

YAKIN DOĞU ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM ANA BİLİM DALI

**DERSHANEDE ÇALIŞAN ÖĞRETMENLERİN YAŞAM
BOYU ÖĞRENME YAKLAŞIMINA İLİŞKİN
TUTUMLARI İLE YETERLİKLERİ ARASINDAKİ
İLİŞKİNİN BELİRLENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Ferdi TENEKECİ

Lefkoşa
Ocak, 2019

YAKIN DOĞU ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM ANA BİLİM DALI

**DERSHANEDE ÇALIŞAN ÖĞRETMENLERİN YAŞAM
BOYU ÖĞRENME YAKLAŞIMINA İLİŞKİN
TUTUMLARI İLE YETERLİKLERİ ARASINDAKİ
İLİŞKİNİN BELİRLENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Ferdi TENEKECİ

Tez Danışmanı

Prof. Dr. Hüseyin UZUNBOYLU

Lefkoşa
Ocak, 2019

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI

Yakın Doğu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne,

Ferdi TENKEKECİ' nin "Derşhanede Çalışan Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Yaklaşımına İlişkin Tutumları İle Yeterlikleri Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi" isimli tezi Ocak 2019 tarihinde jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı'nın YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

	Adı-Soyadı	İmza
Üye (Jüri Başkanı)	: Doç. Dr. Çiğdem HÜRSEN	
Üye	: Doç. Dr. Fezile ÖZDAMLI	
Üye (Danışman)	: Prof. Dr. Hüseyin UZUNBOYLU	

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

...../...../2019

Prof. Dr. Fahriye ALTINAY AKSAL

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Yüksek lisans tezimin başlangıcından, sonuçlanmasına kadarki sürecinde her türlü bilimsel, akademik ve etik ilkelere riayet ettiğimi, tezimde yer alan bilgi ve verileri bilimsel ahlak ve gelenek çerçevesinde elde ettiğimi, bilimsel tez yazım kurallarına uygun şekilde hazırlamış olduğum bu çalışmada; yaptığım her türlü alıntıyı kaynaklar dizininde belirttiğimi, yararlandığım eserlerin kaynaçada gösterilenlerden ibaret olduğunu taahhüt ederim.

Ferdi TENEKECİ

ÖNSÖZ

Yakın Doğu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı, yüksek lisans programının gereği olarak hazırlanan bu araştırmanın amacı, dershanede çalışan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yaklaşımına ilişkin tutumları ile yeterlikleri arasındaki ilişkinin belirlenmesidir.

Araştırma altı bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde sırasıyla problem durumu, araştırmanın amacı, önemi, sınırlıkları, tanımlar ve kısaltmalar sunulmuştur. Araştırmanın ikinci bölümünde kavramsal bilgiler ve ilgili araştırmalar yer almıştır. Üçüncü bölümünde araştırmanın yöntemi, örnekleme, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizine yer verilmiştir. Dördüncü bölümde bulgular sunulmuş, beşinci bölümde bulgular bağlamında ulaşılan sonuçlar tartışılıp yorumlanmıştır. Altıncı bölümde ise araştırmanın sonuçlarına ve önerilere yer verilmiştir.

Araştırmamın her aşamasında yardımlarını, desteğini, sabrını ve güler yüzünü esirgemeyen kıymetli danışmanlarım Sayın Prof. Dr. Hüseyin Uzunboylu'ya sonsuz saygı ve teşekkürlerimi sunarım, destekleri için teşekkür ederim. Ve hayatımın her alanında olduğu gibi bu aşamada da benim yanımda olan “Aileme” tüm kalbimle teşekkür ederim.

