNC. No sampling method was used in the research and it was targeted to carry out the research with all teachers. However, the research was carried out with 79 teachers.

Data of the research were collected with “Attitudes towards Lifelong Learning Scale” and “Lifelong Learning Efficacy Scale”.

Attitudes towards Lifelong Learning Scale includes 19 items and Lifelong Learning Efficacy Scale includes 51 items. Frequency (f), percentage (%), mean ($\bar{x}$), standard deviation (s), highest and lowest values, Kruskal Wallis Test and simple correlation analysis were used in data analysis.

In the research, efficacy perceptions and attitudes of computer teachers towards lifelong learning were also examined based on gender, age, education status, nationality, faculty in which teachers graduated from, years of teaching experience, region of the school, number of students in the school and in-service trainings in which teachers attended. Results showed that attitudes of computer teachers who have postgraduate degree towards lifelong learning were higher. Efficacy perceptions of computer teachers were found higher among teachers with teaching experience for more than 16 years, having

worked in more than 3 schools and teachers working at Nicosia and Iskele. Another result obtained from the research is; It is a meaningful relationship between teachers' lifelong learning attitudes and competence perceptions at moderate and positive levels.

Key words: Lifelong Learning, Perception, Attitude, Proficiency, Computer Teacher.

ÖNSÖZ

Bu çalışmaya doğrudan ve dolaylı destekleri ile kendilerinden çok şey öğrendiğim, üzerimdeki emeklerini unutamayacağım bütün hocalarıma sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Çalışma sürecinde desteğini esirgemeyen, tecrübesi ve bilgisiyle çalışmamın gelişmesinde büyük katkısı olan ve bana yol gösteren değerli hocam ve tez danışmanım Sayın Doç. Dr. Çiğdem HÜRSEN 'e çok teşekkür ederim.

Ayrıca okullarında uygulama yapmama izin veren ve yardımcı olan tüm okul müdür, müdür muavinlerine ve yoğun çalışma tempolarında görüşmelerime vakit ayıran öğretmenlere gösterdikleri çaba ve anlayışlarından dolayı teşekkür ederim.

Son olarak yüksek lisans sürecinde hep yanımda olan ve desteğini asla esirgemeyen Sn. Dekanımız Prof. Dr. Hüseyin UZUNBOYLU 'ya ve aileme teşekkürü bir borç bilirim.

Semih ÇAĞLAR

Haziran, 2017

İÇİNDEKİLER

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI.....	i
ETİK BEYANI.....	ii
ÖZET.....	iii
ABSTRACT	v
ÖNSÖZ	vii
İÇİNDEKİLER.....	viii
TABLolar DİZİNİ.....	xii

BÖLÜM I

1.	GİRİŞ.....	1
	1.1. Problem Durumu.....	1
	1.2. Araştırmanın Amacı.....	6
	1.3. Araştırmanın Önemi.....	7
	1.4. Sınırlılıklar.....	9
	1.5. Tanımlar.....	9
	1.6. Kısaltmalar.....	10

BÖLÜM II

2.	KURAMSAL ÇERÇEVE ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	11
	2.1. Kavramsal Çerçeve	11
	2.1.1. Yaşam Boyu Öğrenmenin Tarihsel Gelişimi.....	11
	2.1.2. Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri.....	19
	2.1.3. Yaşam Boyu Öğrenmenin Bileşenleri	25
	2.1.4. Bilgi ve İletişim Teknolojileri (BİT).....	32
	2.1.5. Yaşam Boyu Öğrenme Programları.....	34
	2.1.6. Yaşam Boyu Öğrenen Bireyler Yetiştirmede Öğretmen.....	38

2.1.7. Konu İle İlgili Yapılan Araştırmalar	39
2.1.7.1. Konu İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.....	39
2.1.7.2. Konu İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	42

BÖLÜM III

3. YÖNTEM.....	47
3.1. Araştırmanın Modeli	47
3.2. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi	47
3.3. Veri Toplama Araçları	47
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu (Sosyo-demografik özellikler).....	48
3.3.2. Yaşam Boyu Öğrenme Tutum Ölçeği.....	48
3.3.3. Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlik Ölçeği.....	49
3.4. Verilerin Toplanması	50
3.5. Verilerin İstatistiksel Değerlendirilmesi	50

BÖLÜM IV

4. BULGULAR.....	52
4.1. Katılımcıların Demografik Özellikleri	52
4.2. Katılımcıların Mesleki Özellikleri	53
4.3. Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Tutumlarına İlişkin Bulgular.....	54
4.4. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine göre Yaşam Boyu Öğrenme Tutumlarının Karşılaştırılması.....	55
4.5. Öğretmenlerin Yaş Gruplarına göre Yaşam Boyu Öğrenme Yaklaşımına İlişkin Tutumlarının Karşılaştırılması.....	56
4.6. Öğretmenlerin Eğitim Durumlarına göre Yaşam Boyu Öğrenme	

Yaklaşımına İlişkin Tutum.....	57
4.7. Öğretmenlerin uyruklarına göre Yaşam boyu öğrenme yaklaşımına ilişkin tutumlarının karşılaştırılması.....	58
4.8. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine göre Yaşam Boyu Öğrenme Yaklaşımına İlişkin Tutumlarının Karşılaştırılması.....	59
4.9. Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okul Sayılarına göre Yaşam Boyu Öğrenme Yaklaşımına İlişkin Tutumlarının Karşılaştırılması.....	60
4.10. Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okulların Bulunduğu Bölgelere göre Yaşam Boyu Öğrenme Yaklaşımına İlişkin Tutumlarının Karşılaştırılması.....	61
4.11. Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okuldaki Öğrenci Sayılarına Göre Yaşam Boyu Öğrenme Yaklaşımına İlişkin Tutumlarının Karşılaştırılması.....	62
4.12. Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme İle İlgili Hizmet İçi Eğitim Alma Durumlarına göre Yaşam Boyu Öğrenme Yaklaşımına İlişkin Tutumlarının Karşılaştırılması.....	64
4.13. Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Yeterliklerine İlişkin Bulgular.....	65
4.14. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlik Algı Puanlarının Karşılaştırılması.....	66
4.15. Öğretmenlerin Yaş Gruplarına göre Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlik Algı Puanlarının Karşılaştırılması.....	67
4.16. Öğretmenlerin Eğitim Düzeylerine göre Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlik Algı Puanlarının Karşılaştırılması.....	69
4.17. Öğretmenlerin Uyruklarına göre Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlik Algı Puanlarının Karşılaştırılması.....	70
4.18. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine göre Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlik Algı Puanlarının Karşılaştırılması	71
4.19. Öğretmenlerin Bugüne Kadar Görev Yaptıkları Okul Sayılarına göre Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlik Algı Puanlarının Karşılaştırılması.....	72
4.20. Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okulların Bulunduğu Bölgelere göre	

Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlik Algı Puanlarının Karşılaştırılması.....	73
4.21. Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okuldaki Öğrenci Sayılarına göre Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlik Algı Puanlarının Karşılaştırılması.....	75
4.22. Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okulların Bulunduğu Bölgelere göre Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlik Algı Puanlarının Karşılaştırılması.....	76
4.23. Yaşam Boyu Öğrenme Yaklaşımına İlişkin Tutum Ölçeği Ve Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikler Ölçeği Arasındaki Korelasyonlar.....	78

BÖLÜM V

5. SONUÇ ve ÖNERİLER	80
5.1. Sonuçlar.....	80
5.2. Öneriler.....	85
KAYNAKÇA.....	87
EKLER.....	93
ORJİNALLİK RAPORU	102

TABLOLAR DİZİNİ

Tablo 4.1.	Öğretmenlerin demografik özelliklerine göre dağılımı	52
Tablo 4.2.	Öğretmenlerin mesleki özelliklerine göre dağılımı.....	53
Tablo 4.3.	Yaşam boyu öğrenme yaklaşımına ilişkin tutum ölçeği (YBÖTÖ)..	54
Tablo 4.4.	Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre Yaşam boyu öğrenme yaklaşımına ilişkin tutum ölçeği (YBÖTÖ) puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin Mann-Whitney U testi sonuçları.....	55
Tablo 4.5.	Öğretmenlerin yaş gruplarına göre Yaşam boyu öğrenme yaklaşımına ilişkin tutum ölçeği (YBÖTÖ) puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin Kruskal-Wallis testi sonuçları.....	56
Tablo 4.6.	Öğretmenlerin eğitim durumlarına göre Yaşam boyu öğrenme yaklaşımına ilişkin tutum ölçeği (YBÖTÖ) puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin Mann-Whitney U testi sonuçları.....	57
Tablo 4.7.	Öğretmenlerin uyruklarına göre Yaşam boyu öğrenme yaklaşımına ilişkin tutum ölçeği (YBÖTÖ) puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin Mann-Whitney U testi sonuçları.....	58
Tablo 4.8.	Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre Yaşam boyu öğrenme yaklaşımına ilişkin tutum ölçeği (YBÖTÖ) puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin Kruskal-Wallis testi sonuçları.....	59
Tablo 4.9.	Öğretmenlerin görev yaptıkları okul sayılarına göre Yaşam boyu öğrenme yaklaşımına ilişkin tutum ölçeği (YBÖTÖ) puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin Kruskal-Wallis testi sonuçları.....	60

Tablo 4.10.	Öğretmenlerin görev yaptıkları okulların bulunduğu bölgelere göre Yaşam boyu öğrenme yaklaşımına ilişkin tutum ölçeği (YBÖTÖ) puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin Kruskal-Wallis testi sonuçları.....	61
Tablo 4.11.	Öğretmenlerin görev yaptıkları okuldaki öğrenci sayılarına göre Yaşam boyu öğrenme yaklaşımına ilişkin tutum ölçeği (YBÖTÖ) puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin Mann-Whitney U testi sonuçları.....	63
Tablo 4.12.	Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme ile ilgili hizmet içi eğitim alma durumlarına göre Yaşam boyu öğrenme yaklaşımına ilişkin tutum ölçeği (YBÖTÖ) puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin Mann-Whitney U testi sonuçları.....	64
Tablo 4.13.	Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikler Ölçeği (YBÖYÖ).....	65
Tablo 4.14.	Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre Yaşam boyu Öğrenme Yeterlikler Ölçeği (YBÖYÖ) puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin Mann-Whitney U testi sonuçları.....	67
Tablo 4.15.	Öğretmenlerin yaş gruplarına göre Yaşam boyu Öğrenme Yeterlikler Ölçeği (YBÖYÖ) puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin Kruskal-Wallis testi sonuçları.....	68
Tablo 4.16.	Öğretmenlerin eğitim durumlarına göre Yaşam boyu Öğrenme Yeterlikler Ölçeği (YBÖYÖ) puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin Mann-Whitney U testi sonuçları.....	69
Tablo 4.17.	Öğretmenlerin uyruklarına göre Yaşam boyu Öğrenme Yeterlikler Ölçeği (YBÖYÖ) puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin Mann-Whitney U testi sonuçları.....	70
Tablo 4.18.	Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre Yaşam boyu Öğrenme Yeterlikler Ölçeği (YBÖYÖ) puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin Kruskal-Wallis testi sonuçları.....	71

Tablo 4.19.	Öğretmenlerin görev yaptıkları okul sayılarına göre Yaşam boyu Öğrenme Yeterlikler Ölçeği (YBÖYÖ) puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin Kruskal-Wallis testi sonuçları.....	72
Tablo 4.20.	Öğretmenlerin görev yaptıkları okulların bulunduğu bölgelere göre Yaşam boyu Öğrenme Yeterlikler Ölçeği (YBÖYÖ) puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin Kruskal-Wallis testi sonuçları.....	74
Tablo 4.21.	Öğretmenlerin görev yaptıkları okuldaki öğrenci sayılarına göre Yaşam boyu Öğrenme Yeterlikler Ölçeği (YBÖYÖ) puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin Mann-Whitney U testi sonuçları.....	76
Tablo 4.22.	Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme ile ilgili hizmet içi eğitim alma durumlarına göre Yaşam boyu Öğrenme Yeterlikler Ölçeği (YBÖYÖ) puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin Mann-Whitney U testi sonuçları.....	77
Tablo 4.23.	Yaşam Boyu Öğrenme Yaklaşımına İlişkin Tutum Ölçeği Ve Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikler Ölçeği Arasındaki Korelasyonlar.....	78

BÖLÜM I

1. GİRİŞ

1.1.Problem Durumu

Eğitim, ilkçağlardan günümüze toplumların var olması ve gelişebilmesi için insanlar için en önemli yere sahip olmuştur. Geçmiş zamanlarda insanların yaşamını sürdürebilmesi ve yaşamak için temel ihtiyaçlarını giderebilmesi için bulunan eğitim, bu günlerde de toplumların çağdaşlaşarak, teknolojiyi yakından takip etmesi ve ileri görüşlü bir bilgi toplumu olması açısından büyük bir önem taşımaktadır (Hürsen, 2011). Eğitime geniş bir çerçeveden ele alırsak, kişilerin davranışlarında onların kendi yaşantıları ve olumlu yönde değişen istedik davranış değişikliği olması olarak tanımlanmaktadır (Ertürk, 1994).

Eğitim sayesinde bireyde bulunan özellik ve yetenekler olumlu bir şekilde ortaya konulmuştur. Eğitim var olduğu her yerde ilerleme ve buna bağlı değişimler görülmektedir. Eğitim, kişinin kendini tanımasında, kendinde bulunan özellikleri fark etmesine, kendisini keşfetmesine yardımcı olmak ve bireyde istedik davranış değişikliği hedeflenen bir süreçtir. Bireylerin yaşantılarında kalıcı davranış değişikliği olması halinde bu sürecin eğitim süresince konu olan davranış değişikliklerini de insanın yaşantıları sonucu ortaya çıkmıştır. Bazı programları ele alan eğitime bakıldığında bu formal eğitim olarak tanımlanmaktadır. Bireylerin planlı bir şekilde eğitim almaları için bu eğitim gereklidir (Bayram ve Esgin, 2012).

Öğretmenin profesyonel olana kadar olan mesleki gelişimleri, toplumun temel yapısını oluşturan bireylerin gelişimi açısından büyük önem arz eder. Bunlar içinde özellikle ayrı olarak bilim ve teknoloji alanındaki gelişmeler çok hızlı bir şekilde yaşanmakta, bunun sonucu, toplumsal yaşantının pek çok alanında da değişimi zorunlu hale getirmiştir (Açıkgöz, 2008). Çeşitli meslek dalları gibi öğretmenlik mesleğinde de değişimler olmakta, öğretmenlerin de bu değişimlere ayak uydurmak, günün yeterliliklerine sahip olmak ve bunları sınıfa aktarmak en büyük sorumlulukları olmaktadır (Oktay, 2007). Bu sorumlulukları öğretmenler "yaşam boyu öğrenme" yaklaşımı ile sağlayabileceklerdir.

Günümüzde hızla değişen durumlara ayak uydurabilmek hayati derecede önemlidir. Bilim ve teknolojiadaki yaşanan hızlı değişimler toplumsal, kültürel ve ekonomik durumları değiştirmekte bu değişimden bireylerin istekleri de etkilenmektedir (Hürsen ve Uzunboylu, 2011). Gelişmeler bu açıdan, toplumları bilgi toplumuna doğru dönüşmeye itmiştir. Bilgi çağında, bilgi ve iletişim teknolojilerindeki hızla yaşanan değişimler ve gelişmeler, bireylerin devamlı olarak öğrenmeye gereksim duymalarına yol açmaktadır. Yaşam boyu öğrenmeyi tarifinde tam anlamı ile bir uzlaşma sağlanmasa da yaşam boyu devam eden çoklu öğrenme yapılarını içeren bir kurgusu olduğuna dair geniş fikir birliği vardır (Abukari, 2005; Bolhuis, 2003; Bryce, 2004; Candy, 2000; Deakin Crick, Broadfoot ve Claxton, 2004; Friesen ve Anderson, 2004; Hager, 2004; Livingstone, 2001; J. Smith ve Spurling, 2001; Tuijnman, 2003). Livingstone (2001), ana hatlarıyla bu öğrenme yapılarını dört grupta ele almıştır: örgün eğitim, yaygın eğitim, resmi olmayan eğitim ve öz-yönetimli öğrenme. Örgün eğitim, resmi olarak tanınan bir müfredata sahip ve bir eğitmen tarafından sürdürülen öğrenme etkinliklerini kapsar. Yaygın eğitim, resmi olma şartını taşımayan bir eğitmenle sürdürülen kararlaştırılmış bir müfredatı olan ve özellikle de öğrencinin ilgisi doğrultusunda düzenlenen öğrenme etkinlikleridir. Resmi olmayan eğitim, müfredat oluşturulmaksızın eğitici kişinin bir öğreticiden çok, kılavuz ve rehber olduğu öğrenme etkinliklerini ifade eder. Dördüncü öğrenme yapısı, öz-yönetimli öğrenme ya da başka bir deyişle özerk öğrenme ise ne bir müfredat ne de bir eğitmen gerektirir; ihtiyaç duyulan tek şey öğrenenin kendisi ve öğrenmeyi istemesidir.

Bireylerin gerekli bilgi ve yeteneklerini yenileyebilmeleri için şart olan yaşam boyu öğrenme; bireylerin becerilerini geliştirmeye, sosyal birlikteliğin artışına, suç işleyişinin düşmesine ve gelir dağılımında adaletin sağlanmasına yardımcı olmaktadır (Demirel, 2005). Yeni zamanlarda bilginin etki alanı oldukça artmıştır ve toplumların bu dönemde belirleyici en önemli özelliği eğitilmiş kişiler ve iş gücüdür. Bireyin mesleğindeki gelişmeleri yakından takip edebilmesi ancak yaşam boyu öğrenme ile sağlanabilir. Günümüzde eğitim kapsamında sürdürülen çalışmalar arasında öncelikli durumda olan “Yaşam Boyu Öğrenme” kişinin var olduğu her ortamda gerçekleşebilen yaşı, eğitim yeri ve zamanı gibi her türlü sınırlamayı kaldıran bir kavramdır (Güleç, Çelik ve Demirhan, 2012).

Yaşam boyu öğrenme; insanların tüm hayatları boyunca kazanmış olduğu bilgi, yetenek ve anlayışları geliştiren, öğrendiklerini günlük yaşantılarda pratiğe koyan bir süreçtir (Rausch, 2003). Sonsuz öğrenmek ile anlatılan hayat boyu öğrenme, istekli olarak yaşanan çok uzun bir süreçtir (Edwards, Lax ve Fanton , 2001).

Son yıllarda adından sıkça söz edilen yaşam boyu öğrenme tanımı, bir çok ülkenin gelişme plan ve programlarında, stratejik planlarında ve geleceğe ilişkin siyasetlerinde ele alınmıştır. Hatta Avrupa Birliği 1996 yılı yaşam boyu öğrenme yılı olarak duyurulmuş, üye ve aday ülkelerle anlaşmalar yaparak ileriye dönük hedefleri içeren yaşam boyu öğrenme projeleri geliştirmiştir (Akbaş ve Özdemir, 2002). Yaşam boyu öğrenmede üç temel amaç vardır. Bunlar: toplumsal bütünleşmeyi gerçekleştirmek, öğrenmede fırsatlar oluşturarak bireylerin kişisel gelişimlerini ve ülkelerin ekonomik büyümelerini sağlamaktır. Bireyler dünyaya geldikleri andan itibaren farklı gelişim dönemleri içinde yer almaktadırlar. Bireyin yaşamının değişik dönemlerine uyum sağlaması ve kaliteli bir yaşantı sürdürebilmesinde yaşam boyu öğrenmenin rolü büyüktür (Turan, 2005).

Bireylerin birer yaşam boyu öğrenen olarak yetiştirilmesi ise ancak onları yetiştiren ve eğiten öğretmenlerin yaşam boyu öğrenen olması ile mümkün olmaktadır. Alan bilgisi, meslek bilgisi ve genel kültür becerileri gerektiren öğretmenlik mesleğinde öğretmenlerin; temsilcilik, liderlik, bilgi kaynaklığı, hakemlik, arabuluculuk, eğiticilik, ana-babalık, rehberlik gibi rolleri vardır (Şişman, 2003). Zembat (2011) ise, öğretmenlerin rollerini meslektaşlık-arkadaşlık, eğiticilik ve liderlik, olumlu ve geliştirici stratejiler uygulayıcılığı ve iletişim kanalı- rehber olmak üzere 4 ana başlık altında incelemiştir. Meslektaşlık – arkadaşlık rolü öğretmenin okul içi ve dışında öğrenci, diğer öğretmenler ve veliler ile kurulan ilişkilerini kapsamaktadır. Özellikle öğrenci ve veli ile kurulan iletişim eğitimin kaliteli olmasında önemli bir faktördür. Meslektaşları ile fikir alışverişi farklı alanlarda bilgi sahibi olması ve farklı öğretim yöntemlerinin uygulanması noktasında paylaşım açısından destekleyicidir. Eğiticilik ve liderlik, öğretmenin sınıfta öğretimi ile ilgili rolüdür. Olumlu ve geliştirici stratejiler uygulayıcılığı rolü ise öğretmenin kullandığı strateji, yöntem ve tekniklerin öğrenci başarısına etki etmesi açısından önemlidir. İletişim kanalı- rehber rolü de eğitim ve öğretim ortamında öğretmenin iletişim becerilerini kullanarak etkileşim içinde olduğu öğrenci, veli ve meslektaşlarla olan iletişim sürecidir (Aydın, 2015).

Bilgi toplumunda öğrencilerin yaşam boyu öğrenenler olarak yetiştirilmeleri gerektiğini vurgulayan Harpe ve Radloff da hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin yaşam boyu öğrenme konusunda bilgiyle donanmalarının önemli olduğunu vurgulamaktadır. Bunun için öğretmen ve öğrenciler bilgiye ulaşma konusunda pozitif yeterlik inançlarına sahip olmalıdır.

Finansal ve toplumsal değişimlere uyum sağlamayı kolaylaştıran ve geleceğin toplumlarını belirlemede bir gereklilik olan kişilerin, kurum ve organizasyonların karşılaştıkları zorlukları aşmalarını sağlayan rekabet, sosyal uyum ve refah için vazgeçilmez olarak görülen yaşam, boyu öğrenme en genel anlamda "beşikten mezara kadar tüm hayatımız boyunca gerçekleşen öğrenmeler" olarak ifade edilmektedir (Nicolau, 2010). Bu açıklamadan da anlaşılacağı üzere, yaşam boyu öğrenme, sadece hayatımız boyunca devam eden bir öğrenme değil, aynı zamanda yaşamın her alanına yayılan bir öğrenme olmaktadır (Beycioğlu ve Konan, 2008).

Özellikle günümüz öğrencilerine eğitim verecek olan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenen bireyler olmaları ve öğrencilerine de yaşam boyu öğrenmede rol model olmaları önemlidir. Çağımızın getirdiği teknolojik ilerlemeler öğrencilerin bilgiyi çeşitli kaynaklardan bulmasını kolaylaştırmıştır ve artık öğretmen öğrenci için bilgi kaynağı değil, ulaşılan bilgiyi nasıl kullanacağını, değerlendireceğini göstermede bir rehberdir. Öğretmenlerin öğrencilere kazandırması gereken beceriler ise bu açıdan bakıldığında şunlardır; eleştirel düşünme ve problem çözme becerileri, iletişim becerileri, işbirliği becerileri, yaratıcılık ve yenileşme becerileridir. Bu becerilerin öğretimi geleneksel ders anlatım yöntemleriyle mümkün değildir, bu yüzden günümüz öğrencileri de geçmiştekilerden farklı bir şekilde öğrenmek istemektedirler (Prensky, 2010).

Eğitimde öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yaklaşımına yönelik yeterliklerinin geliştirilmesi gerekliliğini ve yaşam boyu öğrenen toplumlara ulaşmada öğretmen eğitiminin önemli olduğunu vurgulamaktadır (Chapman ve diğerleri, 2003). Ayrıca, yaşam boyu öğrenen olarak öğretmenler; örgütleme, yeni gelişmeler ve konularla ilgili, yaratıcı, öğrenme ve iletişim becerileri gelişmiş, meraklı, bilgi okuryazarı, araştırmacı, teknolojiyi etkin bir biçimde kullanabilen ve ekip çalışmasına da yatkın olmalıdırlar (Akkoyunlu, 2008).

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

Öğretmenler için yaşam boyu öğrenmede gereken şey; yeni bilgilere, kanundaki değişimlere ve yeni teknolojiye kısacası durmadan yapılan tüm değişimlere uyum sağlamalarının mümkün kılınmasıdır (Bedmar ve Palma, 2012). Yaşam boyu öğrenme vizyonu düşünmesi, yansıtması, değerlendirmesi, araması ve sorumlu oldukları her bir öğrencinin desteklendiği ve teşvik edildiği bireysel başarıların gelişiminde fırsat yaratması için eğitilmiş duygusal yönden zeki öğretmenler gerektirir . Yaşam boyu öğrenme bir okul için çok büyük bir değişimdir (Bryce, 2006). Çünkü toplumları değiştirmesi beklenen öncüler arasında belki de en önemlisi eğitim işlevini de gerçekleştiren okul örgütüdür (Beycioğlu ve Aslan, 2010). Yaşam boyu öğrenme öğrenme fırsatlarının ortaya çıkarılmasını, okulun kaynaklandırılmasını ve çalışanların özgüvenlerini gerektirir (Day, 1999).

Öğretmenlerin, öğrencilerine yaşamlarında karşılaşılabilecekleri değişikliklere uyum sağlayabilmeleri ve kendilerini sürekli olarak yenileyebilmeleri için yaşam boyu öğrenme alışkanlığı ve becerisi kazandırabilmesi sadece öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme alışkanlığı ve becerilerine sahip olmaları ile mümkün olmaktadır (Akkoyunlu ve Kavak, 2006).

Yaşam boyu öğrenme sürecinde eğitimin anahtar kavramlarından biri olan bilgi; yenilenen, gelişen, küreselleşen dünyada vazgeçilmez bir role sahiptir. “Bilgi en üstün ekonomik kaynağa, hammaddeye daha önemli ve çoğu zaman da paradan da daha önemli bir kaynağa dönüşmüş bulunmaktadır. Bir ekonomik çıktı sayılan enformasyon ve bilgi artık otomobillerden, petrolden, çelikten ya da sanayi çağının herhangi bir ürününden daha önemlidir” . Bireyler, bilgi sayesinde yenilenen, gelişen dünyaya daha kolay ayak uydurulabilmektedir (Ata, 2006).

Gör÷lmektedir ki yaşam boyu öğrenme günümüzde eğitim başta olmak üzere tüm dallarda etkin hale gelmiştir. Hızla değişen dünya düzeninde yaşam boyu öğrenmenin yeri önemini korumaktadır. Yaşam boyu öğrenmeyi uygulamak ise onun bileşenlerini iyi bilmek ve kavramaktan geçmektedir. Yaşam boyu öğrenmeyi uygulayacak bireyleri ise yine yaşam boyu öğrenmeyi iyi bilen öğretmenler yetiştirecektir. Bu ise yaşam boyu öğrenmeyi bilen ve topluma uygulatacak öğretmenlerle mümkün olmaktadır. Öğretmenlerin ise yaşam boyu öğrenmeyi aktarması ise onu en iyi şekilde bilmesi ve uygulaması ile mümkün olmaktadır. Tüm bu sebeplerden dolayı eğitimin ilerlemesini sağlayan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme konusundaki yeterlik ve tutum algıları önem kazanmaktadır.

Yapılan literatür taramasında Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyetinde görev yapan bilgisayar öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenmeye yönelik tutum ve yeterliklerinin algısına yönelik çalışmaya rastlanmıştır. Bu da KKTC de bilgisayar öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenmeye yönelik gereksinim duyulduğunu göstermektedir. Bu nedenle KKTC'deki genel ortaöğretim dairesine (GOÖD) bağlı ortaokul.ve liseler ile mesleki teknik öğretim dairesine (MTÖD) bağlı - meslek liseleriride görev yapan bilgisayar öğretmenlerin yaşam boyu yönelik tutum ve yeterlik algılarını belirlemeye ve geliştirmeye yönelik bu çalışmaya ihtiyaç duyulmuştur.