Ferdi TENKEKİ

ÖZET

DERSHANEDE ÇALIŞAN ÖĞRETMENLERİN YAŞAM BOYU ÖĞRENME YAKLAŞIMINA İLİŞKİN TUTUMLARI İLE YETERLİKLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN BELİRLENMESİ

TENEKECİ, FERDİ

Yüksek Lisans, Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Hüseyin UZUNBOYLU

Ocak 2019, 89 sayfa

Bu araştırma dershanede çalışan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yaklaşımına ilişkin tutumları ile yaşam boyu öğrenme yeterlikleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacıyla yapılmış ilişkisel tarama modelinde bir araştırmadır.

Araştırma evrenini 2018-2019 eğitim öğretim yılında Kuzey KKTC’de resmi olarak kayıtlı 21 dershanede çalışan 286 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise seçkisiz örnekleme yöntemi ile seçilen 185 dersane öğretmeni oluşturmaktadır.

Araştırmada öğretmenler için yaşam boyu öğrenmeye ilişkin tutumlar ve yaşamboyu öğrenme yeterlikleri ölçekleri kullanılmıştır. Öğretmenler tarafından doldurulan ölçek maddeleri bilgisayara aktarıldıktan sonra verilerin istatistiksel olarak çözümlenmesinde Statistical Program Social Sciences (SPSS 24.0) yazılımı kullanılmıştır.

Araştırmanın verilerin analizinde frekans (f), yüzdelik (%), aritmetik ortalama ($\bar{X}$), standart sapma (SS), parametrik olmayan testler Mann Whitney U Testi ve Kruskal Wallis H Testi kullanılmış olup ölçekler arasındaki ilişkiyi belirlemek için Spearman korelasyon analizi yapılarak araştırma bulguları tablolar halinde yorumlanmıştır.

Araştırma sonucunda, dershanede çalışan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yaklaşımına ilişkin tutumlarının yüksek ve yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin iyi olduğu söylenebilir. Dershanede çalışan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme

yaklaşımına ilişkin tutumlarının artıkça yaşam boyu öğrenme yeterlikleri de artmaktadır.

Kadın ve erkek öğretmenlerin tam zamanlı olsun ya da olmasın yaşam boyu öğrenme yaklaşımına ilişkin tutumları ve yaşam boyu öğrenme yeterlikleri aynı düzeydedir. Son bir yıl içinde kurs alan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yaklaşımına ilişkin tutumları daha yüksektir.

Anahtar Kelimeler: Yaşam boyu öğrenme, yeterlik, tutum, dersane öğretmenleri.

ABSTRACT

This research is a research in the relational survey model conducted to determine the relationship between the teachers' lifelong learning approach and lifelong learning competencies.

The research population consists of 286 teachers working on 21 courses officially registered in Northern Cyprus in the 2018-2019 academic year. The sample of the study consisted of 185 classroom teachers selected by random sampling method. In the study, lifelong learning attitudes and lifelong learning competencies scales were used for teachers. Statistical Program Social Sciences (SPSS 24.0) software was used for the statistical analysis of the scale items that were filled by teachers after the data was transferred to the computer.

In the analysis of the data, frequency (f), percentage (%), arithmetic mean ($\bar{X}$), standard deviation (SS), nonparametric tests, Mann Whitney U Test and Kruskal Wallis H Test were used and the Spearman correlation analysis was performed to determine the relationship between the scales. findings are interpreted as tables.

As a result of the study, it can be said that the teachers working in the classroom have high attitudes towards lifelong learning approach and their lifelong learning competencies are good. As the attitudes of the teachers working in the classroom towards the lifelong learning approach increase, their lifelong learning competencies increase.

Male and female teachers' attitudes towards lifelong learning approach and lifelong learning competencies are the same. Teachers taking courses last year have more attitudes towards a lifelong learning approach.

KeyWords: Lifelong learning, competence, attitude, classroom teachers.