1. 2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı; ortaöğretim kademelerinde görev yapan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yaklaşımına yönelik tutum ve yeterlik algılarının düzeyini belirlemek ve arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu amaca ulaşabilmek için aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır:

1. Bilgisayar öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yaklaşımına yönelik tutumları nasıldır?
2. Bilgisayar öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yaklaşımına yönelik tutumları arasında
 - 2.1. Cinsiyet,
 - 2.2. Yaş,
 - 2.3. Eğitim düzeyi,
 - 2.4. Uyruğu,
 - 2.5. Mesleki kıdem,

- 2.6. Öğretmenlik mesleğini yaptığı yıl,
- 2.7. Görev yaptığı okul sayı
- 2.8. Görev yaptığı bölge,
- 2.9. Okuldaki öğrenci sayısı,
- 2.10. Katıldığı hizmet içi eğitim sayısı değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Bilgisayar öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yaklaşımına yönelik yeterlikleri nasıldır?
4. Bilgisayar öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yaklaşımına yönelik yeterlikleri arasında
 - 4.1. Cinsiyet,
 - 4.2. Yaş,
 - 4.3. Eğitim düzeyi,
 - 4.4. Uyuşu,
 - 4.5. Mesleki kıdem,
 - 4.6. Öğretmenlik mesleğini yaptığı yıl,
 - 4.7. Görev yaptığı okul sayısı,
 - 4.8. Görev yaptığı bölge,
 - 4.9. Okuldaki öğrenci sayısı,
 - 4.10. Katıldığı hizmet içi eğitim sayısı değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?
5. Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yaklaşımına yönelik tutum ve yeterlik algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1. 3. Araştırmanın Önemi

Günümüzde yaşanan değişim ve gelişmeler insanların eğitimi daha çok önem vermesini gerekli kılmaktadır. Ekonomik, sosyal ve teknolojik olarak hayatımızı etkileyen bu sürece ayak uydurabilmek sadece bireyin öğrenme isteği ve çabası ile sağlanabilmektedir.

Yaşam boyu öğrenme bireyin sürekli öğrenen durumunda olduğu göz önünde bulundurulursa beşikten mezara kadar olan bir süreç üzerine kurulmuştur. Bu sebepten öğretmenlerin bu değişim sürecinden geri kalmamaları oldukça önemlidir. Bilhassa günümüz çağında bilgi toplumlarında öğrenmeyi öğreten bilgiye ulaşmanın

yollarını gösteren yani yaşam boyu öğrenme yeteneklerini kazandıracak öğretmenlere ihtiyaç duyulmaktadır.

Öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecindeki etkin rollerini arttırmak için üstü örtülü inançlarının farkında olması gerekmektedir. Buna ek olarak öğretmen yeterliğinin gelişme süreci, güçlü ve pozitif öğretmen yeterliğine hangi faktörlerin etki ettiği, buna bağlı olarak eğitim programlarının nasıl geliştireceğinin belirlenmesi açısından önemli yeri sahiptir.

Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme becerilerini kazandırmaları ve görevlerini etkin bir biçimde kullanmaları için öncelikle kendilerinin yaşam boyu öğrenmeye ilişkin pozitif yönde tutum geliştirmeleri gerekmektedir. Bunun olabilmesi için de yaşam boyu öğrenme aktivitelerine sürekli katılan, hayatları boyunca öğrenmeye istekli ve hevesli olan bireyler olması gerekmektedir.

Bu bağlamda öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme konusundaki tutum ve yeterlik algılarının belirlenmesi yaşam boyu öğrenen bireylerin yetiştirilmesi açısından oldukça önemli görünmekte ve araştırmanın önemini ortaya koymaktadır. Bu amaçla, araştırma ile elde edilen verilerin özellikle;

1. Öğrenme konusundaki tutum ve yeterlik algılarının pozitif yönde katkıda bulunacağı,
2. Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme sürecindeki etkinlerinin arttırabileceği,
3. Yaşam boyu öğrenme konusundaki bundan sonra yapılacak çalışmalara da yol gösterici nitelikte olacağı,
4. Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme tutum ve yeterlik algılarına ilişkin farkındalıklarını arttıracağı,
5. Yaşam boyu öğrenme konusu üzerinde tartışma ve yeni çalışma olanakları yaratacağı düşünülmektedir.

1.4. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

1. 2016-2017 öğretim yılı KKTC Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığına bağlı okullarda görev yapan 79 öğretmen adayıyla,
2. Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmeye yönelik görüş, tutum ve yeterlilik algılarıyla,
3. Yöntem açısından Genel Tarama Modeli ile,
4. Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlik algıları ve tutumlarını belirlemek amacıyla hazırlanan Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlik Ölçeği ve Yaşam Boyu Öğrenme Yaklaşımına İlişkin Tutum Ölçeği ile sınırlıdır.
5. Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlilik algılarının belirlenmesi amacı ile geliştirilen ‘‘Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlilik Ölçeği’’ sekiz başlık altında toplanan yaşam boyu öğrenme yeterliliklerinden ‘‘öz yönetim yeterlikleri, öğrenmeyi öğrenme yeterlikleri, inisiyatif ve girişimcilik yeterlikleri, bilgiyi elde etme yeterliği, dijital yeterlikler ve karar verebilme yeterliği’’ ile sınırlandırılmıştır.

1.5. Tanımlar

Yaşam Boyu Öğrenme : Doğumdan ölüme kadar devam eden , kişinin olduğu yerde gerçekleşebilen, eğitim düzeyi, yaş, zaman dilimi gibi tüm kısıtlamaları ortadan kaldırarak sürekli gelişme ve yenilikçi öğrenme fırsatlarına olanak sağlayan bir kavramdır (Gündoğan, 2003).

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

Yeterlik: Bir meslek alanına özgü görevlerin yapılabilmesi için gerekli olan mesleki bilgi, beceri ve tutumlara sahip olma durumudur (MEB, 2006).

Öğretmenlik Meseleği Genel Yeterlikleri: Öğretmenlik mesleğini etkili ve verimli bir biçimde yerine getirebilmek için sahip olunması gereken genel bilgi, beceri ve tutumlardır (MEB, 2006).

Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlik Algısı: Bireyin kendi öğrenmesini planlamasına olanak sağlayan, öğrenmesinde etkili olan, gerektiğinde farklı disiplinlerden bilgileri bir araya getirebilmesine, farklı durumlarda farklı öğrenme stratejilerini uygulayabilmesine ve öğrenme sürecinde yaşanabilecek güçlüklerin üstesinden gelebilmesine dair algısıdır.

1.6. Kısaltmalar

KKTC: Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

YBÖTÖ: Yaşam Boyu Öğrenme Tutum Ölçeği

YBÖYÖ: Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlik Ölçeği

AB: Avrupa Birliği

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2. 1. Kavramsal Çerçeve

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

2.1.1. Yaşam Boyu Öğrenmenin Tarihsel Gelişimi

Yaşam boyu gelişim yaklaşımı, bireyin doğumundan ölümüne kadar gelişimini inceleyen, bu gelişim sürecinde insan davranışını açıklamaya yönelik geliştirilmiş kuramsal bir yönelimdir. Yani yaşam boyu gelişim yaklaşımı, gelişim psikolojisi alan yazında yer alan diğer yaklaşımlardan farklılaşarak bireyin gelişiminin yetişkinlikle birlikte sona ermediğini ifade etmektedir. Yaşam boyu gelişim yaklaşımı, bireylerin yaşamları süresince meydana gelen değişimleri inceleyerek bu değişimleri tanımlamaya, açıklamaya ve değişimlerin nedenlerini sorgulamaya yönelik bir yaklaşımdır (Eryılmaz ve Mutlu, 2017).

Birey sürekli öğrenen konumunda olduğu için yaşam boyu öğrenme beşikten mezara kadar sürecek bir yaşantı üzerine kurulmuştur. Yaşam boyu öğrenme bireylerin hızla gelişip değişmekte olan toplumun yapısına uyum sağlayabilmeleri ve sahip oldukları mesleki alanlarda da yeterli düzeyde kazanç elde edebilmeleri için önemli ve etkili bir yaklaşımdır (Selçuk, 2016).

Yaşam boyu öğrenmenin çekici tarafı insanın tüm yaşamı boyunca kendini geliştirmesine olanak sağlamasıdır. Türkiye'de yaşam boyu öğrenme 1960'lı yıllarda ön plana çıkmaya başlamıştır. Bununla birlikte eğitimin daha iyi koşullarda gerçekleştirilebileceği ve eğitimde eşitsizliğin ortadan kalkabileceği inancı yaygınlaşmıştır (Yıldırım, 2015).

Yaşam boyu öğrenmenin çekici olan tarafı her bireyin, her yaşta okulda ya da okul dışında öğrenebilir ve kendini geliştirebilir oluşudur. Çünkü bireyler kendilerini yaşam boyu geliştirmek ister. Yaşam boyu öğrenme geniş kapsamlı bir

konudur. Buna bağılı olarak tanımlanması ve çözümlenmesi de zor olmuştur (Yıldırım, 2015).

UNESCO, OECD ve önemli bir faktör olan Avrupa Birliği, yaşam boyu öğrenme kavramını yeniden gündemlerine taşımıştır. 1990' yıllarda, aktif vatandaşlığın, sosyal bütünleşmenin ve istihdamın gelişebilmesi için temel bir politika olarak kabul edilen yaşam boyu öğrenme, Avrupa Birliği istihdam stratejisinin önemli bir parçası haline gelmiştir. 1990' lı yılları ortasından günümüze değin AB ve pek çok üye ülke için yaşam boyu öğrenmenin önemi giderek artmıştır (Özçiftci ve Çakır, 2015).

Avrupa istihdam rehberlerinde yaşam boyu öğrenmenin istihdam açısından önemi vurgulanmakta ve üye ülkelerin her yıl istihdam konusunda periyodik olarak hazırladıkları ulusal eylem planlarında yaşam boyu öğrenme ile ilgili faaliyetlerine yer verilmektedir (Tamer, 2014). Hollanda ise 1998 yılında, “ Yaşam Boyu Öğrenme ” belgesini yayınlamış ve Hollanda hükümetinin yaşam boyu düzenlemeler için özgül siyasi önlemlerine ilişkin ulusal bir program önermiştir. Yaşam boyu öğrenme oldukça geniş bir alanı kapsamaktadır. Buna bağılı olarak da karmaşık bir yapıya sahiptir. Yaşam boyu öğrenme ilk ortaya çıktığı dönemlerde insani bir boyut taşıyacağı düşünülerek UNESCO tarafından ortaya atılmıştır. Bu konu pek çok eğitimci tarafından kuşkuyla karşılanmıştır. Bunun nedeni ise eğitimin tekelci sermayenin eline geçeceğinden endişe edilmesidir. Bu bağlamda eğitim genellikle siyasetin konusu olmakla kalmıyor, siyasetin etkisi altında da kalmaktadır (Ersoy, 2013).

Evrensel anlamda özellikle 1970' li yıllarda ortaya çıkan yaşam boyu öğrenme kavramı, 1980'li yıllara gelindiğinde döneme hakim olan ve ekonomik kalkınmanın temelini oluşturan endüstrileşme ile yaşanan ekonomik kriz, sosyal ve kültürel farklılıkların kabul edilmemesi gibi nedenlerden dolayı gündemden kaybolmuştur (Ersoy, 2013).

Bilginin etki alanının hızla geliştiğı günümüzde, toplumların gelişiminde en önemli belirleyici etken eğitimli insan ve eğitimli iş gücüdür. Bireyin mesleğindeki gelişmeleri yakından takip edebilmesi ancak yaşam boyu öğrenme ile sağlanabilir. Dünyada eğitim alanında yürütölen çalışmalar arasında öncelikli konuma gelen “Yaşam Boyu Öğrenme” bireyin olduğı her yerde gerçekleşebilen yer, zaman, yaş,

eğitim düzeyi gibi her türlü sınırlamayı ortadan kaldıran bir kavramdır (Güleç ve diğerleri, 2012).

Yaşam boyu öğrenmenin de tartışılacak boyutları bulunmaktadır. Çünkü burada söz konusu olan rekabettir. Hedef rekabet edebilirliktir. Buradan doğacak olan sonuçlara bakıldığında zaman klasik eğitime dönüş yeniden gerçekleşebilir (Coşkun ve Demirel, 2012).

Bilgi iletişim platformları yoluyla yeni pazarlar ve iş olanakları yaratılarak, daha etkin bir rekabet gücü oluşturulmaya çalışan AB yaşam boyu öğrenme programları “Sektörel Alt Programlar”, “Ortak Konulu Programlar” ve “Jean Monnet Eylemi” olmak üzere üç etkinlikten oluşmaktadır (Toprak ve Erdoğan, 2012).

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 (Özcan, 2011).

Her geçen gün yaşam boyu öğrenmeye ilginin artmasının sebeplerinde iş istihlama olan etkisi ve değişimlere ayak uydurması gereken çağımızdaki eğitim ihtiyacını karşılamaya çalışmasının yattığı söylenebilir. Çağımızda hızla değişen dünya ve değişen meslek koşulları ile iş alanları değişmekte ve yetenek sahibi olmadan yapılan iş bulunmamaktadır. Bu sebepten işlerini koruyabilmek için becerilerini arttırmaya gereksinim duymaktadırlar. Bu sebepten kişiler formal eğitimi tamamladıktan sonra da eğitimlerine devam etme ve kendilerini geliştirme gereksinimi hissetmektedirler (Erdamar, 2011). Bu sebepler adeta yaşam boyu öğrenmeyi mecburi hale getirmiştir.

Avrupa birliği komisyonu ise, 2001 yılında yaşam boyu öğrenmeye ilişkin “Making a European area of lifelong learning a reality” kararı ile okul öncesinden emeklilik sonrasına kadar tüm yaşamımızı kapsayan öğrenmenin önemini vurgulamıştır. Ayrıca bu karar ile yaşam boyu öğrenmenin örgün, yaygın ve informal uygulamaların tümünü kapsamı gerektiği belirtilmiştir (Ersoy ve Yılmaz, 2009). Ayrıca 2001’ deki komisyon raporuna göre, AB eğitim programı amaçları içerisinde yaşam boyu öğrenmenin herkes için erişilebilir olması gerektiği ifade edilmiştir (Cansever, 2009). Yaşam boyu öğrenme programları şekil 1’de detaylı olarak sunulmuştur.

Sektörel Alt Programlar			
COMENIUS PROGRAMI (Okul Eğitimi)	ERASMUS PROGRAMI (Yüksek Öğretim)	LEONARDO VINCI PROGRAMI (Mesleki Eğitim)	DA GRUNDTVIG PROGRAMI (Yetişkin Eğitimi)
Ortak Konulu (Transversal) Program			
4 Temel Faaliyet: Politika Geliştirme; Dil Öğrenme; BİT, Örnek Uygulamaların Yaygınlaştırılması			
Jean Monnet Programı			
3 Temel Faaliyet: Jean Monnet Eylemi; Avrupa Kurumları; Avrupa Kuruluşları			

Şekil 1. Yaşam boyu öğrenme programları 2007-2013

Şekil 1’ de görüldüğü gibi AB yaşam boyu öğrenme programları, okul öğretimi, yüksek öğretim, yetişkin eğitimi, Avrupa dillerinin öğreniminin desteklenmesi, bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımı ve mesleki eğitime yönelik politika ve uygulamalarını desteklemek ve geliştirmek amacıyla oluşturulan eğitim programlarıdır (Göksan, Uzundurukan ve Keskin, 2009).

Eğitim tarihine bakıldığında süreç içerisinde büyük gelişmelerin yaşandığı görülmektedir. Bu gelişmeler çerçevesinde eğitim biliminde de pek çok yeni kavramın ortaya çıktığı görülmektedir. Bu kavramlardan biri de "yaşam boyu öğrenme" dir. Yaşam boyu öğrenme çok eski bir kavram olmamakla birlikte, yirminci yüzyılda etkin bir hale gelmiştir. Teknolojinin hızlı bir şekilde ilerlemeye başladığı dönemlerde yaşam boyu öğrenme eğitimde önemli bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır (Uysal ve diğerleri, 2008).

2000 yılındaki Avrupa Konseyi'nin tebliğine göre yaşam boyu öğrenme, insana ve bilgiye daha fazla yatırım yapma, esnek ve yenilikçi öğrenme imkânlarını yaygınlaştırma anlamına gelmektedir (Odabaş ve Polat, 2008).

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

1. *“Yaşam boyu öğrenme kapasitesinin geliştirilmesi ile tüm sistem ve uygulamalarda yüksek performans, yenilikçilik ve Avrupa boyutunun güçlendirilmesi,*
2. *Avrupa yaşam boyu öğrenme alanının oluşturulması,*
3. *Yaşam boyu öğrenmenin; insan hakları ve demokrasi temelinde Avrupa vatandaşlığı duygusunu geliştirmesi ile toplumsal uzlaşma, kültürel arası diyalog, cinsiyet eşitliği ve hoşgörünün güçlendirilmesine katkısının artırılması,*
4. *Eğitim sistemlerinde yenilikçi BİT (Bilgi Ve İletişim Teknolojileri) temelli bilimsel yaklaşımların desteklenmesi ve dil çeşitliğinin teşvik edilmesi,*
5. *Yukarıdaki bilgilere ulaşılabilmesi için her yaştan insanın, özel ihtiyaçları olanlar ve dezavantajlı kesimlerden olanlar dahil olmak üzere, sosyo-ekonomik geçmişlerine bakılmaksızın yaşam boyu öğrenime katılmalarının desteklenmesidir.”* (Mindek, 2007).

Avrupa Birliğinde yaşam boyu öğrenme daha çok ekonomik kalkınmaya yöneliktir. Asıl hedef ülke ekonomisinin nasıl kalkındırılabilceğidir. Globalleşmenin hüküm sürdüğü bir süreçte eğitimin yeniden yapılandırılması ve buna bağlı olarak yaşam boyu öğrenme ilkesinin ortaya konması tesadüf değildir.

Avrupa ülkelerinde her alanda meydana gelen değişim ve gelişmelere bağlı olarak eğitimde de yeni yönelimler oluşturulmaya zorlanmıştır. Kapitalizmin bir parçası haline getirilmiştir (Gültekin ve Şengül, 2006).

Yaşam boyu öğrenme ile ilgili AB politikalarına yön veren en önemli belgelerden biri olan “Yaşam Boyu Öğrenme Bildirisi” Avrupa da yaşam boyu öğrenmenin uygulanmasına yönelik, stratejileri belirlemek amacıyla beş temel mesaj ifade etmektedir;

1. İnsan kaynaklarına daha fazla yatırım: Avrupa’nın en önemli varlığı olan vatandaşlarına öncelik sağlamak için insan kaynaklarına yatırımı artırmak amaçlanmaktadır.
2. Eğitimde yenilikler: bu mesajda, etkili öğrenme ve öğretme yöntemlerini geliştirilmesi belirtilerek yöntemlerin geliştirilmesinde yaşam boyu ve yaşam çapı boyutu, kullanıcı merkezli öğrenme sistemleri, bilgi iletişim teknolojilerine dayalı yeni eğitim yöntemleri, öğretmenlerin değişen rolü, değişik gruplara uygun, uyarlanabilir öğrenme sistemleri, iş başı eğitim, eğitimcilerin eğitimi konuları vurgulanmaktadır.
3. Her türlü eğitime değer verilmesi veya belgelendirilmesi: bu mesajda, özellikle formal olmayan ve informal öğrenmeye katılımın artırılması ve belgelendirilmesi amaçlanmaktadır.
4. Rehberlik ve danışmanlık hizmetlerinin yeniden gözden geçirilmesi: bu mesajın amacı, Avrupa da öğrenme olanakları ile ilgili bilgi ve önerilere, herkesin, yaşam süresinde kolaylıklar ulaşmasını sağlamaktır.
5. Eğitimin mümkün olduğunca öğrenenlere yakınlaştırılması: bu mesaj ile erişim zorluğu olan kesimlere ulaşmak için bilgi iletişim teknolojilerinden yararlanma, yerel ve bölgesel merkezli girişimler için yaşam boyu öğrenme yaklaşımı, çok amaçlı öğrenme merkezleri, öğrenen toplum için bilgi ağlarından yararlanma önerilmektedir (Turan, 2005).

Yaşam boyu öğrenmede üç temel amaç vardır. Bunlar: toplumsal bütünleşmeyi gerçekleştirmek, öğrenmede fırsatlar oluşturarak bireylerin kişisel gelişimlerini ve ülkelerin ekonomik büyümelerini sağlamaktır. Bireyler dünyaya geldikleri andan itibaren farklı gelişim dönemleri içinde yer almaktadırlar. Bireyin yaşamının değişik

dönemlerine uyum sağlaması ve kaliteli bir yaşantı sürdürebilmesinde yaşam boyu öğrenmenin rolü büyüktür (Turan, 2005).

Yaşam boyu öğrenme kavramı bazı çevrelerce ayrı bir eğitim anlayışymış gibi düşünülmektedir. Bu düşüncenin ortaya çıkmasında OECD etkili olmuştur. OECD'in ortaya koyduğu bu düşünceyle yaşam boyu eğitim farklı bir anlayış olarak literatüre kazandırılmıştır. Bu düşüncenin savunucuları, yaşam boyu eğitimin uygulanması ve eğitimin geleneksellikten soyutlanmasıyla eğitimde yaşanan sorunların ortadan kalkabileceğini düşünmektedirler (Sayısı, 2005).

Yaşam boyu öğrenme ile geleneksel öğrenmeye bakıldığında ortaya çıkan farklılıkların neler olduğuna bakılacak olursa:

1. Eğitim hizmetleri geleneksel eğitimde yerini alırken, yaşam boyu öğrenmede öğrenme etkinlikleri ön plana çıkmaktadır.
2. Geleneksel eğitimde daha çok uygulanan ders müfredatı önem arz ederken, yaşam boyu öğrenmede öğrenme sırasında ortaya çıkan sonuçlar önem kazanır.
3. Geleneksel eğitim denildiğinde akla gelen şey çocuklar ve gençler gelirken, yaşam boyu eğitimde kişilerin tüm hayatı boyunca öğrenme üzerinde durulmaktadır.
4. Geleneksel eğitimi uygulamada belli bir program ve kurallar vardır. Bunun dışına çıkılamaz. Yaşam boyu eğitimde ise belirli bir program yoktur ve birey kendine göre, kısacası ihtiyaçlarına göre öğrenir.

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

UNESCO tarafından gerçekleştirilen “Eğitimin geliştirilmesi” komisyonunda, eğitimin yaşam boyunca süren bir etkinlik olduğu kararına varılarak, eğitimin; insanları henüz olmayan bir topluma hazırladığı belirtilmiştir. 1972 yılı UNESCO

uluslararası eğitim komisyonunda ifade edilen öneriler ise, yaşam boyu öğrenme özetler niteliktedir;

1. Eğitimi okul yaşı ve okul binaları ile sınırlamak yanlıştır.
2. Eğitimin, hem okul içi eğitimini hem de okul dışı eğitimi kapsayan öğretim etkinliklerinin alanıdır.
3. Eğitsel etkinlik daha esnek olmalıdır.
4. Eğitim yaşam kadar uzun bir varoluşsal süreklilik olarak tasarlanmalıdır (Akbaş ve Özdemir, 2002).

2001 yılından itibaren gerçekleştirilen AB yaşam boyu öğrenme çalışmalarını aşağıdaki gibi ifade etmektedir:

1. 2001 yılında; Stockholm Konseyi tarafından “ Eğitim ve Öğretim Sistemlerinde Gelecekte Somut Amaçlar” hakkındaki raporun yayınlanması,
2. 2002 de Barselona Konseyi tarafından 2010 yılına kadar Avrupa’daki eğitim ve öğretimin dünya çapında kalitenin referansı haline getirilmesine yönelik amaçlar raporunun hazırlanması ve çalışma programının Avrupa Konseyi tarafından onaylanması,
3. 2003 yılında AB tarafından kabul edilen ve 2003-2006 yıllarını kapsayan yenilenmiş istihdam stratejisinde, üye devletler genç işsizlere ve uzun dönemli işsizlere yönelik danışmanlık ve eğitim hizmetlerinin artırılması, girişimciliği ve istihdam yaratmanın teşvik edilmesi, eğitim yatırımlarının nicelik ve nitelik olarak artırılması önceliklerinin de yer aldığı ve belirlenmesi,
4. 2004 Maastricht Bildirisi, Avrupa eğitim ve öğretim sistemlerini 2010 yılına kadar dünyada bir kalite referansı haline getirmek ve yaşam boyu öğrenmeyi herkes için somut bir gerçek haline dönüştürmek ve bu çerçevede Avrupa Yeterlilik Çerçevesi’nin (European Qualifications Framework) oluşturulması,
5. 2006 Avrupa Komisyonu tarafından yetişkinlerin hayat boyu öğrenimlerinin, istihdam edilebilirliğe, hareketliliğe ve kişisel gelişime katkılarının önemini

vurgulamak için, “Öğrenmek İçin Çok Geç Geçildir” başlıklı bildirinin yayınlanması,

6. 2007 Avrupa Komisyonu tarafından hayat boyu öğrenmeye katılımında yer aldığı Lizbon Hedeflerinin ölçümüne ilişkin bildirinin yayınlanması,
7. 2007 – 2013 AB Bütünleştirilmiş Eylem Programının hazırlanması ve uygulama sürecinin başlatılmasıdır.

Yaşam boyu öğrenme programları, yaşam boyu öğrenmenin bir ihtiyaç olduğu günümüz bilgi çağında, kişilerin bağımsız bir şekilde eğitime ulaşması ve kendilerini gereksinim duyulan alanda yetiştirebilmesi ve geliştirebilmesi için çok önemli derecede rol oynamaktadır.

Yaşam boyu öğrenme programlarının yanında kişilerin hızlı bir şekilde yaşadığı değişimleri bireysel ve meslek gelişiminde sürdürebilmesi için bazı becerilere de sahip olması beklenir. Yaşam boyu öğrenme sürecinde kişilerin sahip olması gereken yeterlikleri aşağıdaki şekilde açıklayabiliriz.

2.1.2. Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri

Günümüz toplumlarını arttık eğitim kurumları ile sınırlı tutmak mümkün olmamaktadır. Yaşam boyun öğrenmenin zorunlu olduğu günümüzde bireylerin ve toplumların ihtiyaçlarını yeniden sorgulamak zorunlu hale gelmiştir. Bu anlamda yaşam boyu öğrenme yeterliklerine sahip bireylere ihtiyaç duyulmuştur (Demirel ve Akkoyunlu, 2010).

1996 yılı AB tarafından Yaşam Boyu Öğrenme Yılı olarak kabul edilmiştir. 2000 yılında ise yeni bir bildiri ortaya atılmıştır. AB’nin eğitimle alakalı başka çalışmalarında da yaşam boyu öğrenmeye yönelik hedefler ve uygulamalar bulunmaktadır. Avrupa Birliğinde meslekî eğitim alanına yönelik olarak yürütülen Leonardo da Vinci programının dayanaklarından bazıları yaşam boyu öğrenmeyle alakalıdır. Ek olarak programın öncelikli amaçlarının başında, bilgi toplumuna ilişkin araçları kullanarak yaşam boyu öğrenmeye yardımcı olmaktadır (Berberoğlu, 2010).

Çağımızda bilgi toplumlarında yaşanmakta olan gelişmeler ve yaşanan değişimler yaşam boyu öğrenme yaklaşımını şart kılmaktadır. Bu toplumu oluşturan kişilerin ide bu değişim ve gelişim süresine ayak uydurabilmesi ve mesleki anlamda

gelişebilmesi açısından bazı yeterliklere sahip olması gerekmektedir (Akkoyunlu, 2008).

Avrupa Birliği yaşam boyu öğrenmeyi; kişinin hayatı süresince bilgisini, becerilerini, yeterliklerini bireysel, sosyal ya da mesleki olarak geliştirmeyi amaçlayan tüm etkinlikler olarak tanımlanmaktadır (Avrupa Komisyonu, 2002).

1. Bilgi toplumuna uyum
2. Rekabet gücünün arttırılması
3. İnsan gücünün serbest dolaşımı
4. Çalıştırmanın arttırılması

Yaşam boyu öğrenme 1990'lı yıllarda yapılan çalışmalarda ortak kararlar önem kazanmış ve değişik ülkelerden yaşam boyu öğrenme programlarına önem vermeleri istenilmiştir. Ülkelerin eğitim programlarına AB' nin direk müdahalesi olmamaktadır. Bunun yerine eğitim sisteminde yaşanan sorunlar ile ilgilenilmektedir. Bunun yanı sıra AB üye olduğu ülkelerin eğitim sistemleri ile ilgili bilgiler toplamakta ve ara sıra takip etmektedir. AB' in bu süreçte en fazla durduğu konu ise yaşam boyu öğrenmedir. Bu konuyla alakalı olarak AB komisyonunun 1995 yılında Öğrenen Topluma Doğru adlı çalışması bulunmaktadır (Akbaş ve Özdemir, 2002) .

AB'de yapılan plan ve projeler bütün üye ülkelerle birlikte hazırlanmakta ve finanse edilmektedir. Yaşam boyu öğrenme öncelikli olarak çalışma alanları, işsizlik, okul ve sanayi gibi konuları içine almaktadır. Ayrıca dil öğrenimi, dışlanmışlıkla mücadele gibi hedefleri de bulunmaktadır. Yaşam boyu öğrenme konusunda siyasetler, kararlar, stratejiler ve projeler hayata geçirilmiştir.