İÇİNDEKİLER

JURİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI	ii
ÖNSÖZ	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER	vii
TABLolar LİSTESİ	ix

BÖLÜM I

1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	11
1.3. Araştırmanın Önemi	12
1.4. Sınırlıklar	13
1.5. Tanımlar	13
1.6. Kısaltmalar	13

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	14
2.1. Kuramsal Çerçeve	14
2.1.1. Yaşam Boyu Eğitimin Tanımı ve Kapsamı	14
2.1.2. Yaşam Boyu Öğrenmenin Temel Dayanakları	16
2.1.3. Yaşam Boyu Öğrenmenin Amacı ve Önemi	17
2.1.4. Yaşam boyu öğrenmenin ilkeleri	18
2.1.5. Yaşam boyu öğrenmenin işlevleri	21
2.1.6. Yaygın Eğitim	22
2.1.8. Yaşam Boyu Öğrenme Becerileri	24
2.1.9. Yaşam Boyu Öğrenen Bireyin Özellikleri	28
2.1.10. Yaşam Boyu Öğrenmede Strateji ve İlkeler	28
2.1.11. Yaşam Boyu Öğrenme Yeterliği	29
2.1.12. Yaşam Boyu Öğrenen Bireyler Yetiştirmede Öğretmen	35

2.2. Geçmişten Günümüze Dershaneler	35
2.2.1. Özel Dershanelerin Tarihsel Gelişimi ve Gelişmiş Ülkelerdeki Durumu	35
2.2.2. Yaşam Boyu Öğrenme ve Dershanede Çalışan Öğretmenler	40
2.3. Konu İle İlgili Yapılan Araştırmalar	41

BÖLÜM III

3. YÖNTEM	47
3.1. Araştırmanın Modeli	47
3.2. Evren ve Örneklem	47
3.3 Veri Toplama Araçları	47
3.4. Kişisel Bilgi Formu	48
3.5. Yaşam Boyu Öğrenme Tutum Ölçeği	48
3.6. Yaşam boyu Öğrenme Yeterlikleri Ölçeği (YBÖYÖ)	49
3.7. Verilerin Toplanması	50
3.8. Verilerin Analizi	50

BÖLÜM IV

4. BULGULAR	51
4.1. Çalışma Grubunu Oluşturan Dersanede Çalışan Öğretmenlerin Demografik Değişkenlere Göre Frekans ve Yüzdeleri	51

BÖLÜM V

5. TARTIŞMA VE YORUM	66
----------------------------	----

BÖLÜM VI

6. SONUÇ VE ÖNERİLER	68
6.1. Sonuçlar	68
6.2. Öneriler	69
6.2.1. Kurumlara Yönelik Geliştirilen Öneriler	69
6.2.2. Araştırmacılar İçin Geliştirilen Öneriler	69
KAYNAKÇA	70
EKLER	83

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. YBÖTÖ Sonuçlarının Yorumlarında Kullanılan Puan Sınırları.....	48
Tablo 2. YBÖYÖ Sonuçlarının Yorumlarında Kullanılan Puan Sınırları.....	49
Tablo 3. Dershanelerde Çalışan Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımları.....	51
Tablo 4. Dershanelerde Çalışan Öğretmenlerin Branşlarına Göre Dağılımları.....	52
Tablo 5. Dershanelerde Çalışan Öğretmenlerin Haftalık Ders Saatine Göre Dağılımları.....	52
Tablo 6. Dershanelerde Çalışan Öğretmenlerin Çalışma Durumlarına Göre Dağılımları.....	53
Tablo 7. Dershanelerde Çalışan Öğretmenlerin Son Bir Yıl İçerisinde Meslekleri İlgili Bir	53
Tablo 8. Dershanelerde Çalışan Öğretmenlerin Son Bir Yıl İçerisinde Meslekleri İlgili Bir Kurs Katılanların Dağılımları.....	54
Tablo 9. Dershanelerde Çalışan Öğretmenlerin İleriye Yönelik Katılmayı Planladığı Bir Kurs Durumuna Göre Dağılımları.....	54
Tablo 10. Dershanelerde Çalışan Öğretmenlerin İleriye Yönelik Katılmayı Planladığı Bir Kurs Durumuna Göre Dağılımları.....	55
Tablo 11. Dershanede çalışan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yaklaşımına ilişkin tutumları	56
Tablo 12. Dershanede çalışan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri.....	57
Tablo 13. Dershanede çalışan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yaklaşımına ilişkin tutumları ile yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ve ölçeklerin alt boyutları arasındaki ilişki	58
Tablo 14. Dershanede çalışan öğretmenlerin YBÖTÖ'ye verdikleri cevapların cinsiyete göre karşılaştırılması.....	60
Tablo 15. Dershanede çalışan öğretmenlerin YBÖYÖ'ye verdikleri cevapların cinsiyete göre karşılaştırılması.....	61
Tablo 16. Dershanede çalışan öğretmenlerin YBÖTÖ'ye verdikleri cevapların dershanede çalışma durumlarına göre karşılaştırılması.....	62
Tablo 17. Dershanede çalışan öğretmenlerin YBÖYÖ'ye verdikleri cevapların dershanede çalışma durumlarına göre karşılaştırılması.....	62