Yaşam boyu öğrenmenin içinde bulunan duruma göre, eğitsel kurumlara devredilmeyecek kadar hassas ve önemlidir bunun yerine hayatı boyunca ve de hayatın içinden öğrenme (deneyim) sorumluluğu kişilerinin kendi sorumluluğundadır. Bu bağlamda yaşam boyu öğrenme devam ettirilebilir bir öğrenme şeklidir veya merkezde bir sorumlu tarafından bilginin aktarılması dışında kişilerin özdenetim ve üstünlük alma becerilerine bağlı olarak değişir (Knapper, 2006). Bu nedenden eğitsel kuruluşlarda öğretilen eğitimde ama kişinin devam eden

bir öğrenen olması ve bu sürece katkı veren sorumluları yetiştirmek olmalıdır. Yaşam boyu öğrenme becerileri işte bu ihtiyaçtan ortaya çıkmaktadır.

AB'nin yaşam boyu öğrenme ile ilgili hedef ve politikalarının bilinmesi Türkiye için gelecekte meydana gelecek eğitim birliği uyumu için önem taşımaktadır. Yapılacak bu uygulama ile AB'de yaşam boyu öğrenmenin hedefleri, öncelikli hedef kitlenin kimler olduğu, uygulamaların sonuçları verilerek, ilgililere referans olanağı sunacaktır. Bunun yanı sıra AB'de yaşam boyu öğrenme kavramının nasıl anlaşıldığı düşünce ve uygulama boyutlarında neler yapıldığı aday olan ülke Türkiye'yi yakından ilgilendirmektedir.

Yaşam boyu öğrenmeye yönelik bireylerin yaşam boyu öğrenen kişiler olabilmeleri için sahip olması gereken bazı bilgi, beceri ve tutumlar ortaya konmuştur. Yaşam boyu öğrenme yetenekleri ile ilgili çeşitli araştırmalar vardır (Bryce 2006; Cornford,1996; Scales 2008, Knapper ve Cropley 2000). Fakat bunun yanı sıra yaşam boyu öğrenme yeterliği tanımı; Avrupa Birliği tarafından ortaya atılan bilgi, beceri ve tutumları içeren daha kapsamlı bir kavram olarak belirlenmiştir (Avrupa komisyonu, 2007).

Yaşam Boyu Öğrenme Temel Yeterlik Alanları Avrupa Çerçevesi bilgi toplumu içinde kişisel başarı, aktif vatandaşlık, sosyal içermeye ve istihdam için geliştirilmesi gereken gerekli sekiz kilit yeterlik belirlemiştir (Avrupa komisyonu, 2007). Bunlar:

1. Anadilde İletişim Yeterliği:

Temel yeterlik alanlarından ilki olan anadilde iletişim, düşünce, duygu ve gerçekleri sözlü ve yazılı olarak açıklama ve tabir etmekte ve bütün toplumsal mekânlarda dil aracılığıyla en uygun biçimde etkileşim becerisi şeklinde tanımlanmıştır. Yaşam boyu öğrenmede bulunan yetenekler kavrayarak okuma yazılı ve sözlü olarak iletişim sağlama önemli yetenekler arasında bulunmaktadır (Erdamar, 2011).

2. Yabancı Dilde İletişim Yeterliği:

Yabancı dilde iletişim ana dilde iletişime benzer özellikleri taşımaktadır. Söz belleği, fonksiyonel dil bilgisine ek olarak sözel etkileşimin temel türleri üzerine, dilin bir takım biçimleri üzerine bilgi istemektedir. .Kültürel ve sosyal geleneklere,

dilin kültürel yönüyle çeşitliliklerinde bilgi sahibi olunmalıdır. Yabancı dillerde iletişim, ayrıca olaşma ve kültürlerarası müsamaha ve uzlaşma gibi yetenekleri de gerektirir. Bir bireyin beceri seviyesi, dört durum, farklı diller ve geçmiş hayatı, çevre, ihtiyaç ve alakalarına göre olarak değişiklik gösterir. Yaşam boyu öğrenme için mühim bir yeterlik olan yabancı dil kurabildiği gibi yaşam boyu öğrenen birey yabancı dilde de iletişim yeteneğine ve becerisini edinmiş olması gereklidir.

3. Matematiksel ve Bilim ve Teknolojide Temel Yeterlikler:

Matematik ve bilim ve teknolojiye temel yeterlik alanında iki şekli vardır: Bunlardan birincisi matematiksel beceri, gündelik yaşamda bir takım sorunların çözülmesi gayesiyle zihinsel ve yazılı hesaplamalarda dört işlemde faydalanma yeteneğidir. Bunun yaşandığı süreç en az bilgi kadar önemlidir. Matematiksel beceri, çeşitli seviyelerde matematiksel yetenekleri zihinsel gerçekleştirme ve isteğe bağlıdır. İkincisi ise bilimsel yeterlik, soruların tespit edilmesi ve ispatlamaya dair sonuçlanma amacıyla, yaşanan evrenin açıklanmasına dair ve yöntem biliminden faydalanma becerisi ve isteğine gönderme yapar. Teknolojik yeterlik, algılanan insan istek ve ihtiyaçlarına yanıt olarak bilgi ve yöntem bilimi uygulanması olarak görülmektedir. Bu iki yeterlilik alanında açıklaması, insan faaliyetlerinden sorumlu olan değişimler ve her bireyin vatandaş olarak sorumluluklarının bilincinde olmayı gerektirir.

Temel sayı becerilerini kullanabilme yaşamda en çok kullanılan becerileri kullanabilmeye bağlıdır (Erdamar, 2011).

4. Dijital Yeterlikler:

Bilgi Toplumu Teknolojisinin (BTT) nin iş eğlence ve iletişimde güvenli ve eleştirel kullanımını içermektedir. Bilgisayarların, bilginin geri getirilmesi, saklanması, üretilmesi, sunulması ve internet yoluyla bilgi ilişkisinin sağlanabilmesi gibi ana yetenekleri sağlamaktadır.

Dünyada iletişim ve ulaşım masraflarının azalmasıyla ve özellikle de bilgiye ulaşma ve dağılımına göre masrafların düşmesi hakkında Bilgi ve İletişim Teknolojilerinin (BİT) çok önemli bir etkisi olduğu görülmektedir (Berberoğlu, 2010).

Yaşam boyu öğrenen birey olmak için; temel olarak haberleşme okuryazarlığı, teknoloji, dijital, medya, internet ve bilgisayar okuryazarlığı gibi gündelik okuryazarlıklara hakim olunmalıdır (Adams, 2007; Avrupa Komisyonu, 2007; Bryce, 2006; Candy, Crebert ve O'Leary; 1994).

5. Öğrenmeyi Öğrenme Yeterliği:

Öğrenmeyi izleyerek istikrarlı şekilde devam ettirme, verimli vakit ve bilgi kontrolünü de barındıran şekillerde kişisel ve gruplar şeklinde kendi öğrenmesini planlama becerisidir. Bu yeterlik, öğrenmenin başarılı olmak adına bireyin kendi öğrenme süresince ve gereksinimleri ile ilgili farkında olması, sahip olduğu yetenekleri tespit etme ve engelleri aşma becerisini barındırmaktadır.

Öğrenmeyi öğrenme; öğrenmeyi takip etme ve istekli olabilme becerisidir. Kişiler, öğrenme şekillerini ister bireysel ister grup şekliyle bilgi denetimi ve yönetimi yoluyla planlayabilmelidirler (Demirel, 2009).

Öğrenme öğrenme yeterliği, kişinin var olan imkânları bilerek öğrenenin bilincinde olması ve ihtiyacını öğrenme durumunda başarı için güçlüklerle karşı koyabilme becerisini kapsamaktadır. Bu, yetenek ve bilgi edinme, kullanmak ve kendine göre ayarlamak kadar yol gösterici destek istemek ve bundan faydalanmayı ifade etmektedir. Öğrenmeyi öğrenme, kişilerin bilgi ve yeteneklerin, çeşitli ortamlarda çeşitli kapsamlarda kullanılması ve uygulanması için daha önceleri öğrenme ve yaşam tecrübeleri üzerine katmasıyla harekete geçer (Avrupa Komisyonu, 2007).

Yaşam boyu öğrenen bireyler kendi öğrenmesini kurgulayan ve değerlendiren, öğrenmede yetkili olan, ihtiyaç olduğunda başka bilimlerden bilgileri birlikte olabilen ve başka şekillerde farklı öğrenme planlamasını kullanabilen kişilerdir (Knapper ve Cropley, 2000).

6. Sosyal ve Vatandaşlık Yeterlikleri:

Kişiler arasında, kültürlerarası ve sosyal yeterlik ile vatandaşlığa ait beceriler kişilerin, süreç içinde değişen toplumlarda hem sosyal yaşantıda ve iş yaşamına etki edecek olumlu bir şekilde katılmalarına olanak sağlayacak; yeri geldiğinde problemlere çözüm üretecek özellikleri barındıran bütün davranış şekillerini içine

alır. Vatandaşlığa ait beceri ise kişileri sosyal ve politik kavram ve yapılara ilişkin bilgi ve demokratik ve süregelen bir katılım istikrarı sergilemesi, politik yaşantıya tam olarak katılmaları yönünde donatır (Avrupa Komisyonu, 2007).

7. İnisiyatif Alma ve Girişimcilik Yeterliği:

Geçmişten günümüze değin tüm dünyada önemini koruyan bir kavram olan girişimcilikte, kişiler; yeni fırsatları yakalamak, kendilerini ifade edebilecekleri, çalışma hayatlarını ve kazançlarını esnekleştirecek; bulundukları ülkelerin ekonomilerine katkıda bulunacak, istihdamı artıracak, çıkar çevrelerine kazanç ve işbirliği olanakları sunacak yeni işler kurmayı hedeflemektedir (Karabulut, 2009). Yaşam boyu öğrenme bilginin aktarılmasından ziyade kişilerin özdenetim ve inisiyatif alma yeterliklerine bağlıdır (Knapper, 2006).

8. Kültürel Farkındalık ve Anlatım Yeterliği:

Temel yeterlik alanlarından olan kültürel ifade müzik, sahne sanatları, edebiyat ve görsel sanatları da içine alan bir dizi kitle iletişim yoluyla görüş, tecrübe ve duyguların yaratıcı bir biçimde ifade edilmesinin önemini takdir etme olarak tanımlanmıştır (Avrupa Komisyonu, 2007). Duygu, düşünce ve deneyimlerin çeşitli medyalarda (müzik, performans sanatları, edebiyat ve görsel sanatlar) yaratıcı biçimde ifade edilmesinin öneminin takdir edilmesidir (Demirel, 2010).

Yaşam boyu öğrenme yeterliklerin kişisel gelişimde iş yeterlikleri açısından önemlidir. İş sahibi olanlar iş verirken sadece zamanında gelip giden elemanlar aramamaktadır. Günümüzde yeterli becerilere sahip olmayan, çalışana düşük ücretle iş yaptırmak dünya çapında bir üstünlüğe sahiptir. İş sahibinin artık istediği düşünen öğrenen yaratan elemanlar çalışanlardır. İşte bu sebeptendir ki yaşam boyu öğrenmeye karşı olan alaka artarak devam etmektedir (Akkuş, 2008).

İş yaşantısında yaşam boyu öğrenme, kişilerin meslekte daha iyi bir performans sağlaması için fonksiyonel bilginin oluşmasını hedeflemektedir. Bu bakımdan üniversitelere önemli görevlerle sorumlu olmaktadır (Dowling ve diğerleri, 2004).

İş eğitimi vermekte olan kurumlar çoğunlukla öğrencilerini değişken ve hareketli bir geleceğe hazır hale getirmeye çalışmaktadır. Fakat kaygı yaratan durum öğrencilere yalnız günümüzün zorunlu kıldığı yeteneklerin öğretilmesidir. İleride

lazım olabilecek yeteneklerin neler olabileceği belli değilse eğitimcilerden ne yapmaları beklenmektedir. Belirli eğitimciler öğrencilerin yaşam boyu öğrenenler olarak yetiştirilmesi gerekliliğini savunur. Bu öğrencilere gerekli beceriler öğretilerek gerektiğinde kullanılacaktır. Bu süreçten başarılı şekilde sonuç alanların yaşam boyu öğrenenler olacağına inançlar yüksektir (Sızoo , Agrusa ve Iskat, 2005). Bu anlamda yaşam boyu öğrenmeyi geliştirecek eğitim ortamları ve programları önemli olmaktadır.

2.1.3. Yaşam Boyu Öğrenmenin Bileşenleri

Yaşam boyu öğrenme yaşamın bir parçasıdır. Yani bilginin oluştuğu ve bunun yaşama döküldüğü yerdir. Bu nedenle yaşam boyu öğrenme bireyin kişisel ve sosyal anlamda düşünülmez. Yaşam boyu öğrenme bu nedenle bireyin mesleki ve kişisel gelişimini sağlamaktadır. Yaşam boyu öğreneni ise üç başlık altına alabiliriz. Bunlardan birincisi olan bireysel anlamda yaşam boyu öğrenme kişinin ilgi alanlarında daha iyi ilerleyiş gerçekleştirmesini hedeflemektedir. Kişi bu süreçte bir takım sosyal etmenlere karşı karşıya gelmektedir. İkinci olan sosyal anlamda yaşam boyu öğrenme bir grupta belirli bir hedef doğrultusunda bilgi alışverişi ve bu esnasında çıkan bilginin ileriye taşınmasını hedeflenmektedir. Bu esnada kişi diğer insanlarla etkileşim içinde olarak sosyalleşme sürecine girer (Günüç, Odabaşı ve Kuzu, 2012). Üçüncü başlık ise mesleki bağlamda yaşam boyu öğrenmeye incelersek, olduğu meslekte çok daha iyi duruma gelmek için fonksiyonel bilginin ilerlemesini hedeflemektedir. Üniversitelerin bu açıdan bakıldığında başka kuruluşlarla iç içe bir iş beraberliğinde olmalıdır (Dowling ve diğerleri, 2004). Mesleki gelişimde yüksek öğretim kuruluşlarının yeri oldukça önemli yer taşır. Yükseköğretimin sağladığı etki mesleki gelişim imkanları oluşturan ve bu süreci destekleyen bunun yanı sıra bilginin dağılma sürecini ilerleten teknolojik süreçleri de destekleyen kurumlar olarak kabul edilmişlerdir(Dinevski ve Dinevski, 2004).

Yüksek öğretim kurumları, eğitimdeki etkisi kadar haberleşme ve tanıtım konusunda da önemi fazladır. Yüksek öğretim kurumlarında yaşam boyu öğrenmeyi sübvansiyon yapan tanıtım yöntemleri; birebir öğrenme, dergi okutmaları, uzaktan eğitim, çoklu ortam gereçlerinin kullanılması ve video konferans, teknoloji tabanlı eğitim vb. olarak belirlenmektedir. Bu yöntemlerle yaşam boyu öğrenene bir eşitlik sağlanmaktadır. Yaşam boyu öğrenmenin karakteristiklerini bütünsellik,

entegrasyon, esneklik, demokratikleştirme ve kendini gerçekleştirme şeklinde özetlemiştir (Cropley ve Dave, 1978).

Bütünsellik: Okul öncesi eğitim ile başlayıp yetişkin eğitimini de kapsayan tüm kişilerin olduğu örgün ve yaygın eğitim sistemlerini içine almaktadır.

Entegrasyon: Üniversiteler, okullar benzeri örgün eğitim kurumlarındaki öğrenme yaşantısına toplum yaşantısının entegre olmasıdır.

Esneklik: Yaşam boyu öğrenmenin değişiklik yaşanan değişimlere ayak uydurabilme ve yeni iletişim ve fırsatları değerlendirmelidir.

Demokratikleşme: Yaşam boyu öğrenmenin değişik elemanlarının entelektüel değişim süreçleri, alakaları ve isteklendirilmeleri açısından eğitimden faydalanmasını sağlamaktadır.

Kendini gerçekleştirme: Bu yaşam boyu öğrenmenin en önemli amacıdır. Bunun sonucunda yaşam boyu öğrenme, kişinin yaşamının standartını arttırmayı hedefler. Yaşam boyu öğrenmenin temel özellikleri vardır. Bu temel özellikler; bilgiye ulaşmak için öğrenme, yapmak için öğrenme, birlikte yaşam için öğrenme ve var olmak için öğrenme olarak tanımlanmıştır. Bu bağlamda kişinin örgün öğrenme süresi, iş eğitimi zamanı, faal olarak ilerleyebilme olanağı ve son olarak bireysel gelişim ya da kendini gerçekleştirme süreci değerlendirilmiştir. Kişiler kendi kendilerini gerçekleştirme yolunda yaşam boyu öğrenmeye gereksinim duymaktadır. Kişilerin bu duruma nedeni ise kişinin karşısına çıkan bazı sorunla ve yaşam boyu öğrenme sürecini etkileyen etmenlerdir (Saisana ve ELLCartwright 2007).

Bireyin yaşam boyu öğrenmede başarı sağlayabilmesi ve sonuçlandırması için teknolojiyi kullanımına ve öğrenmeye karşı istekli olmak ve bilgi sahibi olmalıdır. Bunun yanı sıra daha birçok faktör vardır. Bütün etmenlerin yaşam boyu öğrenmede etkili olduğu fakat her bireyin doğrudan bağlı olduğu kişisel, mesleki ve sosyal gelişim etmenleri bulunmaktadır (Tan ve Morris, 2006).

Birey kişisel, mesleki ve sosyal gelişimini tamamlayabilmek için örgün, yaygın ve yaşayarak öğrenme sürecinde devam eder. Bu sürecin önemli etmeni kişisel gelişim bileşenidir sebebi ise bireyin her yaşam boyu öğrenme sürecindeki faaliyeti

ve gayreti kişisel gelişimini de etkiler. Tüm bu etmenler izinde yaşam boyu öğrenme ile alakalı etkenler işlenmiştir.

Örgün, yaygın ve yaşayarak öğrenme: Öğrenmenin yapıldığı mekan ve öğrenme stilinin farklı şekillerde olması kişisel ve toplumsal anlamda farklılıklara neden olmaktadır. Örgün ve yaygın öğretimde toplumsal farklılıklar görülmektedir (OECD, 2010). Bu değişiklikler toplumsal ve kişisel gelişimde katkıda bulunmaktadır. İşte bu anlamda incelendiğinde yaşam boyu öğrenme; eğitim kurumlarını barındıran düzenli şekilde birleştirilmiş ve konfügürasyon ortamlarda oluşan örgün öğrenme, örgün eğitim dışında oluşan bir takım yeteneklerin kazandırılmasını hedefleyen hedeflenmiş öğrenilmeyi alanı altına alan yaygın öğrenme, bir takım sosyal hayatlara yönelik günlük hayattan alışılmış olan tecrübe ya da etkinlikler sonucu rastgele ya da plan olmadan oluşan hayatın içinden öğrenme şeklini belirleyen üç öğrenme şekli vardır (Avrupa Konseyi, 2009; Cedefop, 2003; Tan ve Morris, 2006; Werquin, 2010).

Yaygın öğrenme, şekli iki öğrenim şeklini örgün ve yaşayarak öğrenmenin çeşitli özelliklerini kapsayan bir özellik taşır. Yaşayarak öğrenme istek olacak şekil değil iken yaygın öğrenme amaçlı ve yapılandırılmıştır. Bütün bu olanlardan farklı olarak hedeflenen örgün öğretimde, yapılandırılmış ve kontrol altına tutulmuş öğrenme şeklidir (Werquin, 2010).

Tüm bunların yanısıra OECD, yetişkin eğitiminde öğrenmeyen bireyleri çeşitli nedenlerle (finansal, zamansal, vs.) nedenlerle öğrenemeyenler ve öğrenmek istemeyenler olarak ikiye ayırmaktadır. Her ne kadar yaşam boyu öğrenme yaygın öğrenmeyi içerse de yaygın öğrenme geleneksel eğitim metotlarının hala etkisindedir ve bu sebepten yaşam boyu öğrenme yaklaşımı değişiklik görülmektedir.

Yaş: Yaşam boyu öğrenme her ne kadar doğumdan ölene kadar öğrenme durumu olarak tanımlanarak bütün akran gruplarını barındırsa bütün dönemlerde yaşam boyu öğrenme farklı şekillerdedir. Knapper ve Cropley (2000) çocuk ve yetişkin öğrenenler arasında yaşam boyu öğrenme anlamında önemli farklılıklar olduğunu belirtmişlerdir. Yani bu anlamda yetişkin dönemdeki kişilerin çocuk öğrenen bireylere göre; daha fazla deneyime sahip olması, öğrenme alışkanlığının daha yerleşik olması, daha bağımsız olmaları nedeniyle hedeflerini belirleyerek kendi tercihlerini uygulayabilmeleri, yeni öğrendiği durumları anında uygulayabilme

olanaklarının olması gibi farklılıklara sahip olduğunu belirtmiştir. Tüm bunlara ek olarak toplumların algılarında yaşam boyu öğrenmeye ilişkin farklılıklar vardı. Çeşitli toplumlar yaşam boyu öğrenmeye ilişkin siyasetlerini gelişme dönemlerden itibaren , toplumlarda yalnız yetişkin ve mesleki eğitime yönelik hazırlanmaktadır (Chapman ve diğerleri, 2003).

Ekonomi ve politika: Yaşam boyu öğrenmeyle ilgili yaklaşım farklı toplumlarda değişik akran gruplarına yönelmiştir. En önemli sebebi olanı finansal sorunlarıdır. Birçok toplum, fertlerinin refahını sağlamak ve toplumun ekonomik gelişimini sağlayarak kalkınmak için yaşam boyu öğrenme politikalarını genç ve orta yaş bireylere yönelik düzenlemektedir (Chapman ve diğerleri, 2003; Hughes, Blaxter, Brine ve Jackson, 2006).

Politikanın yaşam boyu öğrenme üzerindeki etkisi son yıllarda daha çok önemli hale gelmiştir; ulusal arası uyum ve denetim odaklarının koordinasyonunun sağlanması, devletin bu durumu üstlenmesi, eğitim ve toplum arasında bağlantıyı kurma gibi konuları içermektedir (Edwards, Miller, Small ve Tait, 2002).

Bu anlamda politika yapıcılarının devlet politikalarını; öğrenen merkezli sistemlerin oluşturulması, halk kaynaklarının geliştirilmesi, öğrenenlerin önemli ihtiyaçlarının karşılanmasına ilişkin uğraşları, yaşam boyu öğrenme önündeki sorunların giderilmesi ve öğrenme olanaklarının sağlanmasına ilişkin incelenmesi ve yoluna koyulması gerekir (Chapman ve Aspin, 1998; Dünya Bankası, 2003; Morgan-Klein ve Osborne, 2007).

Yaşam boyu öğrenmeyle ilgili olarak sadece kurumların ele aldığı bazı sorumluluklar vardır bu anlamda kurumların yaşam boyu öğrenmeyle ilgili yaptığı işlevler öğrencilerin yaşam boyu öğrenmeyle alakalı yaptıkları planları karşılama, öğrenme isteğine karşı sorumlu olmasını sağlamak, sadece sınıfta değil sınıf dışında da öğrenme olanakları sağlamak, öğrencilerin beklentilerini gerçekleştirmek ve öğrencilere öğrenme şeklini belirlemek olarak tanımlanabilir belirlenebilir (Parkinson, 1999).

Motivasyon: Yaşam boyu öğrenmeyi etkileye boyutlarının önemlileri arasında yer almaktadır (Crow, 2006; OECD, 2000; Scales, 2008; Tan ve Morris, 2006). Öğrenenler, hayatları boyunca karşılarına gelen sorunları çözmek ve öğrenmeyi

devam eden bir süreç olarak motive etmeye veya isteklerini olabildiğince maksimum seviyede kalmasını isterler (OECD, 2005). Bunu göz önüne allırsak, özellikle okul türü öğrenme mekanlarının da yaşam boyu öğrenenleri motive etmeleri gerekli görülmektedir (Dowling ve diğerleri, 2004). İsteklendirme, yaşam boyu öğrenence sonuca yönelik olarak, etkinlik ve öğrenme merkezli olarak üç şekilde sıralanabilir. Birincisi, öğrenenin hedef merkezli yaklaşım sergilemesi, ikincisi toplumsal gereksinimler sebebiyle faaliyetlere katılma arzusu, üçüncüsü ise bilgiye ulaşma isteği şeklinde belirlenebilir (Kirby ve diğerleri, 2003; Knapper ve Cropley; 2000).

Yaşam boyu öğrenmede faydalı olmanın faktörlerinden biri olan isteklendirme farklı şekillerle gerçekleştirile bilinir. Bunlar arasında; planlamalar ya da ödevler yapmak, eğitmenin, bir rol biçiminin olması, becerilerine uygun derecelendirme, öğrenmenin keyifli hale gelmesi amaçlanmaktadır (Parkinson, 1999).

Öğretmenin rol modeli: Öğretmen rol model olarak rehber ve yardımcı görevi üzerine almalıdır. Öğretmenler, yaşam boyu öğrenmeye yönelik davranışı rol olarak almalıdır (Jarman, Mcaleese ve Mcconnell, 1997; Steward, 2009). Öğrenenlerin hedeflerini belirlemesi bunları ortaya çıkarması ve kendi planlamalarını tasarlaması ile ilgili eğitim veren kişinin ya da öğretmenin etkisi çok fazladır. Öğretmenlerin de hakim olmadığı bir çok şey olduğu ve sürekli şekilde öğrenme ihtiyacı olan örnek öğrenenlere aktarmalıdır. Yaşam boyu öğrenme yaklaşımına göre tüm öğrenciler değerlidir ve öğretmenin tüm öğrencilerle ilgili olmalıdır (Avrupa Komisyonu, 2002; Bryce, 2006). Öğrenen bireylerin bir örnek kişiye olan gereksinimi öğrencilerce yalnız bir yol gösterici veya onların yanında olan değil aynı zamanda yaşam boyu öğrenme boyunca isteklendirme şeklidir (Parkinson, 1999).

Eğlenerek öğrenme: Bireyler öğrenme ortamı eğlenceli olur ise daha iyi öğrenirler. Daha önceleri verilen ceza yöntemleri, itaat eden ve ses çıkmayan sınıf ortamı artık eğlenerek, paylaşımcı şekilde şeffaf ve devam ettirebilir öğrenme ortamlarına dönüşmüştür (Bryce, 2006).

Öğrenenlerin öğrenme süreçlerinde neşeli zaman geçirmeleri ya da eğlenerek öğrenmeleri sadece kalıcı öğrenme konusunda değil aynı zamanda öğrenenlerin isteklendirilmesini sağlama konusunda da önemli bir etkidir (Parkinson, 1999).

Kültürel yapı: Toplulukların eğitim sistemleri birbirinden farklılık göstermektedir. Eğitim sisteminde olan farklılıklar farklı kişiler yetişmesine ya da eğitim-öğretim alışkanlıklarının farklılaşmasına yol açmaktadır. Buna ek olarak, eğitim ve öğretime toplumların katılma paydaları arasında değişiklik olduğu da görülmektedir (OECD, 2010). Yaşam boyu öğrenmenin temelini oluşturan etmenlerin oluşma payı da toplumlar arası farklılık göstermektedir (ELLI, 2010). Bu anlamda da bir toplumdaki bireyler için yaşam boyu öğrenmenin önemi oldukça fazla iken başka toplumda bu oran düşmektedir. Veya tam tersi bir toplumda yaşam boyu öğrenmeye ilişkin anlayış düşükkken başka toplumda yüksek olabilmektedir (Akkuş, 2008; Cedefop, 2003).

Tüm bunların yanında boyu öğrenmeye karşı global anlamda bakıldığında bir değişikliğin olduğu görülmektedir. Bunun nedeni ise toplumlardan bir çoğunun , bireylerin yaşam standartlarını arttırmasını sağlama bakımından yaşam boyu öğrenmenin yerinin mühim olduğu açıktır. Eğer bu bağlamda bakarsak, yaşam boyu öğrenme ve globalleşme arasında oluşan ilişkinin kuvvetli olduğu görülür. İkinin de değişim ve gelişim süreçleri benzemektedir (Ugla, 2008).

Okuryazarlık: Ülkelerin kalkınma düzeyini gösteren okuryazarlık sadece yaşam boyu öğrenmenin etmeni değildir. Okuryazarlık seviyesi ülkeler arası olduğu gibi ülkenin içinde de oldukça farklılaşmaktadır (Wagner, 2002).

Bir bireyin yaşam boyu öğrenen konumuna gelmesi için tüm etmenlerden en azından temel düzeyde bilgi sahibi olması gerekmektedir. Bunlar arasında teknoloji enformasyon internet ve bilgisayar okuryazarlığı gibi güncel durumlardır. Enformasyon okuryazarlığı, yaşam boyu öğrenenin enformasyon kaynaklarına nasıl ulaşabileceği ve ulaştığı enformasyonu bir araya getirerek analiz edip nasıl organize edebileceği ile ilgilidir. Birey kendisinin farkındadır ve ne kadar güçlü ya da zayıf olduğunun farkına vararak bunu geliştirme yollarına nasıl ulaşacağını da bilmektedir (Adams, 2007; Avrupa Komisyonu, 2002; Bryce, 2006; Candy, Crebert ve O'Leary; 1994).

Okuryazarlıkların edinilmesi bakımından okuryazarlık eğitiminin yeri de önemli hale gelmiştir. Okuryazarlık eğitimi; kişinin kendine güvenini yeine getirir, iş hayatına önemli etkisi ve katkısı vardır, sosyal yaşantıyı destekler. Bu anlamda,

okuryazarlık dersleri her yaştan bireylerin bu eğitime devam etmesi için olanak tanımaktadır (Duckworth ve Tummons, 2010).

Tutum: Bir yaşam boyu öğrenenin değişime açık bir tutum göstermesi beklenir .Gireceği dönüşüm sürecinin verimli olması yaşayacağı değişime açık oluşuna bağlıdır. Yaşam boyu öğrenmenin devamlılığı için öğrenmeye meraklı bir tavır içinde olmalıdır (Avrupa Komisyonu, 2002; Bryce, 2006).

Yaşam boyu öğrenmeye karşı pozitif bir tutum sergilemesi bireyin kendi gelişimi açısından da önemlidir (Goeller, 2008).

Yeterlikler: Yeterlikte temel düzeyde bazı becerileri gerektirir bunlar ; ana dilde iletişim becerileri, matematik okuryazarlığı ve fen ve teknolojide temel yeterlikler, dijital yeterlikler, , yabancı dilde iletişim becerileri, öğrenmeyi öğrenme yeterliği, sosyal ve vatandaşlığa ilişkin yeterlikler, girişimcilik ve kültürel ifadelendirme sırasında oluşmuştur (Adams, 2007; Avrupa Komisyonu, 2002; Avrupa Konseyi, 2006).

Yaşam boyu öğrenenin bu yeterliklere sahip olduğu düzeyde öğrenme başarısının artacağı ve bu anlamda yeterliklerin geliştirilmesi gerektiği söylenebilir. Yeterliklerin kazanılmasının gerek okur yazarlıkların gerek ise, becerilerin geliştirilmesi bağlamında da önemli olduğu ve birbirleriyle etkileşim içinde oldukları söylenebilir.

Beceriler: Yaşam boyu öğreneni; öğrenmeyi öğrenme, bilgiyi yaratmayı öğrenme, yaşam boyu öğrenmeyi devamlı hale getirme, risk ve sorunlarla baş etme gibi yöntem bilimsel yeteneklerin yanı sıra matematik, fen, bilgi ve iletişim teknolojileri, problem çözme, analitik beceri, yabancı dil bilgisi gibi teknik yetenekleri barındırmalıdır. Bu yetenekler yaşam boyu öğrenenin hayatının her alanına katkı sağlayacak ve başarılı olmasına etki edecektir. Kişilerin bu becerilere sahip olması içinde kurumların bunu destekleyici çalışmalar yapması beklenir (Avrupa Komisyonu, 2002; Dowling ve diğerleri, 2004).

Bu beceriler arasında bilgi ve iletişim teknolojileri kullanım becerisi yaşam boyu öğrenmeyi etkileyen en önemli faktörlerdendir.

2.1.4. Bilgi ve İletişim Teknolojileri (BİT):

Teknolojiyi kullanmak yaşam boyu öğrenenler için teknolojiyi ne kadar fazla kullanmış olmalarından ziyade teknolojiyi öğrenmek için ne şekilde kullandığı ile ilgilidir. BİT’ te öğrenme ortamlarının hepsinde gereksinim duyulsa dahi, bilhassa bir eğiticinin, rehberin olmadığı durumlarda bireyin kendi öğrenme ortamını sağladığı yaptığı koşullarda daha önemlidir. İşte bu sebepten BİT, yaşayarak öğrenen kişilerin bir arada oldukları bir öğrenme ortamı, bir konunun ya da sorunun bulunmaya çalışıldığı bir araç ve yaşayarak öğrenen bireylere materyal ya da deneyimlerin paylaşımının yapıldığı bir destek ortamı olarak kullanılmaktadır (Avrupa Komisyonu, 2002; EASY Projesi, 2010).

Yaşam boyu öğrenmede BİT kullanılışında yaygın öğrenme (non-formal) ya da mesleki gelişim ile çok yüksek ilişkisi olduğunu göstermiştir. Formal öğrenmede BİR araçlarının yeri oldukça önemlidir. Bilhassa uzaktan eğitimde sınıf içi faaliyetlerde ve sınıf dışı öğrenmeye ilişkin iletişim ve paylaşımlarda çok fazla kullanılan bir yöntemdir. Bu süreç boyunca yaşam boyu öğrenmede başarılı olma ve yaşam boyu öğrenmeye katılım gösterme bağlamında da oldukça etkilidir. Bunlara ek olarak BİT yaşayarak öğrenme (informal) sürecinde de bireylere öğrenme fırsatları açması bakımından önem taşımaktadır (Dowling ve diğerleri, 2004; Tan ve Morris, 2006).

Örgün ya da yaygın eğitimin yapılmasının mümkün olmadığı durumlarda, eğitim- öğretim ihtiyacını karşılamak amacıyla internet kullanımı büyük önem kazanır. Esneklik özelliği taşıyan yaşam boyu öğrenme modeli, BİT ve çevrimiçi öğrenme sırasında zamana ve mekana bağlı kalınmadan daha özgür bir ortamda gerçekleştirilebilir (Morgan- Klein ve Osborne, 2007; Mouzakitis ve Tuncay, 2011; Nordin, Embi ve Yunus, 2010).

Deneyim: Yaşam boyu öğrenmenin önemli faktörlerinden biri olan deneyim, çocuklarla yetişkinlerin yaşam boyu öğrenmede kendilerini daha iyi ifade etmelerini sağlamaktadır (Knapper ve Copley, 2000). Deneyimle öğrenen bireyler daha kalıcı bilgi ve beceriye sahip olmaktadır (Rotwell ve Kazanas, 1998).

Öğrenmeyle bağlantılı stratejiler geliştirerek öğrenme alışkanlığı edinen, bununla birlikte problem çözebilme yetisi kazanan birey öğrenmeyi gerçekleştirmede

ileri düzeyde deneyim sahibi olmaktadır. Aynı zamanda birey öz değerlendirme yapabilmekte ve istekleri doğrultusunda hedeflerine ulaşmada daha başarılı olmaktadır. Yaşam boyu öğrenme sürerken bireysel ya da toplumsal faktörlerin bir kısmı öğrenenle ilgili faktörlerken bir kısmı da bireyin kendi haricindeki faktörlerdir.

Yaşam boyu öğrenmenin bir süreç olduğu ve bu süreçte bireyin doğrudan kendi ile ilgili veya bireyin dışındaki faktörlerle birlikte anlamlandırılması gerekmektedir. Ayrıca bu faktörler göz önünde bulundurularak yaşam boyu öğrenme sürecinde birbirleri üzerinde etkili oldukları da ifade edilmektedir. Yaşam boyu öğrenme sürecinin üç yapısal boyutla da ifade edildiği görülmektedir. Bu sürecin odağında, bireyin yaşam boyu öğrenmeyi gerçekleştirdiği yaşayarak öğrenme, örgün ve yaygın öğrenim vardır.

Örgün öğrenme planlı ve programlı bir şekilde uygulanmakta olup genelde eğitim düzeyinin toplumsal olarak yükseltilmesini amaçlamaktadır. Ancak yine de bireyin öğrenmeye karşı duyduğu istek ve heves, alışkanlıklar, tutumlar da yaşam boyu öğrenmede önemli bir yere sahiptir. Sonraki aşamada birey yaşayarak öğrenmede meslek gelişimiyle birlikte kişisel ve sosyal gelişimini yaşayarak öğrenme ile gerçekleştirmektedir. İkinci aşamanın en önemli yönü kişisel gelişimdir. Yine de bireyin gelişimi özelde sadece kendini etkilerken, genelde toplumu etkilemektedir.

Birey yaşam boyu öğrenmede pek çok faktörün etkisi altında kalmaktadır. Bunlardan bir kısmı doğrudan doğruya bireye bağlı faktörlerken, bir kısmı da topluma veya devlet politikasına bağlı faktörlerdir. Özetle bireyin yaşam boyu öğrenmede var olan bütün faktörlerden etkilendiği ifade edilebilir. Yaşam boyu öğrenme süreci doğrudan veya dolaylı bir şekilde mevcut faktörlerden etkilenmektedir. Bu faktörlerden bazıları en dış katmanda yer alsa da kişisel, sosyal gelişim ve mesleki gelişim süreçlerinde etkili olmaktadır. Ancak her faktörün ayrı ayrı sürecin tümüne etkisi vardır.

Aynı zamanda bu faktörler birbirleriyle de etkileşim halindedir. Buna örnek olarak; ekonomi faktörünün yaşam boyu öğrenmedeki etkisi politik anlamdaki gelişmelere paralel olarak değişebilmektedir.

2.1.5. Yaşam Boyu Öğrenme Programları

Yaşam boyu öğrenme, 19. yüzyılın sonlarında dünyanın gündemine girmiştir. 2000'li yılların başlarında ise Türkiye'de sıkça konuşulmaya başlanmıştır. Türkiye, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı Yaşam Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğünü kurarak yaşam boyu öğrenme konusuna önem verdiğini göstermiştir. Böylece bu çalışmaları bir merkezden yürütmeyi planlamıştır (Güleç ve diğerleri, 2012).

Avrupa Birliği Çerçevesinde oluşturulan Yaşam Boyu Öğrenme Programı, bu programdan önceki dönemde var olan Socrates ve Leonardo da Vinci programlarını da kapsayarak onların yerini alan bir programdır. Yaşam Boyu Öğrenme Programı, 2007-2013 yılları arasında uygulanmak için oluşturulmuştur. Program, toplumu bir bilgi toplumu haline getirmeyi amaçlamaktadır (AB Bakanlığı, 2011).

2007-2013 yılları arasında uygulanmış olan Yaşam Boyu Öğrenme Programı şunlardan oluşur (HÖP, 2006):

- a. Comenius (Okul eğitimi), Erasmus (Yükseköğretim), Leonardo da Vinci (Mesleki eğitim) ve Grundtvig (Yetişkin eğitimi),
- b. Ortak Konulu Program (Yaşam boyu öğrenmede politika işbirliği ve yenilik, diller, yeni bilgi iletişim teknolojileri geliştirme, sonuçların yaygınlaştırılması ve kullanımı gibi benzer alanları hedeflemektedir.),
- c. Jean Monnet Programı (Avrupa entegrasyonu konusunda öğretim, araştırma ve düşünmeyi desteklemektedir.) (HÖP, 2006).

Comenius Programı: Avrupa kültürü ve dil çeşitliliği konusunda eğitim personeli ve öğrenciler arasında belirli bir bilgi ve anlayış çerçevesi oluşturmayı, öğrencilerin kazanması gereken temel becerileri kazanabilmelerini amaçlar. Bu çerçevede Avrupa'daki eğitim kurumları arasında işbirliği sağlamaya çalışır. Bu programın hedef kitlesi, okul öncesi, ilköğretim, ortaöğretim kurumları ile eğitim fakülteleridir (AB Bakanlığı, 2011).

Erasmus Programı: Avrupa ülkelerindeki yükseköğretim kurumlarının birbirleriyle işbirliği yapmalarını amaçlayan bu program, yükseköğretim kurumlarının birbirleriyle kısa süreli öğrenci ve personel değişimi yapmalarını, ortak projeler üretmelerini ve üretilen bu projelerin hayata geçirilmesinde mali destek

sağlamaktadır. Ayrıca, bu program yükseköğretim programlarının ve işleyişinin iş dünyasının ihtiyaçlarına göre geliştirilmesi ve böylece üniversiteden mezun olan bireylerin iş dünyasında daha iyi istihdamına yol açmaktadır. Bunu gerçekleştirmek için de iş dünyası ile yükseköğretim kurumlarının işbirliği yapmasını teşvik etmektedir. Üniversiteler Avrupa Komisyonu tarafından verilen Erasmus Üniversite Beyannamesi (Erasmus University Charter) ile öğrenci ve personel değişimini yapabilmektedirler (AB Bakanlığı, 2011).

Leonardo da Vinci Programı: Avrupa Birliği'ne üye ve aday olan ülkelerin mesleki eğitimle ilgili politikalarını desteklemek amacıyla yürütülen bu program; ülkelerin birbiriyle olan işbirliğini geliştirerek mesleki eğitim ile ilgili uygulamaların kalitesinin artırılmasını, bu alandaki yeniliklerin teşvik edilmesini, dolayısıyla Avrupa'daki mesleki eğitimin güçlendirilmesini sağlamaktadır. Leonardo da Vinci Programı kapsamında, kamu kurum ve kuruluşları, özel sektör ve mesleki eğitim kurumları arasında öğrenci ve çalışan hareketliliği sağlanmakta, tüm mesleklerde yapılan farklı uygulamalar Avrupa ülkeleri arasında değişim ve tanıtım fırsatı bulmaktadır. Bu programın hedef kitlesi mesleki eğitim kurumları, tüzel kişilik sahibi tüm resmi ve özel kurumlar, küçük, orta ve büyük işletmeler, sivil toplum kuruluşları ve yerel idarelerdir (AB Bakanlığı, 2011).

Leonardo Da Vinci (LDV) programı ile mesleki eğitim ve öğretimdeki insanların Avrupa'da hareketliliğinin, becerilerinin ve yeterliliklerinin artırılması, modern yabancı dillerin teşvik edilmesi ve Yaşam Boyu Öğrenme Programı (LLP) sona erene kadar her yıl 80 bin kişinin değişim ve projelerde yer alması amaçlanmaktadır (Toygür, 2012).

Grundtvig Programı: Bu program, bilginin sürekli kendini yenilemesi sonucunda bireylerin ihtiyaçlarını karşılamayı, istihdam imkânlarını artırmayı ve toplumda oluşan değişikliklere ayak uydurabilmelerini sağlamak için yaşamları boyunca bilgi ve niteliklerini geliştirme imkânı sunmayı amaçlamaktadır. Mesleki eğitimin dışında kalan her çeşit yetişkin eğitimi üzerine odaklanan Grundtvig programı, yaygın eğitim dahilindeki öğrenen, öğretmen, eğitmen ve diğer personelle bu tür eğitim imkânlarını sağlayan kuruluşları ve eğitim kurumlarını hedefler. Yaygın eğitim kurumları, sivil toplum kuruluşları, araştırma merkezleri, danışmanlık kuruluşları, bilgi ve iletişim kuruluşları ile özel kuruluşlar ve yükseköğretim kurumları ülkeler arasında ortak

projeler üreterek ve ortaklıklar kurarak uluslararası hareketlilik faaliyetleri gerçekleştirebilirler (AB Bakanlığı, 2011).

Ortak Konulu Program: Genelde iki veya daha fazla alt programın faaliyetlerini kapsayan alanlarda Avrupa işbirliğini destekleyen, üye devletlerin eğitim sistemlerinin diğer devletler tarafından tanınmasını ve kalitesinin arttırılmasını hedefleyen bir programdır. Program kapsamındaki iki önemli faaliyetten birisi olan çalışma ziyaretleri, katılımcı ülkelerin karar vericileri ve eğitim uzmanları arasında okul öncesi, ilk, orta ve mesleki eğitim alanlarında bilgi ve deneyim paylaşımını amaçlamaktadır. İki önemli faaliyetin diğeri ise Avrupa Rehberlik Merkezleri Ağı (Euroguidance)'dır. Euroguidance'ın amacı ise eğitim-öğrenim, iş, meslek ve rehberlik konularındaki bilgi dolaşımının Avrupa ülkelerinde sağlanması için ortam hazırlamaktır (AB Bakanlığı, 2011).

Jean Monnet Programı: Yaşam Boyu Öğrenme Programı kapsamında yer alan bu program, aslında merkezi bir faaliyettir. Bu programın amacı, Avrupa bütünleşmesi konusunda öğretim, araştırma ve düşünsel aktiviteleri teşvik ederek, eğitim ve araştırmalar konularına yönelmiş kurum ve kuruluşları desteklemektir. Jean Monnet Programı ile tek taraflı ve çok taraflı projeler desteklenmektedir. Program, Jean Monnet kürsülerinin kurulmasına, Avrupa bütünleşmesi konusunda eğitim modüllerinin oluşturulmasına ve bu konudaki araştırma faaliyetlerinin yapılmasına destek vermektedir. Jean Monnet Burs programı ise Avrupa Birliği'nin ayrı bir programıdır ve YBÖ Programı kapsamında değildir (AB Bakanlığı, 2011).

Erasmus+ Programı ise 2007-2013 yılları arasında Avrupa Birliği tarafından uygulanmış olan Yaşam Boyu Öğrenme ve Gençlik Programlarının yerine uygulanması planlanan yeni bir yaşam boyu öğrenme programıdır. Erasmus+ programı 2014-2020 yılları arasında uygulanacak olan bir programdır. Bu program ile yaşlarına ve eğitimlerine bakmadan bireylerin yeni beceriler kazanması, kişisel gelişimlerinin daha güçlü hale getirilmesi ve istihdam ile ilgili imkânlarının arttırılması amaçlanmaktadır. Geçmişteki Avrupa Programlarının kazanımları üzerine inşa edilen bu program, eğitim, öğretim ve gençlik konularında Avrupa içinde ve uluslararası işbirliği sağlamayı amaçlamaktadır. Bir önceki Yaşam Boyu Öğrenme Programında bulunan, kamuoyunda ve yurt dışında fazlasıyla benimsenen Erasmus Programı'nın tanınmasından dolayı, eğitim, öğretim ve gençlik

ile ilgili konuları içeren bu yeni programa Erasmus+ Programı adı verilmiştir (UA, 2014).

Erasmus+ Programı, eğitim öğretim ve gençlik konularında karşılıklı etkileşimi ve işbirliğini teşvik ederek, projelerin formatları arasındaki yapay sınırları kaldırarak, yeni fikirler geliştirerek, iş dünyasından ve toplumdan yeni aktörler çekerek ve işbirliğini canlandırarak bu programın ötesine geçmeyi hedeflemektedir.

Erasmus+Programı, Avrupa ve Avrupa'nın da ötesinde gerçek ihtiyaçlara cevap vermek için daha etkin bir araç haline gelmeyi amaçlamaktadır. Etkin bir araç olarak kullanılabilmesi ve her şeyden önce tanınabilmesi için daha önce tanınan bir marka adı ile benzer bir isme sahip olması çok önemlidir. Bu yüzden program kapsamında bulunan tüm faaliyetlerin “Erasmus+” marka adını kullanması gerekmektedir. Fakat eski programların kullanıcılarının Erasmus+'ı keşfedebilmeleri için, Erasmus+ markasının ortak olarak kullanılmasına ek olarak hedeflenen sektöre yönelik isimler de aşağıdaki gibi kullanılabilir (UA, 2014).

Erasmus+ Comenius: Okul eğitimi ile bağlantılı olan program faaliyetlerini içerir.

Erasmus+ Erasmus: Yükseköğretim alanı ile bağlantılı olan ve program ülkelerini hedefleyen program faaliyetlerini içerir.

Erasmus+ Erasmus Mundus: Ortak yüksek lisans derecesi ile ilgili faaliyetleri içerir.

Erasmus+ Leonardo da Vinci: Mesleki eğitim ve öğretim ile bağlantılı olan program faaliyetlerini içerir.

Erasmus+ Grundtvig: Yetişkin eğitimi ile bağlantılı olan program faaliyetlerini içerir.

Erasmus+ Gençlik: Gençliğin yaygın ve sargın eğitimi ile bağlantılı program faaliyetlerini içerir.

Erasmus+ Jean Monnet: Avrupa Birliği çalışmaları ile bağlantılı olan program faaliyetlerini içerir.

Erasmus+ Spor: Spor alanı ile bağlantılı olan program faaliyetlerini içerir (UA, 2014).

2.1.6. Yaşam Boyu Öğrenen Bireyler Yetiştirmede Öğretmen

Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmenin gerçekleştirilmesinde önemli etkileri vardır. Okulları geliştirmek için öğretmenleri de geliştirmeye hazır olmalıyız. Bu sürecin ilk etabında öğretmene öğrencilerin hayatındaki değişimlerde önemli bir role sahip olduklarını hatırlatmaktır. Ayrıca, öğretmenlerin rolleri değişmeye devam edeceği için, öğrencileri ne işbirlikçi öğrenme süreçlerinin ne de tek başına öğrenmenin tercihen olmadığı belirsiz dünyaya hazırladıklarından öğretmenlerin de algıyı, eleştirel düşünceyi, duygusal zekâyı, el becerilerini ve entelektüel esnekliği oluşturmak ve düzenlemek için kendi öğrenme müfredatlarının olması gerekir (Karademir, 2013).

Öğretmenlerin öğrencilerini hazırladığı dünya çok hızlı değişiyor ve bu yüzden de öğretme becerileri de değişiyor, yani 30 veya 40 yıllık bir kariyere öğretmenlik eğitimi öğretmenleri hazırlamakta yeterli olamayacaktır. Bu yüzden de öğretmenlerin kendilerini güncel tutabilecekleri, hızla değişen dünyada gerekli bilgi ve becerilerini geliştirebilecekleri sürekli mesleki gelişime ihtiyaçları vardır (Altun, 2011).

Son zamanlarda yapılandırmacılığa yapılan katkılara rağmen hala eğitim ortamlarında yaygın olan öğretmenin profesyonel kimliğinin bilgiyi aktarmakla sorumlu olduğu metaforu bu değişimle çakışmaktadır (Drewa ve Mackiea, 2011).

Öğretmen adaylarının görüşleri ile genel olarak yaşam boyu öğrenme alan yazında yer alan bilgilerin örtüştüğü, ancak, kavramın anlamı ve kapsamı ile ilgili kimi yanlışların olduğu söylenebilir. Ayrıca bu doğrultuda şu önerilerde bulunulmuştur (Atik, Kara ve Kürüm, 2007).

- Yaşam boyu öğrenme kavramına, özellikle öğretmenlik meslek bilgisi derslerinde daha fazla yer verilebilir.
- Öğretmen adaylarının, yaşam boyu öğrenme becerilerini kazanabilecekleri öğrenme ortamlarının düzenlenmesine dönük çalışmalar yapılabilir.

- Farklı öğretmenlik alanlarına yönelik olarak yaşam boyu öğrenme kavramının tanımı, kapsamı ve yaşam boyu öğrenme becerilerine ilişkin araştırmalar yapılabilir.

2.1.7. Konu İle İlgili Yapılan Araştırmalar

Bu bölümde yaşam boyu öğrenme ile ilgili olarak yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmalar ele alınmıştır. Ancak KKTC’ de yaşam boyu öğrenme yaklaşımına yönelik araştırmalara az sayıda rastlandığından dolayı, diğer ülkelerde gerçekleştirilen çalışmalarla ilgili bilgiler sunulmuştur.

2.1.7.1. Konu İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Aksoy (2008) tarafından hazırlanan doktora tezinde, otel işletmeleri üzerinde uygulamalı olarak yapılmış bir araştırmadır. İşletme belgesi olan konaklama tesislerinde yapılan çalışmada, yaşam boyu öğrenme kavramının sınırlarının çizilmesine çalışmak yerine eğitim ve öğrenme kavramlarının genişletilmeye çalışılmasının yaşam boyu öğrenmenin kavramsallaştırılması açısından doğru bir başlangıç yaklaşımı olacağı vurgulanmıştır yaşam boyu öğrenmenin tek başına okuma-yazma, hesap yapma, bilgi iletişim araçlarını kullanma gibi beceriler yanında eğitimin faydaya dönüştürülmesine katkı sağlamak için kariyer rehberliği faaliyetleri ile desteklenmesi gerektiği gibi görüşler üzerinde durulmuştur. Araştırmada yaşam boyu öğrenmede eğitimin faydaya dönüştürülmesi için bireyin ekonominin içinde üreten konumunda yani istihdamda olması gerektiği gibi sonuçlara ulaşılmıştır.

Budak (2009) ise “yaşam boyu öğrenme ve ilköğretim programlarının hedeflenmesi gereken insan tipi” konulu çalışmasında, yaşam boyu eğitim ve yaşam boyu öğrenme kavramlarının tarihi gelişimine değinmiştir. Ayrıca Budak, iki kavramı karşılaştırarak detaylı olarak açıklamıştır.

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 öğretmenlik mesleğinin gelişim basamaklarına ilişkin yedi görüş açıklayarak, ölçeğini geliştirerek, bu ölçeği ve güvenirlik açısından incelemiştir. Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimini belirlemek amacıyla geliştirilen “yaşam boyu öğrenme eğilimi

ölçeği” 74 maddeden oluşturulmuştur. 642 üniversite öğrencisine uygulanan yaşam boyu öğrenme eğilimi ölçeğinin geçerlik ve güvenirliği sınamak için faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen faktör analizi sonucunda “motivasyon, azim, düzenleme eksiği ve merak eksiği” olmak üzere dört alt boyut belirlenmiştir. Araştırma sonucunda, yaşam boyu öğrenme eğilimi ölçeğinin geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Uzunboylu ve Hürsen (2011) çalışmalarında, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterliklerine yönelik bir ölçek geliştirmek ve ölçeğin geçerlik ve güvenirlik yapısını incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın çalışma grubunu Kuzey Kıbrıs sınırları içinde bulunan ortaokullarda görev yapan 300 ortaokul öğretmeni oluşturmaktadır. Ölçeğin yapı geçerliliğine ilişkin bulgular faktör analizi yöntemi ile hesaplanmıştır. Analiz sonucunda 6 alt boyuttan meydana gelen yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ölçeği 51 maddeden oluşmuştur. Belirlenen 6 alt boyut sırasıyla; “öz yönetim yeterlikleri”, ”öğrenmeyi öğrenme yeterlikleri”, ”inisiyatif ve girişimcilik yeterlikleri”, ”bilgiyi elde etme yeterliği”, ”dijital yeterlikler” ve “karar verebilme yeterliği” şeklinde isimlendirilmiştir.

Hürsen (2011) tarafından yapılan doktora çalışmasında, farklı öğretim kademelerinde görev yapan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yaklaşımına yönelik görüş, tutum ve yeterlik algıları değerlendirilerek, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yaklaşımına yönelik tutumları ile yeterlik algıları arasındaki ilişki belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma, KKTC Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı Genel Ortaöğretim Dairesine bağlı olarak çalışan öğretmenler ile Mesleki Teknik Öğretim Dairesine bağlı olarak çalışan öğretmenler üzerinde yapılmıştır. Genel tarama modeliyle yapılan araştırmada, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme becerilerinin güçlendirilebilmesi için, Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı, öğretmenler, alan uzmanları ve öğretmen yetiştiren kurumların aktif olarak çalışmalar gerçekleştirmeleri gerektiği, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenen olmalarını etkileyen en önemli faktörün maddi yetersizlik olduğu, öğretmenlerin motivasyonları ile cinsiyet değişkenlerinin öğretmenlerin yaşam boyu öğrenen olma durumlarını etkilediği, öğretmenlerin teknolojiyi kullanarak, kurslara aktif katılım sağlayarak, bireysel hedefler belirleyerek, özdenetim yaparak ve öğrenmeye karşı merak duyarak bilgi değişimlerine uyum sağlayabilecekleri gibi sonuçlara ulaşılmıştır.

Günüç ve diğerleri, (2012) tarafından yapılmış çalışmada, yaşam boyu öğrenmenin bileşenlerini oluşturan örgün öğrenme, yaygın öğrenme, mesleki eğitim, teknik eğitim, hizmet içi ve hizmet dışı eğitimlerde teknoloji kullanımı, ekonomi ve politika, motivasyon gibi kavramlar üzerinde durulmuştur. Çalışmada, bilgi iletişim teknolojilerinin yaşam boyu öğrenmedeki önemi belirlenmeye çalışılmış ve bireyin sosyal ve mesleki gelişiminin, örgün, yaygın ve yaşayarak öğrenmelerle gerçekleşeceği ve bireyin her türlü gelişiminin özelde kendisini bütünde ise toplumu etkilediği belirtilmiştir.

Tamer (2013) araştırmasında, yaşam boyu öğrenme için ulusal yeterlilikler çerçevesinin önemini ve işlevini sorgulamakta, ulusal yeterlilikler çerçevesinin ortaya çıkmasına temel teşkil eden Avrupa yeterlilikler çerçevesini açıklamaktadır. Ayrıca araştırma yaşam boyu öğrenme konusunda Avrupa ülkeleri ile ülkemizde kaydedilen gelişmeleri içermektedir.