Tablo 18. Dershanede çalışan öğretmenlerin YBÖTÖ'ye verdikleri cevapların son bir yıl içinde kurs alma durumları göre karşılaştırılması.....	63
Tablo 19. Dershanede çalışan öğretmenlerin YBÖYÖ'ye verdikleri cevapların son bir yıl içinde kurs alma durumları göre karşılaştırılması.....	64
Tablo 20. Dershanede çalışan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yaklaşımına ilişkin tutumları, yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ve haftalık toplam ders saatleri arasındaki ilişki	65

BÖLÜM I

1. GİRİŞ

Araştırmanın bu bölümünde problem durumu amacı, önemi, sınırlılıkları ve tanımları yer almaktadır. Ayrıca araştırma kapsamında geçen birtakım kavramların kısaltmalarına da yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Yaşam boyu eğitimden yaşam boyu öğrenmeye geçişin, 1990'lı yıllarda gündeme gelmesi ile birlikte AB nezdinde hayata geçirilmeye çalışılan karar ve kavramların daha çok taşıdıkları anlamlar incelenmektedir. “taşıdıkları anlamlar” derken kastedilen, geniş kitleler için ne anlama geldiği ve hayatlarını ne şekilde etkilediğidir. Türkiye'nin de bu sürecin takipçisi olması ve içine girmeye çalışması da dikkate alındığında trendin çözümlenmesinin önemi daha iyi anlaşılacaktır. Ancak eğitim taraf olmayı gerektiren bir iş olduğu için araştırmada tercih edilen tarafın toplumsal ilerleme, piyasanın değil insanların ihtiyaçlarını önemseyen bakış olduğunu belirtmekte yarar olacaktır.

Avrupa Birliği Eğitim ve Yetiştirme 2020 Strateji Belgesinde yer alan hedef göstergeler açısından ülkelerin durumunu inceleme amacı doğrultusunda ülkelerin ilerleme/gerileme ve performans durumları yapılan bir araştırmada belirlenmeye çalışılmıştır. Bunun yanında hedeflerin önemi açısından bir yapılan değerlendirmede; erken terk oranları, 30-34 yaş aralığında bulunan yetişkinlerin yüksek öğretimi tamamlama oranları ve yaşamboyu öğrenmeye katılım oranları, ET2020 açısından kritik boyutlar olarak ortaya çıkmaktadır. AB ülkelerinin bu boyutlar doğrultusundaki politikalarını uygulamaya geçirme noktasında ciddi birer mücadele alanı içerisine girdiği anlaşılmaktadır. Özetle; AB'nin “dünyanın en rekabetçi ve bilgiye dayalı ekonomisi olmak” amacına ulaşabilmesinin, bir anlamda bu mücadele alanlarındaki çabasına bağlı olduğu söylenebilir (Ozmusul, 2018).