Kaya (2014) çalışmasında, günümüzde yaşam boyu öğrenme ve yetişkin eğitiminin, küreselleşme ve yeni liberal ideoloji tarafından nasıl şekillendirildiğinin üzerinde durulmuş ve küreselleşme sürecinde yaşam boyu öğrenme ve yetişkin eğitiminin değişen yüzü kaynaklarla ortaya çıkarılmıştır. Araştırma alan yazın kaynaklarından hareketle ve belgesel tarama yöntemi kullanılarak yapılmıştır. Araştırma sonucunda, yaşamda değişme ve yenilenmenin tek boyutlu olmadığı, yaşam boyu öğrenme ve yetişkin eğitiminin yalnızca mesleki ve teknik bakımdan değil, sosyal ve kültürel bakımdan da gerekli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bilgilerin, becerilerin hızla eskidiği ve yetersizleştiği, hangi düzeyde eğitim alınırsa alınsın, herkesin yaşam boyu öğrenme ve yetişkin eğitimi hizmetlerinden sürekli yararlanarak kendini yenilemesine, geliştirmesine hem hakkının hem de ihtiyacının olduğu gibi sonuçlara ulaşılmıştır.

Sarıgöz (2015) doktora tezinde, farklı programlarda ve farklı sınıf kademelerinde okuyan meslek yüksekokulu öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme yaklaşımına yönelik görüş ve farkındalıklarını belirleyebilmek amacıyla çalışma yapmıştır. Meslek yüksekokullarında okuyan öğrencilere göre yaşam boyu öğrenmenin amacı fırsatları değerlendirmek, bilgi edinmek, teknolojiyi kullanmak, eğitimi artırmak, sosyal gelişimi artırmak, kişisel gelişimi artırmak ve ekonomik gelişmeyi artırmak gibi anlamlara gelmektedir. Araştırmada meslek yüksekokulunda

okuyan ve araştırmaya katılan öğrencilere göre yaşam boyu öğrenmenin bileşenleri; kültür, eğitim, öğrenme, öğretim, kişisel gelişim, motivasyon, yeterlilik, tecrübe, mesleki gelişim, ekonomi, sosyal gelişim ve kültürel gelişim gibi beceri ve kavramlardan oluşmaktadır.

2.1.7.2. Konu İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Gouthro (2017) tarafından yapılan “The promise of lifelong learning” adlı çalışmada yaşam boyu öğrenme bağlamlarını anlamak için psikolojik, sosyal, ekonomik ve politik gerekli olduğunu söylemiştir. Bilginler ve eğitimciler olarak, insan öğrenme süreçlerinin karmaşıklığını anlama mücadelelerimiz aracılığıyla zorluğu kabul edebilir ve yaşam boyu öğrenmenin daha iyi bir dünya yaratma vaadini teyit edebiliriz diye savunuyor. Ayrıca yaşam boyu öğrenmenin anlamı ve amacı gibi konularda nasıl araştırma yaptığını inceleyerek başladığı çalışmasında insanların nasıl öğrendiği konusundaki analizi, yaşam boyu öğrenme süreçlerini anlamak için biyografik ve yaşam öyküsü yaklaşımlarıyla ilgilenen araştırmacılar için yararlı bir teorik ve felsefi zemin sağladığı sonucuna ulaşmıştır.

Ekkehard ve Ewa (2016) tarafından yapılan “ Lifelong Learning: History and the Present State of the Politically-Educational Concept ” adlı çalışmada insan hayatındaki her zaman doğal bir özellik olan öğrenme, bugün çeşitli bilimsel disiplinlerin temsilcisidir ve eğitim süreçleri yardımıyla insan hayatına gelirler. Eski çağların başlangıcı belirlenebilen, yaşam boyunca öğrenme fikrinin ortaya çıkışını bu sürece giriyor. Bu fikrin gelişimi, toplumsal değişimin, insana yeni meydan okumaların, bilginin ve becerilerinin sonucudur. Bugün, öğrenme birey için mesleki ve sosyal hayatında kişisel gelişiminin ve başarısının şartı olarak bir gereklilik olarak görülüyor.. Aynı zamanda siyaset ve ekonomi, bilgilerini ve vasıflı işçileri, ekonomik kalkınma için umutlandıracak ve küresel dünyada rekabet edebilecek duruma getirdi. Bireylerin ve toplumların, siyasetin, ekonominin, eğitimin ve bilimin öğrenme süreçlerini destekleme ihtiyacına işaret ediyor. Toplum üzerindeki baskıya dayalı olarak, yaşam boyu öğrenme sürecinde insanı destekleyen faaliyetlere yer verilmelidir. Bu nedenle, diğerlerinin yanı sıra, yetişkinlerin öğrenme konusundaki araştırmaları, yetişkin eğitiminin modern kurumlarının geliştirilmesine veya yaşam boyunca öğrenme için teşvikler yaratmaya yönelik bütçe kaynaklarının taahhüt edilmesi üzerine araştırmalara ihtiyaç olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Gallagher ve Ihanainen (2015) tarafından yapılan “Aesthetic Literacy: Observable Phenomena and Pedagogical Applications for Mobile Lifelong Learning (MLLL) (estetik okuryazarlığı: gözlemlenebilir olgular ve devinimli yaşam boyu öğrenme için pedagojik uygulamalar) ” adlı çalışmada önceden plan yapılmadan sadece hedefleri belirleyip belirlenen hedeflere yönelik olarak açık alanda veya atölyelerde mobil okuryazarlık eğitimi için yeni bir öğretim modeli geliştirmeye çalışılmıştır. Deneysel olarak yapılan çalışma için Estonya, Finlandiya ve Helsinki’deki araştırmacılardan yardım alınmıştır. Araştırmacıların mobil yaşam boyu öğrenme dedikleri yöntemler, mobil okuryazarlık veya sanatsal malzemeden anlam çıkarmak için orijinal olan tabiattaki odak noktalardan yola çıkarak bireyin kapasitesini ve anlama düzeyini geliştirmek için kullanılmıştır. Bu modeli geliştirmek için araştırmacılar mobil teknolojiyi ve doğadaki veya atölyelerdeki çeşitli doğal araçları kullanmışlardır. Ayrıca, araştırmada mobil teknolojiler kullanılarak bireyin ihtiyaç duyduğunda gerekli olan bilgiye mobil teknoloji sayesinde ulaşılması istenmiş ve mobil okuryazarlık sayesinde pedagojik fikirlerin değişebileceği ve zamanla yeni öğretim metotlarının da ortaya atılacağı gibi sonuçlara ulaşılmıştır.

Steffens (2015) tarafından yapılmış olan “Competences, Learning Theories and MOOCs: Recent Developments in Lifelong Learning (yeterlikler, öğrenme kuramları ve kitlesel açık çevrimiçi kurslar: yaşam boyu öğrenmede son gelişmeler)” adlı betimsel araştırmada 21. yüzyıl yaşam boyu öğrenme politikaları uluslararası kuruluşlar olan UNESCO, Dünya Bankası, Avrupa Komisyonu tarafından yayımlanmış olan raporlar incelenmiştir. Raporlardaki yaşam boyu öğrenme alanındaki gelişmeler ortaya çıkarılmıştır. Araştırmada bireyin öğrendiğinde beyinde meydana gelen değişiklikler nörobilimsel olarak anlatılmış ve öğrenme ile ilgili olarak beynin vereceği tepkiler vurgulanmıştır. Araştırmada, öğrenmenin artık yaşam boyu ve sanal topluluklar halinde olduğu bu nedenle dijital çağ için işbirlikçi yeni öğrenme kuramlarının öneminin gittikçe arttığı da vurgulanmıştır. Yaşam boyu öğrenmenin gerçekleşebilmesi için günümüzde dijital teknolojinin etkin olarak kullanılması, bunun için de bireylerin belirlenen yaşlardan itibaren çeşitli kurslara katılması, gerek yetişkinler için gerekse de küçük yaşlardaki bireyler için dijital kursların açılması gerektiği vurgulanmıştır.

Hondson ve Spours (2013) tarafından yapılan “Three Versions of Localism: Implications for Upper Secondary Education and Lifelong Learning in the UK (Yerelleşmenin Üç Örneği: Birleşik Krallık ’ta Üst Ortaokul ve Yaşam Boyu Öğrenme Uygulamaları) ” adlı çalışmada İngiltere’de yönetime gelen iktidarların yaşam boyu öğrenme konusunda yaptığı yatırımlar ve izlediği politikalar üzerinde durulmakta ve bu politikalar eleştirilmektedir. Araştırmada çeşitlendirme ve mesleki eğitime vurgular yapılarak yükseköğretim ve ortaöğretimin yaşam boyu öğrenme ile zenginleştirilmesi üzerinde de durulmaktadır. Araştırma sonuçlarında yaşam boyu öğrenme ile birlikte eğitim öğretime ayrılan yatırımların miktarının az olduğu, öğrencilerin 16 yaşından sonra eğitim öğretime tam zamanlı olarak katılmaları, ulusal büyüme için performans ölçümlerinin yapılması ve boş zamanlarında bireylerin kendi bilgilerini derinleştirilmesi gerektiği gibi sonuçlara ulaşılmıştır.

Soni’nin 2012’de “Lifelong learning Education and Training” adlı çalışmasında, yaşam boyu öğrenmenin amaç, ilke, özellik, tanım ve gereklilik kavramlarına dikkat çekilmiştir. Buna göre yaşam boyu öğrenmenin iki ana amacı vardır. Bu amaçlardan biri işyerinde uygulanabilecek bilgilerin öğrenene aktarılmasını sağlamaktır. İkinci amacı ise okul ortamında yaşam boyu eğitimin verilmesi gerekliliğini dile getirmektir. Bilginin öneminin oldukça önemli olduğu bu çağda yaşam boyu öğrenmenin ve de aynı derecede önemli olduğu kanıksanmış bir gerçektir. Özellikle de bilgiye ulaşmak yerine bilgiye daha kolay yollardan nasıl ulaşılabileceğini öğrenmek günümüz koşullarında ve ileriki süreçte büyük önem taşımaktadır. Bu araştırmada, kalitenin ölçülmesi için de ayrıca çalışmalar yapılmış, ölçekler hazırlanmıştır. Bunun yapılmasının nedeni ise, yaşam boyu öğrenme unsurlarının yeterli derecede kullanılıp kullanılmadığının ortaya çıkarılmasıdır. Örneğin, kamuda ve özel sektördeki yatırımların kontrolü, öğrenmede fırsat eşitliği ve buna bağlı olarak öğrenme kültürünün kontrolü gibi... Tüm bu çalışmaların yapılabilmesi için hem teknolojik atılımların hükümet tarafından desteklenmesi hem de yeniliğe açık olunması şarttır. Soni’nin bu araştırmasında, yaşam boyu öğrenmenin hedeflerine varması için öncelikle öğrenmenin öğretilmesinin önemli olduğu vurgulanmıştır. Sonrasında ise sıra ile sağlanacak bilgi aktarımı, rehberlik hizmetleri, zaman, fırsat, temel beceriler ve maddi olanaklar önem kazanmaktadır. Çalışmada ortaya çıkan diğer bir sonuç da yaşam boyu öğrenmeye katkı sağlayacak kurum ve kuruluşların neden bu eğitim türüne destek olmaları gerektiğinin ortaya çıkmasıdır.

Nicolaescu (2012) tarafından yapılmış olan “Lifelong Learning: English Studied through Online Practices (Yaşam Boyu Öğrenme: Çevrimiçi Uygulamalarla İngilizce Eğitimi)” adlı araştırmada, yaşam boyu öğrenmeye olan teşvikleri arttırabilmek için web teknolojilerinin önemi tartışılarak e-öğrenme ve e- öğrenmede pratik dil bilmenin önemi üzerinde durulmuştur. Araştırmada yaşam boyu öğrenmede yabancı dil öğrenimi ilkesinin önemi ve öğrenmede pratik dil kullanımının bireylere kazandırılması için üniversitelere çeşitli görevlerin düştüğü ayrıca yetişkin eğitimi için yaşam boyu öğrenmenin gerekliliği ve üniversitelere düşen görevlerin başında fakültelerde okuyan öğrencilere pratik dil kullanımının kazandırılması gerektiği belirtilmiştir. Bilgiye ulaşmak isteyen bireylere bilgisayar ve internetin etkin olarak öğretilmesinin vurgulandığı araştırmada küreselleşen dünyada artık öğrenmenin bireysel olduğunun da üzerinde durulmuştur. Araştırmada sonuç olarak öğrenmenin yaşam boyu sürdüğü bu nedenle tüm bireylere sürdürülebilir eğitimlerin verilmesi, bireylerin karşılaştıkları sorunları pratik ve teorik olarak nasıl aşacakları ve pratik olarak ikinci bir yabancı dil bilmenin önemi bireylere vurgulanarak bu konuda projelerin yapılması ve projelerin ilgili kurumlarca desteklenmesi gibi sonuçlara ulaşılmıştır.

Livingstone ve arkadaşlarının 2001 yılında gerçekleştirdiği yaşam boyu öğrenme ile ilgili çalışma, Kanada’da yaşayan yetişkin bireylerin bu konudaki ilgilerinin hangi düzeyde olduğuna dair gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmadaki veriler elde edilirken 1991- 1997 yılları arasında uygulanan yetişkin eğitim programlarıyla 1998 yılında uygulanan yaşam boyu öğrenme konusundaki incelemelerle sahip olunmuştur. Bu verilerle elde edilen bulgularla, Kanada’da ortaokul düzeyinden sonraki eğitimde başarı elde edilirken, yetişkin bireylere yönelik yapılan kurslarda katılımın düşük olduğu ve başarı düzeyinin de düşük olduğu gözlemlenmiştir. Bunun nedeni olarak da yetişkinlerin maddi durumlarının iyi olmaması ve zamanın yetersizliği gösterilmiştir (Livingstone, 2001).

2006 yılında Hart’ın yaptığı çalışmada, yüksek öğretimdeki öğrencilerin uzaktan eğitim ve yaşam boyu öğrenmede sahip oldukları becerilerin geliştirilmesi için öğretim üyelerinin görüşleri alınmıştır. Ayrıca, öğretim üyelerinin eğitimde kendi kendine öğrenme ve öğretme stratejileri ile ilgili görüşleri ele alınmış olup öğrenme ve öğretme stratejileri incelenmiştir. Bu çalışmanın sonunda, gerek öğretim

teknolojileri ve gerekse öğrenme stratejileri kullanılarak üniversitede öğrenim gören bireylerin öğrenme becerilerinin daha da geliştiği ortaya çıkmıştır.

Hake'nin 1999 yılında yapmış olduğu çalışmada, AB'nin yaşam boyu öğrenmede hangi politikaları uyguladığını ve bu uygulamalara dair bir takım savları araştırmıştır. Hake bu çalışmada, yaşam boyu öğrenme üzerindeki esas gidilecek yolun ne olması gerektiği üzerinde durmaktadır. Çalışma üç bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde, eğitim alanında yaşam boyu öğrenmenin Avrupa'daki gelişmelerle birlikte 1990'lı yıllar içerisindeki süreçte araştırılması yer almaktadır. Araştırmanın ikinci bölümünde, yaşam boyu öğrenme yaklaşımının 1990'da AB'nin gündeminden nasıl düştüğüne yönelik çalışmalara yer verilmiştir. Üçüncü bölümde ise, 1995 yılında AB'nin yayınladığı Beyaz Evrak dediği belgelerdeki yaşam boyu öğrenme stratejisinin eleştirisi yer almaktadır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma bilgisayar öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenmeye yönelik tutum ve yeterlik algılarını ölçmek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu nedenle araştırmada genel tarama modeli tercih edilmiştir.

Tarama modellerinden genel tarama modeli fazla elemanlardan oluşturulmuş bir evrenden bu evren hakkında doğru bir genel yargıya varmak adına bazen evrenin tümü veya içinden seçilen bir çoğunluk örnekten veya örneklemden oluşan grup içinden yapılan tarama şekli olarak tanımlanmıştır (Karasar, 2011).

3.2. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Araştırmanın evrenini Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti (KKTC)'nde 2016-2017 eğitim-öğretim yılında ortaöğretim kurumlarında (ortaokul, lise, meslek lisesi) görev yapan bilgisayar öğretmenleri oluşturmaktadır. KKTC Milli Eğitim Bakanlığı'ndan alınan bilgi doğrultusunda araştırma evreninin 88 öğretmenden oluştuğu saptanmıştır.

Araştırmada herhangi bir örnekleme yöntemi kullanılmayarak araştırma evreninde yer alan tüm öğretmenler ile görülmesi hedeflenmiş ancak 79 öğretmen ile görüşülebilmektedir. Araştırmaya dahil edilmeyen 9 öğretmenin 5 tanesi araştırmaya katılmaya gönüllü olmadığını ifade etmiş, 4 öğretmene ise araştırmanın yapıldığı tarihlerde izinli olduklarından dolayı ulaşılamamıştır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırma verilerine Kişisel Bilgi Formu ve Yaşam Boyu Öğrenme Tutum Ölçeği ve Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlik Algıları Ölçeği olmak üzere üç bölümden oluşan soru formu aracılığıyla ulaşılmıştır.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu (Sosyo-demografik özellikler)

Soru formunun birinci bölümünde öğretmenlerin demografik ve mesleki özelliklerini saptamak amacıyla yöneltilmiş 10 soru yer almaktadır.

Okullarda görev yapmakta olan öğretmenlerin “cinsiyet”, “yaş”, “eğitim düzeyi”, “uyruğu”, “mezun olduğu fakülte”, “öğretmenlik yaptığı yıl”, “görev yaptığı okul sayısı”, “okulunun bulunduğu bölge”, “okulunun öğrenci sayısı” ve “almış olduğu hizmet içi eğitim sayısı” değişkenlerine göre bilgi toplamak amacıyla hazırlanmıştır. Bu araştırmada, kişisel bilgi formuna alınan demografik değişkenlerin seçilme nedeni araştırmaya katılan bilgisayar öğretmenlerine yönelik genel bir bilgi elde etmek ve yaşam boyu öğrenme ilişkin tutum ve yeterlik inanca yönelik görüşlerini belirlemeye çalışmaktır.

3.3.2. Yaşam Boyu Öğrenme Tutum Ölçeği

Araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmeye ilişkin tutumlarının saptanması amacıyla Hürsen tarafından 2011 yılında geliştirilen Yaşam Boyu Öğrenme Tutum Ölçeği (YBÖTÖ) kullanılmıştır.

Yaşam Boyu Öğrenme Tutum Ölçeği beşli derecelendirme kullanılarak geliştirilmiş 19 önermeden oluşmaktadır. Ölçeğe verilen yanıtlar “kesinlikle katılmıyorum=1”, “katılmıyorum=2”, “kararsızım=3”, “katılıyorum=4” ve “kesinlikle katılıyorum=5” olacak şekilde puanlanmıştır. Olumsuz ifadeler ise ters puanlanmıştır. Ölçekten alınacak olan yüksek puan, yaşam boyu öğrenmeye yönelik tutumların yüksek olduğunu ifade etmektedir (Hürsen, 2011).

Hürsen (2011) tarafından yapılan geçerlik-güvenirlik çalışması sonucunda ölçeğin toplam varyansın %54,03’ünü açıklayan öğrenme isteksizliği, mesleki gelişim için öğrenme etkinliklerinin yararına inanma ve bireysel öğrenme becerilerine yönelik farkındalık olmak üzere üç alt boyuta ayrıldığı saptanmıştır. Hürsen tarafından yapılan iç tutarlılık testi sonucunda alt boyutlara ait Cronbach alfa değerleri; öğrenme isteksizliği alt boyutu için 0,84, mesleki gelişim için öğrenme etkinliklerinin yararına inanma alt boyutu için 0,85 ve bireysel öğrenme becerilerine yönelik farkındalık alt boyutu için 0,79 bulunmuştur.

Araştırmacı tarafından yapılan iç tutarlılık testi sonucunda hesaplanan Cronbach alfa değerleri öğrenme isteksizliği alt boyutu için 0,86, mesleki gelişim için öğrenme etkinliklerinin yararına inanma alt boyutu için 0,85 ve bireysel öğrenme becerilerine yönelik farkındalık alt boyutu için 0,90 bulunmuştur.

Bu sonuçlar doğrultusunda Yaşam Boyu Öğrenme Tutum Ölçeğinin öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmeye yönelik tutumlarının saptanmasında geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu görülmektedir.

3.3.3. Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlik Ölçeği

Soru formunun üçüncü bölümünde yer alan Yaşam Boyu Öğrenme Yetelik Ölçeği (YBÖYÖ) 2011 yılında Hürsen tarafından geliştirilmiştir.

Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmeye yönelik yeterliliklerini ölçen ölçek beşli derecelendirme kullanılarak geliştirilmiş 6 alt boyuta dağılmış 51 önermeden oluşmaktadır. Ölçeğe verilen yanıtlar “hiç=1”, “az=2”, “orta=3”, “çok=4” ve “tam=5” olacak şekilde puanlanmıştır. Ölçekten alınacak olan yüksek puan, yaşam boyu öğrenmeye yönelik yeterliklerin yüksek olduğunu ifade etmektedir. Ölçeğe ilişkin yapılan geçerlik-güvenirlik çalışması sonucunda ölçekte yer alan öz yönetim yeterlikleri, öğrenmeyi öğrenme yeterlikleri, inisiyatif ve girişimcilik yeterlikleri, bilgiyi elde etme yeterliği, dijital yeterlikler ve karar verebilme yeterliği alt boyutlarının toplam varyansın %58,9’unun açıkladıkları belirlenmiştir. Ölçeğin güvenirlik çalışmasına ilişkin yapılan iç tutarlılık testi sonucunda ölçeğin bütüne ait Cronbach alfa katsayısı 0,96 bulunmuştur. Alt boyutlara ait Cronbach alfa değerleri incelendiğinde, öz yönetim yeterlikleri için 0,94, öğrenmeyi öğrenme yeterlikleri için 0,92, inisiyatif ve girişimcilik yeterlikleri için 0,89, bilgiyi elde etme yeterliği için 0,84, dijital yeterlikler için 0,86 ve karar verebilme yeterliği için 0,75 bulunmuştur (Hürsen, 2011).

Araştırmacı tarafından yapılan iç tutarlılık testi sonuçlarına göre Cronbach alfa değerleri öz yönetim yeterlikleri için 0,91, öğrenmeyi öğrenme yeterlikleri için 0,91, inisiyatif ve girişimcilik yeterlikleri için 0,91, bilgiyi elde etme yeterliği için 0,81, dijital yeterlikler için 0,87 ve karar verebilme yeterliği için 0,85’tir. Ölçeğin bütününe ilişkin Cronbach alfa değeri ise 0,96 bulunmuş ve ölçeğin güvenilir olduğu tespit edilmiştir.

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırma verilerinin toplanmasına ilişkin saha uygulaması 02.01.2017-20.01.2017 tarihleri arasında yüz yüze görüşme tekniği kullanılarak yapılmıştır. Uygulamadan önce okul müdürlerine KKTC MEB'den alınan (Ek-1, Ek-2) izin yazısı sunulmuş ve bilgi verilmiştir. Araştırmaya katılmaya gönüllü öğretmenlere araştırma hakkında detaylı bilgi verilmiş ve anket formunda yer alan soruları eksiksiz ve samimi şekilde yanıtlamaları istenmiştir.

3.5. Verilerin İstatistiksel Değerlendirilmesi

Araştırma verilerinin istatistiksel çözümlemesinde Statistical Package for Social Science (SPSS) 21,0 istatistiksel veri analizi paket programı kullanılmıştır.

Öğretmenlerin tanıtıcı özelliklerine göre dağılımlarının saptanmasında frekans analizi kullanılmış olup, sonuçlar frekans ve yüzde değerleri olarak gösterilmiştir.

Araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmeye ilişkin tutum ve yeterlik algılarının saptanması amacıyla, ölçekten alınan puanlara ait ortalama, standart sapma, en küçük ve en büyük değerler verilmiştir.

Öğretmenlerin tanıtıcı ve mesleki özelliklerine göre yaşam boyu öğrenmeye ilişkin tutum ve yeterlik algılarının karşılaştırılmasında kullanılacak olan testlerin belirlenmesi amacıyla verilerin normal dağılımı uyumu Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testleri ile test edilmiş ve normal dağılıma uymadığı saptanmıştır. Bu sebeplere araştırmada parametrik olmayan hipotez testleri kullanılmıştır.

Araştırmaya dahil edilen öğretmenlerin cinsiyetlerine, eğitim düzeylerin, uyruklarına, okuldaki öğrenci sayılarına ve hizmet içi eğitim alma durumlarına göre yaşam boyu öğrenmeye ilişkin tutum ve yeterlik algılarının karşılaştırılmasında Mann-Whitney U testi kullanılmıştır. Öğretmenlerin yaş gruplarına, mesleki kademelerine, görev yaptıkları okul sayılarına ve bölgelere göre yaşam boyu öğrenmeye ilişkin tutum ve yeterlik algılarının karşılaştırılmasında Kruskal-Wallis testi kullanılmıştır. Kruskal-Wallis testi sonucunda fark çıkması halinde, Mann-Whitney U testi yapılarak farkın hangi kategorilerden kaynaklandığı saptanmıştır. Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yaklaşımına ilişkin tutum ölçeği ve yaşam boyu

öğrenme yeterlikler ölçeği arasındaki korelasyonların saptanması amacıyla yapılan pearson korelasyon analizi kullanılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmanın temel problemi ve alt problemine yanıt aramak için toplanan verilerin istatistiksel analizlerinden elde edilen bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

4.1. Katılımcıların Demografik Özellikleri

Araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin cinsiyet, yaş grubu, eğitim düzeyi ve uyruk gibi demografik özelliklerine yönelik frekans ve yüzdelik değerleri Tablo 4.1.'de sunulmuştur.

Tablo 4.1. Öğretmenlerin demografik özelliklerine göre dağılımı

	Sayı (N)	Yüzdelik (%)
Cinsiyet		
Kadın	45	56,96
Erkek	34	43,04
Yaş Grubu		
35 yaş ve altı	30	37,97
36-40 yaş arası	17	21,52
41 yaş ve üzeri	32	40,51
Eğitim düzeyi		
Lisans	48	60,76
Lisansüstü	31	39,24
Uyruğu		
KKTC	39	49,37
KKTC-TC	40	50,63
Mezun olunan fakülte		
Eğitim Fakültesi	79	100,0

Tablo 1. incelendiğinde, araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin %56,96'sının kadın ve %43,04'ünün erkek olduğu, %37,97'sinin 35 yaş ve altı,

%21,52'sinin 36-40 yaş arası, %21,52'sinin 41 yaş ve üzeri yaş grubunda olduğu, %49,37'sinin KKKTC ve %50,63'ünün KKTC ve TC olmak üzere çift uyruklu olduğu görülmektedir. Araştırmaya dahil edilen öğretmenlerin eğitim durumları incelendiğinde, tamamının eğitim fakültesi mezunu olduğu, %60,76'sının lisans ve %39,24'ünün lisansüstü düzeyde eğitime sahip olduğu saptanmıştır.

4.2. Katılımcıların Mesleki Özellikleri

Araştırmaya dahil edilen öğretmenlerin mesleki özelliklerine yönelik frekans ve yüzdelik değerleri Tablo 4.2.'de sunulmuştur.

Tablo 4.2. Öğretmenlerin mesleki özelliklerine göre dağılımı

	Sayı (n)	Yüzde (%)
Mesleki kıdem		
5 yıl ve altı	22	27,85
6-10 yıl arası	22	27,85
11-15 yıl arası	18	22,78
16 yıl ve üzeri	17	21,52
Görev yapılan okul sayısı		
Bir	33	41,77
İki	28	35,44
Üç ve üzeri	18	22,78
Okulun bulunduğu bölge		
Lefkoşa	33	41,77
Gazimağusa	21	26,58
Girne	7	8,86
Güzelyurt	6	7,59
İskele	12	15,19
Öğrenci sayısı		
350 ve altı	50	63,29
351 ve üzeri	29	36,71
Hizmet içi eğitim alma		
Alan	20	25,32
Almayan	59	74,68

Tablo 4.2.'de verilen sonuçlar incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin %27,85'inin 5 yıl ve altı, %27,85'inin 6-10 yıl arası, %22,78'inin 11-15 yıl arası ve %21,52'sinini 16 yıl ve üzeri sürelik mesleki kıdeme sahip olduğu, %41,77'sinin bugüne kadar bir okulda, %35,44'ünün iki ve %22,78'inin üç ve üzeri sayıda okulda görev yaptığı, %41,77'sinin görev yaptığı okulun Lefkoşa'da, %26,58'inin Gazimağusa'da, %8,86'sının Girne, %7,59'unun Güzelyurt ve %15,19'unun görev yaptığı okulun İskele'de olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin %63,29'unun bulundukları okulda 350 ve altı sayıda, %36,71'inin ise 351 ve üzeri sayıda öğretmen bulunmaktadır. Araştırmaya dahil edilen öğretmenlerin %25,32'si yaşam boyu öğrenme ile ilgili hizmet içi eğitim aldığını ifade etmiştir.