Öğrenmeyi öğrenme, kişinin hem bireysel hem de gruplar halinde kendi öğrenimini organize etmesi, zamanı ve bilgiyi etkin kullanabilmesiyle beraber

öğrenmeye devam etme yeteneğidir. Bu beceri kişinin öğrenme süreci ve ihtiyaçlarının farkında olmasını, uygun fırsatları tespit etmesini ve başarılı olmak için engellerin üstesinden gelebilmesini içerir. Öğrenmeyi öğrenme; yeni bilgi ve becerilerin kazanımı, işlenmesi, özümsemesi ve kişiye rehberlik etmesi anlamına gelir. Bilgi ve yeteneklerin kullanımını önceki öğrenmeler ve yaşam deneyimleri destekler. Motivasyon ve kendine güven ise bireysel yetkinlik için önemlidir (Yasa, 2018).

AB'nin yaşam boyu öğrenme politikalarını daha iyi anlamak için eğitim politikalarının yönelimini sağlıklı değerlendirmek önem kazanmaktadır. Sayılan'a göre (2006) AB'nin eğitim politikaları liberalleştirme yönünde işlemektedir. Piyasanın talepleri doğrultusunda kamusal eğitimin ticarileşmesi ve özel girişimciliğin desteklenmesi, eğitimin içeriğinin piyasaya uyarlanmasıyla uygulanan politikaların belkemiğini oluşturduğunu söylemek mümkündür.

Çocuk, genç ve yetişkinlerin hep birlikte öğrendiği, kuşaklar arasında bilgi alış-verişi olan, okul dışında bir şeyler öğrenmenin en az okulda öğrenilenler kadar önemli olduğu bir ortama ihtiyacımız var. Bir amaç olarak insanın kendini geliştirmesini önemsemek gerekir. Bu da yalnız öğrenmenin ya da eğitimin üstünde durmakla değil, asıl olarak insanın gelişimine önem vermekle olacaktır (Torres, 2001).

Birey yaşamını sürdürebilmek için, doğası gereği, bütün hayatı boyunca devamlı olarak birtakım bilgiler elde etmeye, öğrenmeye gereksinim duymaktadır. Bu öğrenme eksikliğinin devamlı olarak bütün hayatı boyunca sürmesi yaşam boyu öğrenme kavramının meydana çıkmasına sebep olmuştur. Çoğunlukla yaşam boyu öğrenme kavramı yetişkin eğitimiyle aynı tutulmuş, birbiriyle karıştırılmıştır. Ancak yaşam boyu öğrenme, bireyin yalnızca belirli bir hayat döneminde değil, onun hayatının her anında gerçekleşir. Yukarıda da söylediğimiz gibi devamlı gelişen dünyamızda bireyin var olabilmesi için kendini geliştirmesi bir ihtiyaçtır ve büyük öneme sahiptir. Bunun için bireye yalnızca örgün eğitim yeterli olmamaktadır. Toplumun bir ferdi olan bireyin hem kendini hem de içinde bulunduğu toplumu geliştirmesi için sürekli gelişmeye ihtiyacı vardır (Özçiftçi, 2014).

Yaşam boyu öğrenme yalnızca belirli bir ülkenin veya uluslararası organizasyonların, kurum ve kuruluşların değil, bütün dünyanın dikkat merkezinde olan bir yaklaşımdır. Bireyin “doğumundan ölümüne kadar veya beşikten mezara