4.3. Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Tutumlarına İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme tutumlarına ilişkin bulgular aşağıda sırasıyla verilmiştir.

Tablo 4.3.'te araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yaklaşımına ilişkin tutum ölçeği (YBÖTÖ)'ne ait tanımlayıcı istatistikler verilmiştir.

Tablo 4.3. Yaşam boyu öğrenme yaklaşımına ilişkin tutum ölçeği (YBÖTÖ)

	n	$\bar{x}$	ss	Min	Max
Öğrenme İsteksizliği	79	4,44	0,55	1,00	5,00
Mesleki gelişim için öğrenme etkinliklerinin yararına inanma	79	4,36	0,49	1,50	5,00
Bireysel öğrenme becerilerine yönelik farkındalık	79	4,32	0,57	1,17	5,00

Tablo 4.3. incelendiğinde araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yaklaşımına ilişkin tutum ölçeğinde yer alan öğrenme isteksizliği alt boyutuna ilişkin puan ortalaması “kesinlikle katılıyorum” ($\bar{x}=4,44$, $S=0,55$) sınırları içersindedir. Buna göre öğretmenlerin öğrenme isteksizliği tutumlarının düşük düzeyde olduğu ifade edilebilir.

Öğretmenlerin mesleki gelişim için öğrenme etkinliklerinin yararına inanma alt boyutundan aldıkları puanların ($\bar{x}=4,36$, $S=0,49$) olduğu ve tutum puan ortalamasının “kesinlikle katılıyorum” sınırları içerisinde olduğu saptanmıştır. Buna

göre öğretmenlerin mesleki gelişim için öğrenme etkinliklerinin yararına inanma konusundaki tutumlarının oldukça yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

Araştırmaya dahil edilen öğretmenler ölçekte yer alan bireysel öğrenme becerilerine yönelik farkındalık alt boyutundan ($\bar{x}=4,32$, $S=0,57$) puan almıştır. Öğretmenlerin bireysel öğrenme becerilerine yönelik farkındalık puanlarının “kesinlikle katılıyorum” sınırları içerisinde olduğu ve tutumlarının oldukça yüksek olduğu tespit edilmiştir.

4.4.Öğretmenlerin Cinsiyetlerine göre Yaşam Boyu Öğrenme Tutumlarının Karşılaştırılması

Araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin cinsiyetlerine göre yaşam boyu öğrenme tutumlarının karşılaştırılmasında Mann-Whitney U testi kullanılmış ve sonuçlar Tablo 4.4. verilmiştir.

Tablo 4.4. Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre Yaşam boyu öğrenme yaklaşımına ilişkin tutum ölçeği (YBÖTÖ) puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin Mann-Whitney U testi sonuçları

	Cinsiyet	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Öğrenme İsteksizliği	Kadın	45	38,89	1750,00	-0,50	0,62
	Erkek	34	41,47	1410,00		
Mesleki gelişim için öğrenme etkinliklerinin yararına inanma	Kadın	45	38,08	1713,50	-0,87	0,39
	Erkek	34	42,54	1446,50		
Bireysel öğrenme becerilerine yönelik farkındalık	Kadın	45	38,23	1720,50	-0,80	0,42
	Erkek	34	42,34	1439,50		

Tablo 4.4. incelendiğinde araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin cinsiyetlerine göre yaşam boyu öğrenme tutumları ölçeğinde yer alan öğrenme isteksizliği alt boyutuna ait tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır ($Z=-0,50$, $p>0,05$). Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre öğrenme isteksizliğine yönelik tutumlarının benzer olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre mesleki gelişim için öğrenme etkinliklerinin yararına inanma alt boyutuna ait tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir

fark olmadığı tespit edilmiştir ($Z=-0,87$, $p>0,05$). Öğretmenlerin cinsiyetlerine bu alt boyuta ilişkin tutumlarının benzer olduğu söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyetlerine göre bireysel öğrenme becerilerine yönelik farkındalık alt boyutuna ilişkin tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($Z=-0,80$, $p>0,05$). Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre bireysel öğrenme becerilerine yönelik farkındalığa yönelik tutumlarının benzer olduğu söylenebilir.

4.5. Öğretmenlerin Yaş Gruplarına göre Yaşam Boyu Öğrenme Yaklaşımına İlişkin Tutumlarının Karşılaştırılması

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaş gruplarına göre Yaşam boyu öğrenme yaklaşımına ilişkin tutumlarının karşılaştırılması için Kruskal-Wallis testi yapılmıştır ve sonuçları Tablo 4.5.'te verilmiştir.

Tablo 4.5. Öğretmenlerin yaş gruplarına göre Yaşam boyu öğrenme yaklaşımına ilişkin tutum ölçeği (YBÖTÖ) puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin Kruskal-Wallis testi sonuçları

	Yaş Grubu	n	Sıra Ort.	X ²	p
Öğrenme İsteksizliği	35 yaş ve altı	30	38,12	2,00	0,37
	36-40 yaş arası	17	35,38		
	41 yaş ve üzeri	32	44,22		
Mesleki gelişim için Öğrenme etkinliklerinin yararına inanma	35 yaş ve altı	30	34,98	2,41	0,30
	36-40 yaş arası	17	43,91		
	41 yaş ve üzeri	32	42,63		
Bireysel öğrenme becerilerine yönelik farkındalık	35 yaş ve altı	30	35,72	2,82	0,24
	36-40 yaş arası	17	38,00		
	41 yaş ve üzeri	32	45,08		

Tablo 4.5.'e göre araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin yaş gruplarına göre yaşam boyu öğrenme tutumları ölçeğinde yer alan öğrenme isteksizliği alt boyutuna ait tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($X^2=2,00$, $p>0,05$).

Araştırmaya dahil edilen öğretmenlerin yaş gruplarına göre mesleki gelişim için öğrenme etkinliklerinin yararına inanma alt boyutuna ait tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir ($X^2=2,41$, $p>0,05$).

Öğretmenlerin yaş gruplarına göre bireysel öğrenme becerilerine yönelik farkındalık alt boyutuna ilişkin tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığı saptanmıştır ($X^2=2,82$, $p>0,05$).

4.6. Öğretmenlerin Eğitim Durumlarına göre Yaşam Boyu Öğrenme Yaklaşımına İlişkin Tutum

Araştırmaya dahil edilen öğretmenlerin eğitim durumlarına göre Yaşam boyu öğrenme yaklaşımına ilişkin tutumlarının karşılaştırılması için Mann-Whitney U testi yapılmıştır ve sonuçları Tablo 4.6.'da verilmiştir.

Tablo 4.6. Öğretmenlerin eğitim durumlarına göre Yaşam boyu öğrenme yaklaşımına ilişkin tutum ölçeği (YBÖTÖ) puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin Mann-Whitney U testi sonuçları

	Eğitim düzeyi	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Öğrenme İsteksizliği	Lisans	48	34,35	1649,00	-2,74	0,01*
	Lisansüstü	31	48,74	1511,00		
Mesleki gelişim için öğrenme etkinliklerinin yararına inanma	Lisans	48	37,70	1809,50	-1,12	0,26
	Lisansüstü	31	43,56	1350,50		
Bireysel öğrenme becerilerine yönelik farkındalık	Lisans	48	37,98	1823,00	-0,99	0,32
	Lisansüstü	31	43,13	1337,00		

* $p<0,05$

Tablo 4.6.'da gibi öğretmenlerin eğitim durumlarına göre öğrenme isteksizliği alt boyutundan aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir

fark olduğu tespit edilmiştir ($Z=-2,74$, $p<0,05$). Lisansüstü mezunu öğretmenlerin öğrenme isteksizliği puanları lisans mezunu öğretmenlere göre anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya dahil edilen öğretmenlerin eğitim durumlarına göre mesleki gelişim için öğrenme etkinliklerinin yararına inanma alt boyutuna ait tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir ($Z=-1,12$, $p>0,05$).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitim durumlarına göre bireysel öğrenme becerilerine yönelik farkındalık alt boyutuna ilişkin tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($Z=-0,80$, $p>0,05$).

4.7. Öğretmenlerin uyruklarına göre Yaşam boyu öğrenme yaklaşımına ilişkin tutumlarının karşılaştırılması

Tablo 4.7.'de araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin uyruklarına göre Yaşam boyu öğrenme yaklaşımına ilişkin tutumlarının karşılaştırılması amacıyla Mann-Whitney U testi yapılmıştır.

Tablo 4.7. Öğretmenlerin uyruklarına göre Yaşam boyu öğrenme yaklaşımına ilişkin tutum ölçeği (YBÖTÖ) puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin Mann-Whitney U testi sonuçları

	Uyruğu	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Öğrenme İsteksizliği	KKTC	39	36,14	1409,50	-1,49	0,14
	KKTC-TC	40	43,76	1750,50		
Mesleki gelişim için öğrenme etkinliklerinin yararına inanma	KKTC	39	34,92	1362,00	-1,97	0,05
	KKTC-TC	40	44,95	1798,00		
Bireysel öğrenme becerilerine yönelik farkındalık	KKTC	39	40,73	1588,50	-0,28	0,78
	KKTC-TC	40	39,29	1571,50		

Tablo 4.7. incelendiğinde araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin uyruklarına göre yaşam boyu öğrenme tutumları ölçeğinde yer alan öğrenme

isteksizliği alt boyutuna ait tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($Z=-1,49$, $p>0,05$).

Araştırmaya dahil edilen öğretmenlerin uyruklarına göre mesleki gelişim için öğrenme etkinliklerinin yararına inanma alt boyutuna ait tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir ($Z=-1,97$, $p>0,05$).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin uyruklarına göre bireysel öğrenme becerilerine yönelik farkındalık alt boyutuna ilişkin tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığı saptanmıştır ($Z=-0,28$, $p>0,05$).

4.8. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine göre Yaşam Boyu Öğrenme Yaklaşımına İlişkin Tutumlarının Karşılaştırılması

Araştırmaya dahil edilen öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre yaşam boyu öğrenme yaklaşımına ilişkin tutumlarının karşılaştırılması için Kruskal-Wallis testi yapılmıştır ve elde edilen sonuçlar Tablo 4.8.'de verilmiştir.

Tablo 4.8. Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre Yaşam boyu öğrenme yaklaşımına ilişkin tutum ölçeği (YBÖTÖ) puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin Kruskal-Wallis testi sonuçları

	Mesleki kıdem	n	Sıra Ort.	X ²	p
Öğrenme İsteksizliği	5 yıl ve altı	22	37,14	5,01	0,17
	6-10 yıl arası	22	36,50		
	11-15 yıl arası	18	50,56		
	16 yıl ve üzeri	17	37,06		
Mesleki gelişim için öğrenme etkinliklerinin yararına inanma	5 yıl ve altı	22	38,16	7,77	0,05
	6-10 yıl arası	22	39,73		
	11-15 yıl arası	18	51,53		
	16 yıl ve üzeri	17	30,53		
Bireysel öğrenme becerilerine yönelik farkındalık	5 yıl ve altı	22	36,45	1,90	0,59
	6-10 yıl arası	22	39,57		
	11-15 yıl arası	18	46,08		
	16 yıl ve üzeri	17	38,71		

Tablo 4.8.'e göre araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre yaşam boyu öğrenme tutumları ölçeğinde yer alan öğrenme isteksizliği alt boyutuna ait tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($X^2=5,01$, $p>0,05$).

Araştırmaya dahil edilen öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre mesleki gelişim için öğrenme etkinliklerinin yararına inanma alt boyutuna ait tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir ($X^2=7,77$, $p>0,05$).

Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre bireysel öğrenme becerilerine yönelik farkındalık alt boyutuna ilişkin tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır ($X^2=1,90$, $p>0,05$).

4.9. Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okul Sayılarına göre Yaşam Boyu Öğrenme Yaklaşımına İlişkin Tutumlarının Karşılaştırılması

Araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin görev yaptıkları okul sayılarına göre yaşam boyu öğrenme yaklaşımına ilişkin tutumlarının karşılaştırılması için Kruskal-Wallis testi yapılmıştır ve sonuçlar Tablo 4.9.'da verilmiştir.

Tablo 4.9. Öğretmenlerin görev yaptıkları okul sayılarına göre Yaşam boyu öğrenme yaklaşımına ilişkin tutum ölçeği (YBÖTÖ) puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin Kruskal-Wallis testi sonuçları

	Görev yapılan Okul Sayısı	n	Sıra Ort.	X^2	p
Öğrenme İsteksizliği	Bir	33	37,83	0,79	0,67
	İki	28	42,96		
	Üç ve üzeri	18	39,36		
Mesleki gelişim için Öğrenme etkinliklerinin yararına inanma	Bir	33	39,56	3,41	0,18
	İki	28	45,25		
	Üç ve üzeri	18	32,64		
Bireysel öğrenme becerilerine yönelik farkındalık	Bir	33	36,89	2,24	0,33
	İki	28	45,13		
	Üç ve üzeri	18	37,72		

Tablo 4.9. incelendiğinde öğretmelerin Ėrev yaptıkları okul sayılarına Ėre yaşam boyu ĖĖrenme tutumları Ėlçeğinde yer alan ĖĖrenme isteksizliği alt boyutuna ait tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir ($X^2=0,79$, $p>0,05$).

Araştırmaya katılan ĖĖretmelerin Ėrev yaptıkları okul sayılarına Ėre mesleki gelişim için ĖĖrenme etkinliklerinin yararına inanma alt boyutuna ait tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir ($X^2=3,41$, $p>0,05$).

Araştırma kapsamına alınan ĖĖretmenlerin Ėrev yaptıkları okul sayılarına Ėre bireysel ĖĖrenme becerilerine yönelik farkındalık alt boyutuna ilişkin tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır ($X^2=2,24$, $p>0,05$).

4.10. ĖĖretmenlerin Ėrev Yaptıkları Okulların Bulunduğu Bölgelere Ėre Yaşam Boyu ĖĖrenme Yaklaşımına İlişkin Tutumlarının Karşılaştırılması

Araştırma kapsamına alınan ĖĖretmenlerin Ėrev yaptıkları okulların bulundukları bölgelere Ėre yaşam boyu ĖĖrenme yaklaşımına ilişkin tutumlarının karşılaştırılması için Kruskal-Wallis testi yapılmıştır ve sonuçlar Tablo 4.10.'da verilmiştir.

Tablo 4.10. ĖĖretmenlerin Ėrev yaptıkları okulların bulunduğu bölgelere Ėre Yaşam boyu ĖĖrenme yaklaşımına ilişkin tutum Ėleęi (YBT) puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin Kruskal-Wallis testi sonuçları

	Bölge	n	Sıra Ort.	X²	p
ÖĞrenme İsteksizliği	Lefkoşa	33	40,77	1,02	0,91
	Gazimağusa	21	37,33		
	Girne	7	41,50		
	Güzelyurt	6	47,08		
	İskele	12	38,13		
Mesleki gelişim için ĖĖrenme etkinliklerinin yararına inanma	Lefkoşa	33	41,29	3,54	0,47
	Gazimağusa	21	36,93		
	Girne	7	28,71		

Tablo 4.10' un devamı

	Güzelyurt	6	42,17		
	İskele	12	47,33		
	Lefkoşa	33	43,53	1,50	0,83
Bireysel öğrenme	Gazimağusa	21	38,43		
becerilerine yönelik	Girne	7	35,07		
farkındalık	Güzelyurt	6	37,67		
	İskele	12	37,08		

Tablo 4.10. incelendiğinde öğretmenlerin görev yaptıkları okulların bulundukları bölgelere göre yaşam boyu öğrenme tutumları ölçeğinde yer alan öğrenme isteksizliği alt boyutuna ait tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir ($X^2=0,79$, $p>0,05$).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptıkları okulların bulundukları bölgelere göre mesleki gelişim için öğrenme etkinliklerinin yararına inanma alt boyutuna ait tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir ($X^2=3,41$, $p>0,05$).

Araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin görev yaptıkları okulların bulundukları bölgelere göre bireysel öğrenme becerilerine yönelik farkındalık alt boyutuna ilişkin tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır ($X^2=2,24$, $p>0,05$).

4.11. Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okuldaki Öğrenci Sayılarına Göre Yaşam Boyu Öğrenme Yaklaşımına İlişkin Tutumlarının Karşılaştırılması

Araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin görev yaptıkları okuldaki öğrenci sayılarına göre yaşam boyu öğrenme yaklaşımına ilişkin tutumlarının karşılaştırılması için Mann-Whitney U testi yapılmıştır ve test sonuçları Tablo 4.11.'de verilmiştir.

Tablo 4.11. Öğretmenlerin görev yaptıkları okuldaki öğrenci sayılarına göre Yaşam boyu öğrenme yaklaşımına ilişkin tutum ölçeği (YBÖTÖ) puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin Mann-Whitney U testi sonuçları

	Öğrenci sayısı	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Öğrenme İsteksizliği	350 ve üzeri	50	37,50	1875,00	-1,28	0,20
	351 ve üzeri	29	44,31	1285,00		
Mesleki gelişim için öğrenme etkinliklerinin yararına inanma	350 ve üzeri	50	41,42	2071,00	-0,73	0,46
	351 ve üzeri	29	37,55	1089,00		
Bireysel öğrenme becerilerine yönelik farkındalık	350 ve üzeri	50	38,18	1909,00	-0,94	0,35
	351 ve üzeri	29	43,14	1251,00		

Tablo 4.11. incelendiğinde araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin görev yaptıkları okuldaki öğrenci sayılarına göre yaşam boyu öğrenme tutumları ölçeğinde yer alan öğrenme isteksizliği alt boyutuna ait tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($Z=-1,28$, $p>0,05$).

Araştırmaya dahil edilen öğretmenlerin görev yaptıkları okuldaki öğrenci sayılarına göre mesleki gelişim için öğrenme etkinliklerinin yararına inanma alt boyutuna ait tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir ($Z=-0,73$, $p>0,05$).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptıkları okuldaki öğrenci sayılarına göre bireysel öğrenme becerilerine yönelik farkındalık alt boyutuna ilişkin tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığı saptanmıştır ($Z=-0,094$, $p>0,05$).

4.12. Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme İle İlgili Hizmet İçi Eğitim Alma Durumlarına göre Yaşam Boyu Öğrenme Yaklaşımına İlişkin Tutumlarının Karşılaştırılması

Araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme ile ilgili hizmet için eğitim alma durumlarına göre yaşam boyu öğrenme yaklaşımına ilişkin tutumlarının karşılaştırılması için Mann-Whitney U testi yapılmıştır ve test sonuçları Tablo 4.12.'de verilmiştir.

Tablo 4.12. Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme ile ilgili hizmet içi eğitim alma durumlarına göre Yaşam boyu öğrenme yaklaşımına ilişkin tutum ölçeği (YBÖTÖ) puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin Mann-Whitney U testi sonuçları

	Hizmet içi eğitim alma	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Öğrenme İsteksizliği	Alan	20	38,83	776,50	-0,27	0,79
	Almayan	59	40,40	2383,50		
Mesleki gelişim için öğrenme etkinliklerinin yararına inanma	Alan	20	37,65	753,00	-0,54	0,59
	Almayan	59	40,80	2407,00		
Bireysel öğrenme becerilerine yönelik farkındalık	Alan	20	40,25	805,00	-0,06	0,95
	Almayan	59	39,92	2355,00		

Tablo 4.12. incelendiğinde araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin görev yaşam boyu öğrenme ile ilgili hizmet için eğitim alma durumlarına göre yaşam boyu öğrenme tutumları ölçeğinde yer alan öğrenme isteksizliği alt boyutuna ait tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($Z=-1,28$, $p>0,05$).

Araştırmaya dahil edilen öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme ile ilgili hizmet için eğitim alma durumlarına göre mesleki gelişim için öğrenme etkinliklerinin yararına inanma alt boyutuna ait tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir ($Z=-0,73$, $p>0,05$).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme ile ilgili hizmet için eğitim alma durumlarına göre bireysel öğrenme becerilerine yönelik farkındalık alt boyutuna ilişkin tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığı saptanmıştır ($Z=-0,094$, $p>0,05$).

4.13.Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Yeterliklerine İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterliklerine ilişkin bulgular aşağıda sırasıyla verilmiştir.

Tablo 4.13.'te araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterliklerine ilişkin tutum ölçeği (YBÖTÖ)'ne ait tanımlayıcı istatistikler verilmiştir.

Tablo 4.13. Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikler Ölçeği (YBÖYÖ)

	n	$\bar{x}$	ss	Min	Max
Öz yönetim yeterlikleri	79	4,10	0,43	2,31	5,00
Öğrenmeyi öğrenme yeterlikleri	79	4,12	0,40	2,92	5,00
İnisiyatif ve Girişimcilik yeterlikleri	79	4,15	0,46	2,70	5,00
Bilgiyi elde etme yeterliği	79	4,28	0,44	3,17	5,00
Dijital yeterlikler	79	4,40	0,51	3,00	5,00
Karar verebilme yeterliği	79	4,21	0,56	2,25	5,00

Tablo 4.13. incelendiğinde araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin öz yönetim yeterlikleri alt boyutuna ilişkin algı puan ortalaması “çok” ($\bar{x}=4,10$, $S=0,43$) sınırları içerisinde saptanmıştır. Buna göre öğretmenlerin öz yönetim yeterliklerine yönelik algılarının yüksek olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin öğrenmeyi öğrenme yeterlikleri alt boyutuna ilişkin algı puan ortalaması “çok” ($\bar{x}=4,12$, $S=0,40$) sınırları içerisinde tespit edilmiştir. Buna göre öğretmenlerin öğrenmeyi öğrenme yeterlikleri yönelik algılarının yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin inisiyatif ve girişimcilik yeterlikleri alt boyutundan aldıkları algı puan ortalamasının “çok” ($\bar{x}=4,15$, $S=0,46$)

sınırları içerisinde olduğu saptanmıştır. Buna göre öğretmenlerin inisiyatif ve girişimcilik yeterlikleri yönelik algılarının yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin bilgiyi elde etme yeterliği alt boyutuna ilişkin algı puan ortalaması “tam” ($\bar{x}=4,10$, $S=0,43$) sınırları içerisinde saptanmıştır. Buna göre öğretmenlerin Bilgiyi elde etme yeterliğine yönelik algılarının çok yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmaya dahil edilen öğretmenlerin dijital yeterlikler alt boyutuna ilişkin algı puan ortalaması “tam” ($\bar{x}=4,40$, $S=0,51$) sınırları içerisinde saptanmıştır. Buna göre öğretmenlerin dijital yeterliklere yönelik algılarının çok yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin karar verebilme yeterliği alt boyutuna ilişkin algı puan ortalaması “tam” ($\bar{x}=4,21$, $S=0,56$) sınırları içerisinde saptanmıştır. Buna göre öğretmenlerin dijital yeterliklere yönelik algılarının çok yüksek olduğu tespit edilmiştir.

4.14.Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlik Algı Puanlarının Karşılaştırılması

Araştırma kapsamın alınan öğretmenlerin cinsiyetlerine göre yaşam boyu öğrenme yeterlik algı puanlarının karşılaştırılması için Mann-Whitney U testi yapılmıştır ve elde edilen test sonuçları Tablo 4.14.’te verilmiştir.

Tablo 4.14. Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre Yaşam boyu Öğrenme Yeterlikler Ölçeği (YBÖYÖ) puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin Mann-Whitney U testi sonuçları

	Cinsiyet	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Öz yönetim yeterlikleri	Kadın	45	39,34	1770,50	-0,29	0,77
	Erkek	34	40,87	1389,50		
Öğrenmeyi öğrenme yeterlikleri	Kadın	45	37,64	1694,00	-1,06	0,29
	Erkek	34	43,12	1466,00		
İnisiyatif ve Girişimcilik yeterlikleri	Kadın	45	38,99	1754,50	-0,45	0,65
	Erkek	34	41,34	1405,50		
Bilgiyi elde etme yeterliği	Kadın	45	37,38	1682,00	-1,18	0,24
	Erkek	34	43,47	1478,00		
Dijital yeterlikler	Kadın	45	39,44	1775,00	-0,25	0,80
	Erkek	34	40,74	1385,00		
Karar verebilme yeterliği	Kadın	45	40,52	1823,50	-0,24	0,81
	Erkek	34	39,31	1336,50		

Tablo 4.14. incelendiğinde araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin cinsiyetlerine göre yaşam boyu öğrenme yeterlik algıları ölçeğinde yer alan öz yönetim yeterlikleri ($Z=-0,29$, $p>0,05$), öğrenmeyi öğrenme yeterlikleri ($Z=-1,06$, $p>0,05$), inisiyatif ve girişimcilik yeterlikleri ($Z=-0,45$, $p>0,05$), bilgiyi elde etme yeterliği ($Z=-1,18$, $p>0,05$), dijital yeterlikler ($Z=-0,25$, $p>0,05$) ve karar verebilme yeterliği ($Z=-0,29$, $p>0,05$) alt boyutlarına ilişkin algı düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir.

4.15. Öğretmenlerin Yaş Gruplarına göre Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlik Algı Puanlarının Karşılaştırılması

Araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin yaş gruplarına göre yaşam boyu öğrenme yeterlik algı puanlarının karşılaştırılması için Kruskal-Wallis testi yapılmıştır ve elde edilen sonuçlar Tablo 4.15.'te verilmiştir.

Tablo 4.15. Öğretmenlerin yaş gruplarına göre Yaşam boyu Öğrenme Yeterlikler Ölçeği (YBÖYÖ) puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin Kruskal-Wallis testi sonuçları

	Yaş Grubu	n	Sıra Ort.	X ²	p
Öz yönetim yeterlikleri	35 yaş ve altı	30	43,67	2,62	0,27
	36-40 yaş arası	17	32,50		
	41 yaş ve üzeri	32	40,55		
Öğrenmeyi öğrenme yeterlikleri	35 yaş ve altı	30	40,87	0,40	0,82
	36-40 yaş arası	17	36,91		
	41 yaş ve üzeri	32	40,83		
İnisiyatif ve Girişimcilik yeterlikleri	35 yaş ve altı	30	44,37	2,29	0,32
	36-40 yaş arası	17	34,12		
	41 yaş ve üzeri	32	39,03		
Bilgiyi elde etme yeterliği	35 yaş ve altı	30	41,42	2,16	0,34
	36-40 yaş arası	17	32,88		
	41 yaş ve üzeri	32	42,45		
Dijital yeterlikler	35 yaş ve altı	30	37,58	2,57	0,28
	36-40 yaş arası	17	35,18		
	41 yaş ve üzeri	32	44,83		
Karar verebilme yeterliği	35 yaş ve altı	30	40,63	0,09	0,95
	36-40 yaş arası	17	38,56		
	41 yaş ve üzeri	32	40,17		

Tablo 4.15. incelendiğinde araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin yaş gruplarına göre yaşam boyu öğrenme yeterlik algıları ölçeğinde yer alan öz yönetim yeterlikleri ($X^2=2,62$, $p>0,05$), öğrenmeyi öğrenme yeterlikleri ($X^2=0,40$, $p>0,05$), inisiyatif ve girişimcilik yeterlikleri ($X^2=2,29$, $p>0,05$), bilgiyi elde etme yeterliği ($X^2=2,16$, $p>0,05$), dijital yeterlikler ($X^2=2,57$, $p>0,05$) ve karar verebilme yeterliği ($X^2=0,09$, $p>0,05$), alt boyutlarına ilişkin algı düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir.

4.16. Öğretmenlerin Eğitim Düzeylerine göre Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlik Algı Puanlarının Karşılaştırılması

Araştırma kapsamın alınan öğretmenlerin eğitim düzeylerine göre yaşam boyu öğrenme yeterlik algı puanlarının karşılaştırılması için Mann-Whitney U testi yapılmıştır ve sonuçlar Tablo 4.16.'te verilmiştir.

Tablo 4.16. Öğretmenlerin eğitim durumlarına göre Yaşam boyu Öğrenme Yeterlikler Ölçeği (YBÖYÖ) puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin Mann-Whitney U testi sonuçları

	Eğitim düzeyi	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Öz yönetim yeterlikleri	Lisans	48	38,04	1826,00	-0,95	0,34
	Lisansüstü	31	43,03	1334,00		
Öğrenmeyi öğrenme yeterlikleri	Lisans	48	37,09	1780,50	-1,41	0,16
	Lisansüstü	31	44,50	1379,50		
İnisiyatif ve Girişimcilik yeterlikleri	Lisans	48	39,06	1875,00	-0,45	0,65
	Lisansüstü	31	41,45	1285,00		
Bilgiyi elde etme yeterliği	Lisans	48	40,54	1946,00	-0,26	0,79
	Lisansüstü	31	39,16	1214,00		
Dijital yeterlikler	Lisans	48	40,92	1964,00	-0,45	0,65
	Lisansüstü	31	38,58	1196,00		
Karar verebilme yeterliği	Lisans	48	38,31	1839,00	-0,82	0,41
	Lisansüstü	31	42,61	1321,00		

Öğretmenlerin eğitim düzeylerine göre yaşam boyu öğrenme yeterlik algıları ölçeğinde yer alan öz yönetim yeterlikleri ($Z=-0,95$, $p>0,05$), öğrenmeyi öğrenme yeterlikleri ($Z=-1,41$, $p>0,05$), inisiyatif ve girişimcilik yeterlikleri ($Z=-0,45$, $p>0,05$), bilgiyi elde etme yeterliği ($Z=-0,26$, $p>0,05$), dijital yeterlikler ($Z=-0,45$, $p>0,05$) ve karar verebilme yeterliği ($Z=-0,82$, $p>0,05$) boyutlarına ilişkin algı düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir.

4.17. Öğretmenlerin Uyruklarına göre Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlik Algı Puanlarının Karşılaştırılması

Araştırma kapsamın alınan öğretmenlerin uyruklarına göre yaşam boyu öğrenme yeterlik algı puanlarının karşılaştırılması için Mann-Whitney U testi yapılmıştır ve elde edilen test sonuçları Tablo 4.17.'de verilmiştir.

Tablo 4.17. Öğretmenlerin uyruklarına göre Yaşam boyu Öğrenme Yeterlikler Ölçeği (YBÖYÖ) puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin Mann-Whitney U testi sonuçları

	Uyruğu	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Öz yönetim yeterlikleri	KKTC	39	37,97	1481,00	-0,78	0,44
	KKTC-TC	40	41,98	1679,00		
Öğrenmeyi öğrenme yeterlikleri	KKTC	39	38,96	1519,50	-0,40	0,69
	KKTC-TC	40	41,01	1640,50		
İnisiyatif ve Girişimcilik yeterlikleri	KKTC	39	39,85	1554,00	-0,06	0,95
	KKTC-TC	40	40,15	1606,00		
Bilgiyi elde etme yeterliği	KKTC	39	39,68	1547,50	-0,12	0,90
	KKTC-TC	40	40,31	1612,50		
Dijital yeterlikler	KKTC	39	43,09	1680,50	-1,20	0,23
	KKTC-TC	40	36,99	1479,50		
Karar verebilme yeterliği	KKTC	39	40,28	1571,00	-0,11	0,91
	KKTC-TC	40	39,73	1589,00		

Tablo 4.17.'ye göre öğretmenlerin eğitim düzeylerine göre yaşam boyu öğrenme yeterlik algıları ölçeğinde yer alan öz yönetim yeterlikleri ($Z=-0,78$, $p>0,05$), öğrenmeyi öğrenme yeterlikleri ($Z=-0,40$, $p>0,05$), inisiyatif ve girişimcilik yeterlikleri ($Z=-0,06$, $p>0,05$), bilgiyi elde etme yeterliği ($Z=-0,12$, $p>0,05$), dijital yeterlikler ($Z=-1,20$, $p>0,05$) ve karar verebilme yeterliği ($Z=-0,11$, $p>0,05$) alt boyutlarına ilişkin algı düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

4.18. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine göre Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlik Algı Puanlarının Karşılaştırılması

Araştırma kapsamın alınan öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre yaşam boyu öğrenme yeterlik algı puanlarının karşılaştırılması için Kruskal-Wallis testi yapılmış ve elde edilen test sonuçları Tablo 4.17.'de verilmiştir.

Tablo 4.18. Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre Yaşam boyu Öğrenme Yeterlikler Ölçeği (YBÖYÖ) puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin Kruskal-Wallis testi sonuçları

	Mesleki kıdem	n	Sıra Ort.	X ²	p	Fark
Öz yönetim yeterlikleri	5 yıl ve altı	22	41,43	1,63	0,65	
	6-10 yıl arası	22	36,77			
	11-15 yıl arası	18	44,92			
	16 yıl ve üzeri	17	37,12			
Öğrenmeyi öğrenme yeterlikleri	5 yıl ve altı	22	41,61	1,70	0,64	
	6-10 yıl arası	22	35,50			
	11-15 yıl arası	18	44,50			
	16 yıl ve üzeri	17	38,97			
İnisiyatif ve Girişimcilik yeterlikleri	5 yıl ve altı	22	43,70	2,53	0,47	
	6-10 yıl arası	22	35,64			
	11-15 yıl arası	18	44,39			
	16 yıl ve üzeri	17	36,21			
Bilgiyi elde etme yeterliği	5 yıl ve altı	22	39,11	4,15	0,25	
	6-10 yıl arası	22	33,34			
	11-15 yıl arası	18	47,83			
	16 yıl ve üzeri	17	41,47			
Dijital yeterlikler	5 yıl ve altı	22	34,80	8,27	0,04*	1-3
	6-10 yıl arası	22	33,36			2-3
	11-15 yıl arası	18	51,86			
	16 yıl ve üzeri	17	42,76			
Karar verebilme yeterliği	5 yıl ve altı	22	40,70	0,72	0,87	
	6-10 yıl arası	22	37,30			
	11-15 yıl arası	18	43,22			
	16 yıl ve üzeri	17	39,18			

*p<0,05

Tablo 4.18. incelendiğinde araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre yaşam boyu öğrenme yeterlik algıları ölçeğinde yer alan öz yönetim yeterlikleri ($X^2=1,63$, $p>0,05$), öğrenmeyi öğrenme yeterlikleri ($X^2=1,70$, $p>0,05$), inisiyatif ve girişimcilik yeterlikleri ($X^2=2,53$, $p>0,05$), bilgiyi elde etme yeterliği ($X^2=4,15$, $p>0,05$) ve karar verebilme yeterliği ($X^2=0,72$, $p>0,05$), alt boyutlarına ilişkin algı düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre yaşam boyu öğrenme yeterlik algıları ölçeğinde yer alan dijital yeterlikler alt boyutundan boyutlarına ilişkin algı düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. ($X^2=8,27$, $p<0,05$). Bu fark 5 yıl ve altı yıllık ve 6-10 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenler ile 16 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerden kaynaklanmaktadır. 16 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin dijital yeterlik algı düzeyleri 5 yıl ve altı yıllık ve 6-10 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlere göre daha yüksektir.

4.19. Öğretmenlerin Bugüne Kadar Görev Yaptıkları Okul Sayılarına göre Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlik Algı Puanlarının Karşılaştırılması

Araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre yaşam boyu öğrenme yeterlik algı puanlarının karşılaştırılması için Kruskal-Wallis testi yapılmış ve elde edilen test sonuçları Tablo 4.19.'da verilmiştir.

Tablo 4.19. Öğretmenlerin görev yaptıkları okul sayılarına göre Yaşam boyu Öğrenme Yeterlikler Ölçeği (YBÖYÖ) puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin Kruskal-Wallis testi sonuçları

	Görev yapılan Okul Sayısı	n	Sıra Ort.	X^2	p	Fark
Öz yönetim yeterlikleri	Bir	33	40,45	0,95	0,62	
	İki	28	42,29			
	Üç ve üzeri	18	35,61			
Öğrenmeyi öğrenme yeterlikleri	Bir	33	42,20	0,58	0,75	
	İki	28	39,04			

Tablo 4.19' un devamı

	Üç ve üzeri	18	37,47		
İnisiyatif ve Girişimcilik yeterlikleri	Bir	33	44,56	2,58	0,28
	İki	28	38,23		
	Üç ve üzeri	18	34,39		
Bilgiyi elde etme yeterliği	Bir	33	38,77	0,18	0,91
	İki	28	40,52		
	Üç ve üzeri	18	41,44		
Dijital yeterlikler	Bir	33	32,29	8,00	0,02* 1-3
	İki	28	42,36		
	Üç ve üzeri	18	50,47		
Karar verebilme yeterliği	Bir	33	42,53	0,77	0,68
	İki	28	37,50		
	Üç ve üzeri	18	39,25		

* $p < 0,05$

Tablo 4.19.'a göre öğretmenlerin görev yaptıkları okul sayılarına göre yaşam boyu öğrenme yeterlik algıları ölçeğinde yer alan öz yönetim yeterlikleri ($X^2=0,95$, $p>0,05$), öğrenmeyi öğrenme yeterlikleri ($X^2=0,58$, $p>0,05$), inisiyatif ve girişimcilik yeterlikleri ($X^2=2,58$, $p>0,05$), bilgiyi elde etme yeterliği ($X^2=0,18$, $p>0,05$) ve karar verebilme yeterliği ($X^2=0,77$, $p>0,05$), alt boyutlarına ilişkin algı düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin görev yaptıkları okul sayılarına göre yaşam boyu öğrenme yeterlik algıları ölçeğinde yer alan dijital yeterlikler alt boyutundan aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır ($X^2=8,00$, $p<0,05$). Üç ve üzeri sayıda okulda görev yapan öğretmenlerin karar verebilme yeterliği algıları bir okulda görev yapan öğretmenlere göre anlamlı düzeyde yüksektir.

4.20. Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okulların Bulunduğu Bölgelere göre Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlik Algı Puanlarının Karşılaştırılması

Araştırma kapsamın alınan öğretmenlerin görev yaptıkları okulların bulunduğu bölgelere göre yaşam boyu öğrenme yeterlik algı puanlarının

karşılaştırılması için Kruskal-Wallis testi yapılmış ve elde edilen test sonuçları Tablo 4.20.'de verilmiştir.

Tablo 4.20. Öğretmenlerin görev yaptıkları okulların bulunduğu bölgelere göre Yaşam boyu Öğrenme Yeterlikler Ölçeği (YBÖYÖ) puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin Kruskal-Wallis testi sonuçları

	Bölge	n	Sıra Ort.	X ²	p	Fark
Öz yönetim yeterlikleri	Lefkoşa	33	44,30	2,38	0,67	
	Gazimağusa	21	36,40			
	Girne	7	37,07			
	Güzelyurt	6	42,00			
	İskele	12	35,17			
Öğrenmeyi öğrenme yeterlikleri	Lefkoşa	33	42,29	0,73	0,95	
	Gazimağusa	21	39,12			
	Girne	7	36,50			
	Güzelyurt	6	40,50			
	İskele	12	37,04			
İnisiyatif ve Girişimcilik yeterlikleri	Lefkoşa	33	42,06	0,52	0,97	
	Gazimağusa	21	38,81			
	Girne	7	38,14			
	Güzelyurt	6	36,58			
	İskele	12	39,21			
Bilgiyi elde etme yeterliği	Lefkoşa	33	47,76	12,81	0,01*	1-2
	Gazimağusa	21	27,62			2-4
	Girne	7	30,07			
	Güzelyurt	6	37,42			
	İskele	12	47,42			
Dijital yeterlikler	Lefkoşa	33	46,26	11,59	0,02*	1-2
	Gazimağusa	21	29,02			2-4
	Girne	7	32,50			
	Güzelyurt	6	31,83			
	İskele	12	50,46			

Tablo 4.20'nin devamı

Karar verebilme yeterliği	Lefkoşa	33	39,39	1,31	0,86
	Gazimağusa	21	39,02		
	Girne	7	35,50		
	Güzelyurt	6	48,83		
	İskele	12	41,58		

* $p < 0,05$

Öğretmenlerin görev yaptıkları okulların bulunduğu bölgelere göre yaşam boyu öğrenme yeterlik algıları ölçeğinde yer alan öz yönetim yeterlikleri ($X^2=2,38$, $p>0,05$), öğrenmeyi öğrenme yeterlikleri ($X^2=0,73$, $p>0,05$), inisiyatif ve girişimcilik yeterlikleri ($X^2=0,52$, $p>0,05$) ve karar verebilme yeterliği ($X^2=1,31$, $p>0,05$) alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır.

Araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin görev yaptıkları okulların bulunduğu bölgelere yaşam boyu öğrenme yeterlik algıları ölçeğinde yer alan bilgiyi elde etme yeterliği ($X^2=12,81$, $p<0,05$) ve dijital yeterlikler ($X^2=11,59$, $p<0,05$) alt boyutu algı düzeyleri arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu saptanmıştır. Gazimağusa bölgesinde bulunan okulda görevli öğretmenlerin bilgiyi elde etme yeterliği ve dijital yeterlik algıları Lefkoşa ve İskele bölgelerinde görevli öğretmenlere göre daha düşük bulunmuştur.

4.21. Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okuldaki Öğrenci Sayılarına göre Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlik Algı Puanlarının Karşılaştırılması

Araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin görev yaptıkları okulların bulunduğu bölgelere göre yaşam boyu öğrenme yeterlik algı puanlarının karşılaştırılması için Kruskal-Wallis testi yapılmış ve elde edilen test sonuçları Tablo 4.21.'de verilmiştir.

Tablo 4.21. Öğretmenlerin görev yaptıkları okuldaki öğrenci sayılarına göre Yaşam boyu Öğrenme Yeterlikler Ölçeği (YBÖYÖ) puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin Mann-Whitney U testi sonuçları

	Öğrenci sayısı	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Öz yönetim yeterlikleri	350 ve üzeri	50	39,81	1990,50	-0,10	0,92
	351 ve üzeri	29	40,33	1169,50		
Öğrenmeyi öğrenme yeterlikleri	350 ve üzeri	50	37,45	1872,50	-1,30	0,19
	351 ve üzeri	29	44,40	1287,50		
İnisiyatif ve Girişimcilik yeterlikleri	350 ve üzeri	50	39,53	1976,50	-0,24	0,81
	351 ve üzeri	29	40,81	1183,50		
Bilgiyi elde etme yeterliği	350 ve üzeri	50	41,47	2073,50	-0,76	0,45
	351 ve üzeri	29	37,47	1086,50		
Dijital yeterlikler	350 ve üzeri	50	41,04	2052,00	-0,54	0,59
	351 ve üzeri	29	38,21	1108,00		
Karar verebilme yeterliği	350 ve üzeri	50	38,51	1925,50	-0,77	0,44
	351 ve üzeri	29	42,57	1234,50		

Tablo 4.21.'de verilen sonuçlar incelendiğinde araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin eğitim düzeylerine göre yaşam boyu öğrenme yeterlik algıları ölçeğinde yer alan öz yönetim yeterlikleri ($Z=-0,10$, $p>0,05$), öğrenmeyi öğrenme yeterlikleri ($Z=-1,30$, $p>0,05$), inisiyatif ve girişimcilik yeterlikleri ($Z=-0,24$, $p>0,05$), bilgiyi elde etme yeterliği ($Z=-0,76$, $p>0,05$), dijital yeterlikler ($Z=-0,54$, $p>0,05$) ve karar verebilme yeterliği ($Z=-0,77$, $p>0,05$) alt boyutlarına ilişkin algı düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir.

4.22.Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okulların Bulunduğu Bölgelere göre Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlik Algı Puanlarının Karşılaştırılması

Araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin görev yaptıkları okulların bulunduğu bölgelere göre yaşam boyu öğrenme yeterlik algı puanlarının karşılaştırılması için Kruskal-Wallis testi yapılmış ve elde edilen test sonuçları Tablo 4.22.'de verilmiştir.

Tablo 4.22. Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme ile ilgili hizmet içi eğitim alma durumlarına göre Yaşam boyu Öğrenme Yeterlikler Ölçeği (YBÖYÖ) puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin Mann-Whitney U testi sonuçları

	Hizmet içi eğitim alma	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Öz yönetim yeterlikleri	Alan	20	40,60	812,00	-0,14	0,89
	Almayan	59	39,80	2348,00		
Öğrenmeyi öğrenme yeterlikleri	Alan	20	45,70	914,00	-1,29	0,20
	Almayan	59	38,07	2246,00		
İnisiyatif ve Girişimcilik yeterlikleri	Alan	20	39,45	789,00	-0,12	0,90
	Almayan	59	40,19	2371,00		
Bilgiyi elde etme yeterliği	Alan	20	32,93	658,50	-1,61	0,11
	Almayan	59	42,40	2501,50		
Dijital yeterlikler	Alan	20	36,58	731,50	-0,78	0,43
	Almayan	59	41,16	2428,50		
Karar verebilme yeterliği	Alan	20	41,70	834,00	-0,39	0,70
	Almayan	59	39,42	2326,00		

Tablo 4.22.'e göre öğretmenlerin eğitim düzeylerine göre yaşam boyu öğrenme yeterlik algıları ölçeğinde yer alan öz yönetim yeterlikleri ($Z=-0,14$, $p>0,05$), öğrenmeyi öğrenme yeterlikleri ($Z=-1,29$, $p>0,05$), inisiyatif ve girişimcilik yeterlikleri ($Z=-0,12$, $p>0,05$), bilgiyi elde etme yeterliği ($Z=-1,61$, $p>0,05$), dijital yeterlikler ($Z=-0,78$, $p>0,05$) ve karar verebilme yeterliği ($Z=-0,39$, $p>0,05$) alt boyutlarına ilişkin algı düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

Tablo 4.23. Yaşam boyu öğrenme yaklaşımına ilişkin tutum ölçeği ve Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikler Ölçeği arasındaki korelasyonlar.

	Öğrenme İsteksizliği	Mesleki gelişim için öğrenme etkinliklerinin yararına inanma	Bireysel öğrenme becerilerine yönelik farkındalık	Öz yönetim yeterlikleri	Öğrenmeyi öğrenme yeterlikleri	İnisiyatif ve Girişimcilik yeterlikleri	Bilgiyi elde etme yeterliği	Dijital yeterlikler	Karar verebilme yeterliği
Öğrenme İsteksizliği	r 1,00 p .								
Mesleki gelişim için öğrenme etkinliklerinin yararına inanma	r 0,60 p 0,00*	1,00							
Bireysel öğrenme becerilerine yönelik farkındalık	r 0,41 p 0,00*	0,59	1,00						
Öz yönetim yeterlikleri	r 0,44 p 0,00*	0,29	0,23	1,00					
Öğrenmeyi öğrenme yeterlikleri	r 0,41 p 0,00*	0,22	0,25	0,69	1,00				
İnisiyatif ve Girişimcilik yeterlikleri	r 0,36 p 0,00*	0,24	0,20	0,84	0,66	1,00			
Bilgiyi elde etme yeterliği	r 0,18 p 0,11	0,19	0,20	0,51	0,30	0,52	1,00		
Dijital yeterlikler	r 0,18 p 0,11	0,23	0,12	0,28	0,16	0,33	0,63	1,00	
Karar verebilme yeterliği	r 0,30 p 0,01*	0,25	0,22	0,69	0,59	0,80	0,42	0,23	1,00

1. * $p < 0,05$

Tablo 4.23. Yaşam boyu öğrenme yaklaşımına ilişkin tutum ölçeği ve Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikler Ölçeği arasındaki korelasyonların saptanması amacıyla yapılan Pearson korelasyon analizi sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.23. incelendiğinde öğretmenlerin öğrenme isteksizliği alt boyutundan aldıkları puanlar ile mesleki gelişim için öğrenme etkinliklerinin yararına inanma, öz yönetim yeterlikleri, öğrenmeyi öğrenme yeterlikleri, inisiyatif ve girişimcilik

yeterlikleri ve karar verebilme yeterliği alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif yönlü korelasyonlar olduğu saptanmıştır ($p<0,05$). Buna göre öğretmenlerin öğrenme isteksizliği alt boyutundan aldıkları puanlar arttıkça mesleki gelişim için öğrenme etkinliklerinin yararına inanma, öz yönetim yeterlikleri, öğrenmeyi öğrenme yeterlikleri, inisiyatif ve girişimcilik yeterlikleri ve karar verebilme yeterliği alt boyutlarından aldıkları puanlarda artmaktadır.

Araştırmaya dahil edilen öğretmenlerin mesleki gelişim için öğrenme etkinliklerinin yararına inanma alt boyutundan aldıkları puanlar ile bireysel öğrenme becerilerine yönelik farkındalık, öz yönetim yeterlikleri, inisiyatif ve girişimcilik yeterlikleri, dijital yeterlikler ve karar verebilme yeterliği alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif yönlü korelasyonlar saptanmıştır ($p<0,05$). Öğretmenlerin mesleki gelişim için öğrenme etkinliklerinin yararına inanma alt boyutundan aldıkları puanlar arttıkça bireysel öğrenme becerilerine yönelik farkındalık, öz yönetim yeterlikleri, inisiyatif ve girişimcilik yeterlikleri, dijital yeterlikler ve karar verebilme yeterliği alt boyutlarından aldıkları puanlar da artmaktadır.

Öğretmenlerin bireysel öğrenme becerilerine yönelik farkındalık alt boyutundan aldıkları puanlar ile öz yönetim yeterlikleri ve öğrenmeyi öğrenme yeterlikleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir korelasyon olduğu tespit edilmiştir ($p<0,05$). Bu korelasyonlar pozitif yönlü olup, öğretmenlerin bireysel öğrenme becerilerine yönelik farkındalık alt boyutundan aldıkları puanlar arttıkça öz yönetim yeterlikleri ve öğrenmeyi öğrenme yeterliklerinden aldıkları puanlar da artmaktadır.

Araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlikler ölçeğinde yer alan tüm alt boyutlardan aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif yönlü korelasyonlar bulunmaktadır ($p<0,05$). Buna göre öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlikler ölçeğinde yer alan herhangi bir alt boyuttan aldıkları puanlar arttıkça diğer alt boyutlardan aldıkları puanlarda artmaktadır.

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

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

5.1. Sonuçlar

Araştırmada elde edilen sonuçlar alt amaçlarla ve bulgularla tutarlı olacak şekilde açıklamıştır.

1. Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme konusundaki tutumlarına ilişkin sonuçlar

- 1.1. Araştırmaya katılan öğretmenlere göre yaşam boyu öğrenme tutumunun alt boyutu olan “öğrenme isteksizliği” faktörüne yönelik tutumların “kesinlikle katılıyorum” sınırları içerisinde bulunmuştur.
- 1.2. Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme tutumunun diğer alt boyutu olan “mesleki gelişim için öğrenme etkinliklerinin yararına inanma” faktörüne yönelik tutumların “kesinlikle katılıyorum” sınırları içinde bulunmuştur.
- 1.3. Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme başka bir alt boyutu olan “bireysel öğrenme becerilerine yönelik farkındalık” faktörüne yönelik tutumları “kesinlikle katılıyorum” sınırları içinde bulunmuştur.
- 1.4. Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre “öğrenme isteksizliği”, “mesleki gelişim için öğrenme etkinliklerinin yararına inanma”, “bireysel öğrenme becerine yönelik farkındalık” tutumları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.
- 1.5. Öğretmenlerin yaş durumlarına göre “öğrenme isteksizliği”, “mesleki gelişim için öğrenme etkinliklerinin yararına inanma”, “bireysel öğrenme becerine yönelik farkındalık” tutumları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.
- 1.6. Öğretmenlerin uyruğuna göre “öğrenme isteksizliği”, “mesleki gelişim için öğrenme etkinliklerinin yararına inanma”, “bireysel öğrenme becerine yönelik farkındalık” tutumları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

- 1.7.** Öğretmenlerin görev yaptıkları öğretim kademine göre “öğrenme isteksizliği”, “mesleki gelişim için öğrenme etkinliklerinin yararına inanma”, “bireysel öğrenme becerine yönelik farkındalık” tutumları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.
- 1.8.** Öğretmenlerin görev yaptıkları okul sayısına göre “öğrenme isteksizliği”, “mesleki gelişim için öğrenme etkinliklerinin yararına inanma”, “bireysel öğrenme becerine yönelik farkındalık” tutumları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.
- 1.9.** Öğretmenlerin görev yaptığı okulların bulunduğu bölgelere göre “öğrenme isteksizliği”, “mesleki gelişim için öğrenme etkinliklerinin yararına inanma”, “bireysel öğrenme becerine yönelik farkındalık” tutumları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.
- 1.10.** Öğretmenlerin görev yaptıkları okuldaki öğrenci sayılarına göre “öğrenme isteksizliği”, “mesleki gelişim için öğrenme etkinliklerinin yararına inanma”, “bireysel öğrenme becerine yönelik farkındalık” tutumları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.
- 1.11.** Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmeyle ilgili hizmet içi eğitim alma durumuna göre “öğrenme isteksizliği”, “mesleki gelişim için öğrenme etkinliklerinin yararına inanma”, “bireysel öğrenme becerine yönelik farkındalık” tutumları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.
- 1.12.** Öğretmenlerin eğitim durumuna göre “öğrenme isteksizliği” faktörüne yönelik tutumları arasında lisans üstü mezun öğretmenlerin, lisans mezunu öğretmenlerine göre anlamlı düzeyde farklılık bulunmuştur.
- 1.13.** Öğretmenlerin eğitim durumuna göre “mesleki gelişim için öğrenme etkinliklerinin yararına inanma” ve “bireysel öğrenme becerine yönelik farkındalık” tutumları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

2. Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme konusundaki yeterlilik algılarına ilişkin sonuçlar

- 2. 1.** Öğretmenler yaşam boyu öğrenme konusunda kendilerini genel olarak yeterli görmektedirler.
- 2.2.** Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre, “ öz yönetim yeterlikleri”, öğrenmeyi öğrenme yeterlikleri”, “insiyatif ve girişimcilik yeterlikleri”, “bilgiyi elde

etme yeterliği”, “dijital yeterlikler” ve “karar verebilme yeterliği” algılarına göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

- 2.3. Öğretmenlerin yaşlarına göre, “ öz yönetim yeterlikleri”, öğrenmeyi öğrenme yeterlikleri”, “insiyatif ve girişimcilik yeterlikleri”, “bilgiyi elde etme yeterliği”, “dijital yeterlikler” ve “karar verebilme yeterliği” algılarına göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.
- 2.4. Öğretmenlerin eğitim durumları göre, “ öz yönetim yeterlikleri”, öğrenmeyi öğrenme yeterlikleri”, “insiyatif ve girişimcilik yeterlikleri”, “bilgiyi elde etme yeterliği”, “dijital yeterlikler” ve “karar verebilme yeterliği” algılarına göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.
- 2.5. Öğretmenlerin uyruğuna göre, “ öz yönetim yeterlikleri”, öğrenmeyi öğrenme yeterlikleri”, “insiyatif ve girişimcilik yeterlikleri”, “bilgiyi elde etme yeterliği”, “dijital yeterlikler” ve “karar verebilme yeterliği” algılarına göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.
- 2.6. Öğretmenlerin görev yaptıkları okuldaki öğrenci sayılarına göre, “ öz yönetim yeterlikleri”, öğrenmeyi öğrenme yeterlikleri”, “insiyatif ve girişimcilik yeterlikleri”, “bilgiyi elde etme yeterliği”, “dijital yeterlikler” ve “karar verebilme yeterliği” algılarına göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.
- 2.7. Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmeyle ilgili hizmet içi eğitim alma durumlarına göre, “ öz yönetim yeterlikleri”, öğrenmeyi öğrenme yeterlikleri”, “insiyatif ve girişimcilik yeterlikleri”, “bilgiyi elde etme yeterliği”, “dijital yeterlikler” ve “karar verebilme yeterliği” algılarına göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.
- 2.8. Öğretmenlerin mesleki kıdemleri ile “dijital yeterlik algıları”. 16 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip olan öğretmenler lehinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur.
- 2.9. öğretmenlerin görev yaptıkları okul sayılarına göre “dijital yeterlik” algıları arasında 3 ten fazla okulda görev yapan öğretmenlerin lehinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur.
- 2.10. öğretmenlerin görev yaptıkları bölgeye göre “bilgiyi elde etme yeterliği” ve “dijital yeterlikler” algıları arasında Lefkoşa ve iskele bölgelerinde görev yapanların lehinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

2.11. Öğretmenlerin görev yaptıkları bölgeye göre, “ öz yönetim yeterlikleri”, öğrenmeyi öğrenme yeterlikleri”, “insiyatif ve girişimcilik yeterlikleri”, ve “karar verebilme yeterliği” algılarına göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Araştırmada öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme tutum ve yeterlik algılarının yüksek olduğu görülmüştür. Özcan (2011) ‘İlköğretim Okullarında Görev Yapan 4. Ve 5. Sınıf Öğretmenlerinin Yaşam Boyu Öğrenme Yaklaşımına Yönelik Yeterlik Algılarının Değerlendirilmesi ’ çalışmasında yine benzer bulgular elde etmiştir. Özcan’ ın elde ettiği sonuçlara göre öğretmenler yaşam boyu öğrenmeye yönelik algılarında kendilerini yeterli görmektedir. Yaman (2014) ‘ın ‘Öğretmenlerin Yaşam Boyu Eğilimlerinin İncelenmesi’ çalışmasında benze bulgular elde edilmiştir. Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğitimleri lisanüstü eğitimi alan öğretmenlerde ve kıdemi 6-10 arası olan öğretmenlerde daha yüksektir. Çalışkan (2016) da ‘Okullarda hayat boyu öğrenme kültürüne ilişkin öğretmenlerin algı ve görüşleri ‘ çalışmasında öğreymenlerin yaşam boyu eğilimlerinin kıdemleri arttıkça arttığını ifade etmiştir.