kadar’’ devam eden bir öğrenme yaklaşımı olup, en çok batı dünyasında, bilhassa Avrupa Birliğinde ilgi odağına çevrilmiştir. Oluşum esasları günümüzdeki okulların ilk kurulmaya başladığı zamanlara kadar süren ve sanayi devriminin etkisiyle devamlı ilerleyen ve gelişen eğitim yapısının ve sistemlerinin eksikliğinin anlaşılmasını sağlayan yaşam boyu öğrenme, yalnızca örgün öğrenme ve yaygın öğrenme ile sunulan genel ve mesleki eğitimi değil, yaşamın her alanında karşımıza çıkan öğrenme etkinliklerini içine alan bir yaklaşımdır. Yaşam boyu öğrenme kavramını özel olarak dikkate alan Avrupa Birliği, 1996 Avrupa Yaşam Boyu Öğrenme Yılı’ndan itibaren, sosyal ve ekonomik alanlardaki bağı daha da kuvvetlendirecek ve hızlandıracak bir beklenti içinde olmaya başlamıştır (Aksoy, 2013).

Kozikoğlu’na göre; Yaşam boyu öğrenme anlayışı gün geçtikçe daha çok ilgi odağına çevrilmiştir. Avrupa’da ulaşılması gereken hedefler belirlenirken, bu hedeflere varmak için konuşulan tartışma konuları içerisinde yaşam boyu öğrenme anlayışına da yer verilmeye başlanmıştır. Son on yıllık sürede hedeflenen eğitim politikaları belgelerinde çok sık karşılaşılan yaşam boyu öğrenme kavramı “bireylerin elde ettiği ikinci bir şans olarak eğitim” ya da “hayatın bütün dönemlerinde yer alan ve süren eğitim” gibi farklı şekillerde tanımlanmaktadır. Yaşam boyu öğrenme kavramını Avrupa Komisyonu, bireysel, vatandaşlık ve sosyal bir çerçeve içerisinde, bilgi, beceri ve yeterlilikleri kazandırmak ve geliştirmek için bireyin bütün yaşamı süresince devam ettirilen tüm öğrenme faaliyetleri olarak ifade etmektedir.

Yaşam boyu öğrenmeyi diğer öğrenmelerle bütünleştiren bir diğer tanım ise Aktan (2007:22) tarafından yapılmıştır. “Çocukluktan emekliliğe kadar sürekli öğrenmeyi ifade eden bir kavramdır. Yaşam boyu öğrenme, formal öğrenme (ilk ve orta öğretim kurumlarında, üniversitelerde verilen eğitim) yanı sıra informal öğrenmeyi (aile içi eğitim, topluluk içinde öğrenme vs.) içerir. Yaşam boyu öğrenim, uzaktan eğitim, eöğrenme, sürekli eğitim, açık öğretim vb. tüm yöntemlere başarılmaya çalışılan bir pedagoji şeklidir” Yaşam boyu eğitim ile yaşam boyu öğrenme kavramları arasında fark bulunmaktadır. Bu farklılık kişinin öğrenme sürecine yüklendiği anlamdan çıkmaktadır. “Yaşam boyu öğrenme kavramında, eğitimsel gelişimiyle ilgili sorumluluk kişinin kendisine verilmektedir. İstihdam edilebilir bireyler için kişi bir müşteri gibi eğitim ve öğretim pazarından kendi gereksinimlerine uygun eğitimi bireysel sorumluluğunu kullanarak seçer” (Akbaş ve

Özdemir, 2002: 155-156). Yaşam boyu öğrenme sürekli öğrenme ve gelişmeyi ifade eden bir olgu olarak incelenmelidir. “Yaşam boyu eğitim düşüncesinin tek temel ögesi ‘yaşam boyu’ sözcüğünün içinde yatar: bu kavram eğitsel pratiği (eğitim) geliştirmek amacıyla tüm yaşam süresince (yaşam boyu) öğrenmeyi ilerletmeye ve teşvik etmeye yönelik birtakım yönergeleri kapsar. Bu nedenle yaşam boyu eğitim, yaşam boyu öğrenmenin geliştirilmesinin önemini kabul eden birtakım örgütsel, idari, metodolojik ve prodesürlerle ilgili ölçütler tanımlar” (Knapper, Cropley, 2000). Aksoy (2008:35) ise yaşam boyu öğrenmeyi; bireysel, sosyal, kültürel, ekonomik ve özellikle istihdam ile ilişkili bir yaklaşımla bireylerin ilgi alanlarının tespit edilerek, bilgi-beceri-tutum ve davranışlar ile yeterliliklerini geliştirmek amacıyla, hayatları boyunca katıldıkları örgün, yaygın, hayattan öğrenme etkinlikleri ve bu etkinlikler sonucu elde edilenlerin belgelendirilmesi” olarak tanımlamıştır.