Yapılan araştırmada öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme tutum algılarının “öğrenme isteksizliği”, “mesleki gelişim için öğrenme etkinliklerin yararına inanma”, “bireysel öğrenme becerilerine yönelik farkındalık” alt boyutlarına göre pozitif yönde bulgular tespit edilmiştir. Araştırma bu haliyle Hürsen (2011)’ in yapmış olduğu “ öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yaklaşımına yönelik görüş-tutum ve yeterlilik algılarının değerlendirilmesi” çalışmasıyla benzerlik göstermektedir.

Yine araştırma bulgularına göre öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme konusundaki tutumlarının cinsiyet, yaş, uyruk, görev yaptıkları kıdem, görev yaptıkları okul sayısı, görev yaptığı okulun bulunduğu bölge, görev yaptıkları okuldaki öğrenci sayısı, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmeyle ilgili aldıkları hizmet içi eğitime göre anlamlı farklılık bulunmamıştır. Çalışma bu yönüyle Hürsen (2011)’ in yapmış olduğu “ öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yaklaşımına yönelik görüş-tutum ve yeterlilik algılarının değerlendirilmesi” çalışması ile farklılık göstermektedir. Hürsen yapmış olduğu çalışmada erkek öğretmenlerin “Öğrenme isteksizliği” faktörü lehine kadın öğretmenlerin ise “mesleki gelişim için öğrenme

etkinliklerin yararına inanma”, “bireysel öğrenme becerilerine yönelik farkındalık” faktörü lehinde anlamlı farklılık bulmuştur.

Yine yapılan araştırmada öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlik algılarının “ Öz denetim yeterlikleri”, “öğrenmeyi öğrenme yeterlikleri”, “insiyatif ve girişimcilik yeterlikleri”, “ bilgiyi elde etme yeterliği” , “ dijital yeterlikler” ve “ karar verebilme yeterliği” algılarına göre pozitif yönde bulgular elde edilmiştir. Çalışma bu yönüyle Hürsen (2011)’ in yapmış olduğu “ öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yaklaşımına yönelik görüş-tutum ve yeterlilik algılarının değerlendirilmesi” çalışmasıyla paralel özellikler göstermektedir.

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

Başka bir benzer bulguları ise Özcan (2011) ‘in yaptığı çalışmada 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 bulmuştur.

Yaşam boyu öğrenme yeterliklerin alt boyutlarına göre elde edilen bulgulara ise cinsiyet, yaş, uyruk, görev yaptıkları okuldaki öğrenci sayısı, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmeyle ilgili aldıkları hizmet içi eğitime göre anlamlı farklılık bulunmamıştır. Benzer şekilde Selçuk (2016) yapmış olduğu çalışmada yaşam boyu öğrenme yaklaşımına yönelik yeterlik algılarında cinsiyet ve yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulmamıştır. Ancak Hürsen (2011) ‘in yapmış olduğu çalışmada öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yaklaşımına yönelik yeterlik algılarında cinsiyet değişkenine göre kadın öğretmenlerin lehinde anlamlı farklılık bulmuştur.

5.2. Öneriler

Araştırmadan elde edilen sonuçlara dayalı olarak geliştirilen öneriler:

1. Yapılan araştırmada öğretmenlerin öğrenmeye karşı isteksizlik olduğu belirlenmiştir. Bundan sonraki çalışmalarda bu durumun nedenleri detaylı olarak araştırılmalıdır. Bunun dışında öğretmenin motivasyonunu arttıracak programlar Milli Eğitim Bakanlığınca uygulanmalıdır.
2. Araştırmadan elde edilen sonuçlarda öğretmenlerin eğitim durumlarına göre “öğrenme isteksizliği” faktörüne göre tutumlarında anlamlı bir farklılık yarattığı görülmektedir. Bu sebepten bu farklılığın nedenleri araştırılmalıdır. Bunun sonucu doğrultusunda Milli Eğitim Bakanlığınca gerekli düzenlemeler yapılmalıdır.
3. Tekrar araştırmadan elde edilen sonuçlarda öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre yaşam boyu öğrenme yeterlik algılarından “dijital yeterlik” boyutuna göre anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Gelecek araştırmalarda bu farklılığın nedenleri araştırılmalıdır.
4. Bir başka sonuç ise öğretmenlerin göre yaptıkları okulların bulunduğu bölgelere göre yaşam boyu öğrenme yeterlik algılarından “bilgiyi elde etme yeterliği” ve “dijital yeterlikler” alt boyutlarında anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu sebepten farklılığın nedenleri gelecek yapılacak olan çalışmalarda detaylı olarak araştırılmalıdır.
5. Araştırmanın bir başka sonucuna göre öğretmenlerin görev yaptıkları okul sayılarına göre yaşam boyu öğrenme yeterlik algılarından “dijital yeterlik” faktörüne göre anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Bu nedenle bu farklılığın sebebi gelecek olan çalışmalarda detaylı olarak araştırılmalıdır.

Kurumlara Yönelik Geliştirilen Öneriler:

1. Öğretmenlere yaşam boyu öğrenme ile ilgili hizmet içi eğitimler verilmelidir. Bu eğitimin içinde seminer kurs ve konferanslar olmalıdır.
2. Öğretmen yetiştiren kurumlar programlarını yaşam boyu öğrenme yaklaşımına göre geliştirmeye özen göstermelidir. Kurumlar yaşam boyu öğrenme ile gerçekleştiren güncel gelişmeleri takip etmelidir.
3. Eğitim fakültelerinde verilen programlarda bulunan dersle arasında özellikle yaşam boyu öğrenme yeterliği kazandırılacak dersler verilmelidir.

Araştırmacılar için geliştirilen öneriler:

1. Gelecekte yapılacak olan çalışmalarda öğrencilerin ve okul yöneticilerinin yaşam boyu öğrenme konusundaki tutum ve yeterlikleri araştırılmalıdır.
2. Yapılan çalışma lise kademesinde görev yapan bilgisayar öğretmenlerine yöneliktir, gelecekte gerçekleştirilecek olan çalışmalarda ilkokul kademesinde ve farklı branşlarda öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme tutum ve yeterlik algıları araştırılmalıdır.
3. Bundan sonra yapılacak olan çalışmalarda da yaşam boyu öğrenmenin günümüzde geldiğı yeri ve önemi vurgulanmalıdır.

KAYNAKÇA

- AB Bakanlığı (2011). Hayat Boyu Öğrenme Programı (LLP). Avrupa Birliği Bakanlığı. <http://www.abgs.gov.tr/index.php?p=46033vel=1> 30 Haziran 2014 tarihinde erişildi.
- Akbaş, O., & Özdemir, S. M. (2002). Avrupa Birliğinde yaşam boyu öğrenme. *Milli Eğitim Dergisi*, 155(156), 112-126.
- Akkoyunlu, B. & Kurbanoglu, S. (2004). Öğretmenlerin Bilgi Okuryazarlığı Öz-Yeterlik İnancı Üzerine Bir Çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 11–20
- Akkoyunlu, B. (2010). Bilgi okuryazarlığı ve yaşam boyu öğrenme. Information Literacy And Lifelong Learning.
- Akkuş, N. (2008). *Yaşam boyu öğrenme becerilerinin göstergesi olarak 2006 PISA sonuçlarının Türkiye açısından değerlendirilmesi*. Unpublished master's thesis, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Aksoy, M. (2013). Kavram Olarak Hayat Boyu Öğrenme ve Hayat Boyu Öğrenmenin Avrupa Birliği Serüveni. *Bilgi*, 64, 23
- Altun, T. (2011). INSET (In-Service Education and Training) and Professional Development of Teachers: A Comparison of British and Turkish Cases. *US-Chine Education Review*, 6, 846-858.
- Atik Kara, D., & Kürüm, D. (2007). Sınıf öğretmeni adaylarının “yaşamboyu öğrenme” kavramına yükledikleri anlam (Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Örneği). *16. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi* (s. 304-311). Tokat: Gaziosmanpaşa Üniversitesi.
- Ballantine, J. (2012). The Sociology of Education. A Systematic Analysis. USA: Pearson.

- Berberoğlu, B. (2010). Yaşam boyu öğrenme ile bilgi ve iletişim teknolojilerin açısından Türkiye'nin Avrupa Birliği'ndeki konumu. *Bilgi Ekonomisi ve Yönetimi Dergisi*, 5(2).
- Budak, Y. (2009). Yaşam boyu ve ilköğretim programlarının hedeflemesi gereken insan tipi. *GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(3), 693-708.
- 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. ·
- Coşkun, Y. D. & Demirel, M. (2012). Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri. *Lifelong Learning Tendencies Of University Students*.
- Day, C. (1999). *Developing teachers: The challenges of lifelong learning*. Psychology Press.
- Demirel, M., & Akkoyunlu, B. (2010). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve bilgi okuryazarlığı özyeterlik algıları. 10 th. International Educational Technology Conference, Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul. *Proceedings Book*, 2, 1126-1133.
- Demirel, M. (2009). Yaşam boyu öğrenme ve teknoloji. In *9th International Educational Technology Conference (IETC2009)*.
- Drewa, V., & Mackiea, L. (2011). Extending the constructs of active learning: implications for teachers' pedagogy and practice. *Curriculum Journal*, 4(22), 451-467.
- Ekkehard, N., & Ewa, P. (2016). Lifelong Learning: History and the Present State of the Politically-Educational Concept. *Studia Paedagogica Ignatiana*, 19(4), 33-48.
- Ersoy, A., & Yılmaz, B. (2009). Yaşam boyu öğrenme ve Türkiye'de halk kütüphaneleri. *Türk kütüphaneciliği*, 23(4), 803-834.
- Ersoy, A. (2013). Yaşam boyu öğrenme ve Türkiye'de halk kütüphaneleri. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi.

- Eryılmaz, A., & Mutlu, T. (2017). Yaşam Boyu Gelişim Yaklaşımı Perspektifinden Kariyer Gelişimi ve Ruh Sağlığı.
- Gencel, İ. E. (2013). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerine yönelik algıları. *Eğitim ve Bilim*, 38(170).
- Gouthro, P. A. (2017). The promise of lifelong learning. *International Journal of Lifelong Education*, 36(1-2), 45-59.
- Göksan, T. S., Uzundurukan, S., & Keskin, N. (2009). Yaşam boyu öğrenme ve Avrupa Birliği'nin yaşam boyu öğrenme programları. *1. inşaat Mühendisliği \ Eğitim Sempozyumu*, Antalya.
- Güleç, İ., Çelik, S. & Demirhan B. (2012). Yaşam boyu öğrenme nedir? Kavram ve kapsamı üzerine bir değerlendirme. *Sakarya University Journal of Education*, 2(3), 34-48.
- Günüç, S., Odabasi, H. F., & Kuzu, A. (2014). Developing an effective lifelong learning scale (ELLS): Study of validity & reliability. *Eğitim ve Bilim*, 39(171).
- Günüç, S., Odabaşı, F. H. & Kuzu, A. (2012). yaşam boyu öğrenmeyi etkileyen faktörler. *Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(2), 309-325.
- 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.
- Hart, R. (2006). Using e-learning to help students develop lifelong learning skills. PHD Thesis, Royal Roads University
- Hondson, A. & Spours, K. (2013). Three Versions of Localism: Implications For Upper Secondary Education and Lifelong Learning in The UK. *Journal of Education Policy*, 27(2), 193-210.
- Karademir, Ç. A. (2013). Öğretmen adaylarının sorgulama ve eleştirel düşünme becerilerinin öğretmen öz yeterlik düzeyine etkisi.

- Karakuş, C. (2013). Meslek yüksek okulu öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 26-35.
- Kaya, E. H. (2014). Küreselleşme sürecinde yaşam boyu öğrenme ve yetişkin eğitimi gerçeği. *Akademik İncelemeler Dergisi*, 9(2), 91-111.
- Kılıç, H., & Tuncel, Z. A. (2015). İlköğretim branş öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeyleri ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri. *ijocis*, 4(7).
- Konokman, G. Y., & Yelken, T. Y. (2014). Eğitim fakültesi öğretim elemanlarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerine ilişkin algıları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(29-2).
- Korkmaz, I. (2010). Öğretmenlerin mesleki gelişim basamaklarının incelenmesi. 9. *Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu*, 447-450
- Lax, R. G., Fanton, G. S., & Edwards, S. D. (1996). *U.S. Patent No. 5,569,242*. Washington, DC: U.S. Patent and Trademark Office.
- Mindek, C. (2007). *Hayat boyu öğrenme programı*. İstanbul: iktisadi Kalkınma Vakfı Yayınları.
- Nicolau, J. (2010). The THORPEX interactive grand global ensemble. *Bulletin of the American Meteorological Society*, 91(8), 1059-1072.
- Nicolaescu, C. (2012). Lifelong Learning: English Studied through Online Practices. *Internaional Conference ICT for Language Learning 5th Edution*, 3(4), 92.
- Önal, İ. (2010). Tarihsel değişim sürecinde yaşam boyu öğrenme ve okuryazarlık: Türkiye deneyimi. *Bilgi dünyası*, 11(1), 101-121.
- Özçiftçi, M. (2014). *Sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile eğitim teknolojisi standartlarına yönelik öz-yeterliklerinin ilişkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Amasya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Amasya.
- Özçiftçi, M., & Çakır, R. (2015). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve eğitim teknolojisi standartları özyeterliklerinin incelenmesi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 5(1).

- Özdemir, S. T. (2003). Tıp eğitimi ve yetişkin öğrenmesi. *Uludağ Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 29(2), 25-28.
- Özcan, D. (2011) *İlköğretim Okullarında Görev Yapan 4. Ve 5. Sınıf Öğretmenlerinin Yaşam Boyu Öğrenme Yaklaşımına Yönelik Yeterlik Algılarının Değerlendirilmesi* Yüksek Lisans Tezi, Yakın Doğu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Lefkoşa.
- Prensky, M. (2010). H. sapiens digital: From digital immigrants and digital natives to digital wisdom. *Innovate: journal of online education*, 5(3), 1.
- Sayısı, A. Ö. (2005). Başlangıcından günümüze refah devletlerinde sosyal harcamaların analizi.
- Sarıgöz, O. (2015). *Meslek yüksekokulu öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme yaklaşımına ilişkin görüş ve farkındalıklarının değerlendirilmesi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Yakın Doğu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Selçuk, G. (2016). *Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlik Algıları Ve Öz-Yeterlik İnançlarının Öğretmen Yetiştirme Programı Kapsamında İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Yakın Doğu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Lefkoşa.
- Selvi, K. (2011). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlilikleri. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*. 1(1), 63.
- Soni, S. (2012). Lifelong Learning-Education and Training. *Learning and Teaching Methodology*, 5945, 1-14.
- Steffens, K. (2015). Competences, Learning Theories and MOOCs: Recent Developments in Lifelong Learning. *European Journal of Education*, 50(1), 41-59.
- Şahin, Ç., & Arcagök, S. (2014). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri düzeyinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Journal Of Social Sciences/Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(16).

- Tamer, G., M. (2013). Yaşam boyu öğrenme için ulusal yeterlilikler çerçevesi: Avrupa ve Türkiye Örneği. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 3(5), 43-54.
- Tamer, M. G. (2014). Yaşam boyu öğrenme için ulusal yeterlilikler çerçevesi: Avrupa ve Türkiye örneği. *International Journal of Curriculum and Instructional Studies*, 3(5).
- Toprak, M., & Erdoğan, A. (2012). Yaşamboyu öğrenme: Kavram, politika, araçlar ve uygulama. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 2(2), 69-91.
- Toygür, İ. (2012). *Türkiye'nin katıldığı avrupa birliği programları: Hayatboyu öğrenme programı*. İktisadi Kalkınma Vakfı Yayınları, Yayın No:253, Ocak 2012, İstanbul.
- Turan, S. (2005}. Öğrenen toplumlara doğru Avrupa Birliği eğitim politikalarında yaşam boyu öğrenme. *Ankara Avrupa Çalışmaları Dergisi*, 5(1), 87-98.
- Tunca, N., Alkın Şahin, S. ve Aydın, Ö. (2015). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11 (2), 432-446.
- Tuncer, M. ve Tanaş, R. (2011). Bilgisayar programcılığı öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme becerilerinin öğrenci ve öğretim elemanı görüşlerine göre değerlendirilmesi: Tunceli Meslek Yüksek Okulu Örneği. *KSU Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 119-131.
- UA (2014). Erasmus+ Program Rehberi. Türkiye Ulusal Ajansı. <http://www.ua.gov.tr/docs/default-source/di%C4%9Fer/erasmus-program-rehberi.pdf?sfvrsn=30> Haziran 2014.tarihinde erişildi.
- Uzunboylu, H. & Hursen, C. (2011). Lifelong Learning Competence Scale: The Study of Validty and Reliability. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 41, 449-460.
- Yıldırım, Z. (2015). *Sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenmeye yönelik yeterlik algıları ve görüşleri* (Master's thesis, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü).

EKLER DİZİNİ

Ek -1. Milli Eğitim Bakanlığı Genel Orta Öğretim Dairesi'nden alınan izin.



**KUZEY KIBRIS TÜRK CUMHURİYETİ
MİLLÎ EĞİTİM VE KÜLTÜR BAKANLIĞI
GENEL ORTAÖĞRETİM DAİRESİ MÜDÜRLÜĞÜ**

Sayı: GOÖ.0.00.35-A/16/17- **31**

02.01.2017

Sayın Semih Çağlar,

İlgi: 28.12.2016 tarih başvurunuz.

Talim ve Terbiye Dairesi Müdürlüğü'nün TTD.0.00.03-12-16/1974 sayı ve 30.12.2016 tarihli yazısı uyarınca "**Bilgisayar Öğretmenlerinin Yaşam Boyu Öğrenme Tutum ve Yeterlilik Algıları**" konulu çalışmanız ve ekinde sunulan anket soruları incelenmiştir. Yapılan inceleme sonucunda; çalışmanın

- * Katılımcı olarak yer alacakların tamamen gizlilik ve gönüllülük ilkelerine dayalı olarak belirlenmesi,
- * Araştırma sonuçlarına ilişkin geri bildirimlerin; araştırma etik ilkelerine uygun olarak sadece istatistiki veri bağlamında kullanılması,

Hususlarının yerine getirilmesi koşuluyla uygun görülmüştür. Ancak uygulamadan önce çalışmaya katılacak öğretmenlerin bağlı bulunduğu okul müdürlüğüyle istişarede bulunulup, çalışmanın ne zaman uygulanabileceği birlikte saptanmalıdır.

Anketi uyguladıktan sonra sonuçlarının Talim ve Terbiye Dairesi Müdürlüğü'ne ulaştırılması yasa gereğidir.

Bilgilerinize saygı ile rica ederim.

**Hüseyin Kavaz
Müdür**

9

OB/PC

Tel (90) (392) 228 3136 – 228 8187
Fax (90) (392) 227 8639
E-mail meb@mebnet.net

Lefkoşa-KIBRIS

Ek -2. Milli Eğitim Bakanlığı Mesleki Teknik Öğretim Dairesi'nden alınan izin



**KUZEY KIBRIS TÜRK CUMHURİYETİ
MİLLİ EĞİTİM VE KÜLTÜR BAKANLIĞI
MESLEKİ TEKNİK ÖĞRETİM DAİRESİ MÜDÜRLÜĞÜ**

Sayı:MTÖ.0.00-13-17/ 12

02 Ocak 2017

**Sayın Semih Çağlar
Master Öğrencisi
Yakın Doğu Üniversitesi,**

İlgi yazınızda, müdürlüğümüze bağlı okullarda Öğretmenlere yönelik olarak “Bilgisayar Öğretmenlerinin Yaşam Boyu Öğrenme Tutum ve Yeterlilik Algıları” konulu anket uygulaması yapabilmesi amacı ile izin talebinde bulunulmuştur.

Talebinizle ilgili olarak Talim ve Terbiye Dairesi Müdürlüğü’nce yapılan incelemede, çalışmanın;

1. Katılımcı olarak yer alacakların tamamen gizlilik ve gönüllülük ilkelerine dayalı olarak belirlenmesi
2. Araştırma sonuçlarına ilişkin geri bildirimlerin, araştırma etik ilkelerine uygun olarak sadece istatistiki veri bağlamında kullanılması,

Hususlarının yerine getirilmesi koşuluyla uygun görülmüştür. Çalışma yapılmadan önce okul müdürlükleri ile istişarede bulunup ne zaman uygulanacağı birlikte saptanmalıdır. Çalışmanın uygulandıktan sonra da sonuçlarının Talim ve Terbiye Dairesi Müdürlüğü’ne de ulaştırılması gerekmektedir.

Bilgi edinmenizi ve gereğini saygı ile rica ederim.


**Aytunç Şirket
Müdür**


GH/NK

Tel (90) (392) 228 3136 – 22 82257
Fax (90) (392) 227 8727
E-mail meb@mebnet.net

Lefkoşa-KIBRIS

Ek - 3. Kişisel Bilgi Formu

ANKET FORMU

Sayın Öğretmen,

Bu anket, bilgisayar öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme tutum ve yeterlilik algılarını çeşitli değişkenler açısından inceleyen bir çalışma için hazırlanmıştır. Sizden beklenen soruları dikkatlice okuyup içtenlikle cevaplamanızdır. Verdiğiniz cevaplar sadece bilimsel amaçlı kullanılacaktır. Katkılarınızdan dolayı teşekkür ederiz.

Semih ÇAĞLAR

Yakın Doğu Üniversitesi

Yüksek lisans Öğrencisi

1. Cinsiyetiniz: () 1. Kadın () 2. Erkek

2.Yaşınız :

3.Eğitim Düzeyiniz: () 1. Lisans () 2. Lisansüstü

4. Uyuşunuz ?

() 1. KKTC () 2.TC () 3.KKTC+TC () 4.Diğer (.....)

5. Üniversiteden mezun olduğunuz fakülte ?

() 1. Eğitim Fakültesi () 2.Eğitim Fak. Dışında Diğer (.....)

6. Kaç yıldır öğretmenlik yapıyorsunuz ?:

7. Bugüne kadar kaç farklı okulda görev yaptınız?.....

8. Okulunuz hangi bölgede yer almaktadır?

() 1. Lefkoşa () 2. Gazimağusa () 3. Girne () 4.Güzelyurt () 5.İskele

9. Okulunuzdaki öğrenci sayısı?:.....

10. Daha önce yaşam boyu öğrenme ile ilgili hizmet içi eğitim aldınız mı ?

() 1. Evet,aldım () 2. Hayır,almadım

Yaşam boyu öğrenme yaklaşımına ilişkin tutum ölçeği (YBÖTÖ)

Sayın Öğretmen, Bu bölümde “Yaşam boyu öğrenme”ye yönelik düşünceleriniz alınacaktır. Lütfen her maddeye ilişkin düşüncelerinizi yanda verilen: “ Kesinlikle Katılmıyorum ”, “ Katılmıyorum ”, “ Kararsızım ”, “ Katılıyorum ” ve “ Tamamen Katılıyorum ” yazan kutucuklardan görüşünüze en uygun seçeneğe “X” işareti koyarak belirtiniz ve hiçbir maddeyi BOŞ BIRAKMAYINIZ.	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
Öğrenme İsteksizliği					
1. Mesleki gelişim sürecinde zor olan konuları öğrenmek için çaba harcamak zaman kaybıdır					
2. Meslek alanında terfi etmiş bireylerin, mesleki gelişim etkinliklerine katılmaları gerekli değildir					
3. Bireyler mezun olduktan sonra meslek alanındaki değişimleri takip etmek zorunda değildir					
4. Yeni bir konuyu öğrenirken, bu konuyu önceki bilgilerle ilişkilendirmeye çalışmak mesleki gelişim açısından zaman kaybıdır					
5. Bireylerin meslek alanlarının dışındaki alanlarda bilgiye ulaşmak için zaman harcamaları gerekli değildir					
6. Meslek hayatının her aşamasında yeni şeyler öğrenmek gerekli değildir					
7. Bireylerin meslek alanlarında sahip oldukları bilgi yetersizlikleri gözardı edilmelidir					
Mesleki gelişim için öğrenme etkinliklerinin yararına inanma					
8. Bilgiyle yaşam arasında bağ kurmak mesleki gelişim açısından önemlidir					
9. Bireyler meslek hayatlarında bilginin sürekli değiştiği bilincini taşımalıdır					
10. Bireylerin yeni bir konuyu öğrenirken çevrelerindeki meslektaşlarıyla bilgi paylaşımında bulunması başarıyı artırır					
11. Bireylerin sahip oldukları araştırma becerileri mesleki gelişimlerini artırır					
12. Bireyler mesleki gelişimlerine yönelik plan hazırlamalıdır					
13. Bireylerin mesleğe yönelik gerçekleştirilen profesyonel gelişim					

etkinliklerine katılmaları mesleki verimliliği artırır					
Bireysel öğrenme becerilerine yönelik farkındalık					
14. Bireylerin yeni bir konuyu öğrenirken, bu konuyu geçmiş tecrübeleriyle ilişkilendirmesi öğrenmeyi artırır					
15. Mesleki gelişim için bireyler sürekli öğrenme arzusu taşımalıdır					
16. Mesleki gelişim sürecinde kitle iletişim araçlarından faydalanmak öğrenim sürecini zenginleştirir					
17. Bireylerin öğrenme sürecinde kendi kendilerini motive etmesi, meslek alanlarında gelişebilmeleri için gereklidir					
18. Meslek alanlarında yaşanan bilgi değişimine uyum sağlamak bireysel bir sorumluluktur					
19. Bilgiye ulaşma sürecinde bilgisayar, cep telefonu gibi teknolojik araçları kullanmak öğrenmeyi zenginleştirir					

Yaşam boyu Öğrenme Yeterlikler Ölçeği (YBÖYÖ)

Sayın Öğretmen, Bu bölümde “ Yaşam boyu öğrenme yaklaşımına yönelik yeterlik algıları ”nın belirlenmesi amacıyla değerlendirmeleriniz alınacaktır. Lütfen her maddeye ilişkin değerlendirmenizi yanda verilen: “ Hiç ”, “ Az ”, “ Orta ”, “ Çok ” ve “ Tam ” yazan kutucuklardan görüşünüze en uygun seçeneğe “X” işareti koyarak, hiçbir maddeyi BOŞ BIRAKMAYINIZ.	Hiç	Az	Orta	Çok	Tam
Öz 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 değerlendirmeleriniz alınacaktır. Lütfen her maddeye ilişkin değerlendirmenizi yanda verilen: “Hiç”, “Az”, “Orta”, “Çok” ve “Tam” yazan kutucuklardan görüşünüze en uygun seçeneğe “X” işareti koyarak, hiçbir maddeyi BOŞ BIRAKMAYINIZ.	Hiç	Az	Orta	Çok	Tam
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.İnternet 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.İnterneti 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 - 4. ORIGINALITY REPORT (ORJİNALLİK RAPORU)

Tez			
ORIGINALITY REPORT			
% 11	%	% 11	%
SIMILARITY INDEX	INTERNET SOURCES	PUBLICATIONS	STUDENT PAPERS
PRIMARY SOURCES			
1	GÜNÜÇ, Selim, ODABAŞI, H. Ferhan and KUZU, Abdullah. "Yaşam boyu öğrenmeyi etkileyen faktörler", TUBITAK, 2012. Publication		% 5
2	AKSOY, Mustafa. "Kavram olarak hayat boyu öğrenme ve hayat boyu öğrenmenin Avrupa Birliği serüveni", Ahmet Yesevi Üniversitesi, 2013. Publication		% 1
3	KIRIMOĞLU, Hüseyin and EKENCİ, Güner. "BEDEN EĞİTİMİ VE REHBER ÖĞRETMENLERİ İLE OKUL YÖNETİCİLERİNİN ÖĞRENCİLERİN MADDE KULLANIMI VE BAĞIMLILIĞINI ÖNLEMeye YÖNELİK BİLGİ GÖRÜŞ VE ÖNERİLERİ (ANKARA İLİ İLKÖĞRETİM OKULLARI II. KADEME ÖRNEĞİ)", Niğde Üniversitesi, 2008. Publication		% 1
4	ŞAHİN, Çavuş and ARCAGÖK, Serdar. "Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri düzeyinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi", Adıyaman		% 1