Jarvis’e (2004) göre ise yaşam boyu öğrenme bireysel ve kurumsal öğrenmenin bir bütünüdür. Yaşam boyu öğrenme kapsamında örgün öğrenme, yaygın öğrenme, mesleki eğitim, teknik eğitim, hizmet içi ve hizmet dışı tüm eğitim ve öğretimler yer almaktadır. Yaşam boyu öğrenme yer, zaman, yaş, sosyo-ekonomik düzey, eğitim düzeyi gibi kavramlarla ilgili kısıtlamaları kaldırmakta ve her bireye fırsat eşitliği sunmaktadır (Dinevski ve Dinevski, 2004). Yaşam boyu öğrenme, gerek formal gerekse informal eğitim yoluyla bireylerin kişilik, sosyal ve mesleki alanda gelişimini sağlayan tüm öğrenme faaliyetleridir (Uzunboylu ve Hürsen 2011). Yaşam boyu öğrenme, resmi/biçimsel (bir öğretim kurumu tarafından sağlanan öğretim) ve gayri resmi/gayri biçimsel (bir öğretim kurumu tarafından sağlanmayan iş, aile veya boş zaman ile ilgili günlük etkinliklerde meydana gelen öğrenme) biçimlerinde gerçekleşen bir süreçtir (Polat ve Odabaş, 2008).

Demirel (2009), tarafından yaşam boyu öğrenme şöyle tanımlanmıştır: Herkese ihtiyacı olan eğitimi, ihtiyaç duyduğu anda ve olanaklarına uygun yerde vermeyi amaçlayan eğitim yaklaşımıdır. Yaşam boyu öğrenmenin anlamı konusundaki yukarıda yer verilen farklı yorumların hemen hepsinde ortak olan öğeler göze çarpmaktadır. Bunlar:

- Eğitim ve öğretimin değeri ve etkisi konusunda güçlü inanç,

- Yaşı, cinsiyeti, iş yaşamındaki pozisyonu ne olursa olsun; herkesin evrensel öğrenme fırsatlarından yararlandırılması,
- Eğitim- öğretim kurumları dışındaki öğrenmenin öneminin yaygın biçimde kabul edilmesi,
- Yaşam boyu öğrenmeyi geleneksel yöntemlerden ayıran temel hususun öğrenme ve öğretme metot ve anlamındaki çeşitlilikler olduğunun benimsenmesi,
- Öğrenmenin bireyin kişisel özelliklerine göre yapılandırılarak, kişinin; bağımsız, kendi kendine yönetilen öğrenme biçimine odaklaşma kapasitesinin arttırılarak motive edilmesi,
- Yaşam boyu öğrenme kavramının, geleneksel öğrenme yaklaşımına alternatif olarak ortaya çıktığının benimsenmesi, şeklinde özetlenebilir (DPT Özel İhtisas Komisyon Raporu, 2001:14).

Yaşam boyu öğrenen bireyin öncelikli amacı kişisel gelişimdir. Bu amaç ilk başlarda gereken olanağa sahip olamayan vatandaşlara okuma yazma, sayma gibi en temel becerilerin kazanılması ve toplumun standartlarının yükselmesi ile ilgili idi. Ancak bu durum zamanla üniversite mezunlarının bile yeniden öğrenme sürecine katılma gereklilikleri nedeniyle yaşam boyu öğrenme kavramını değiştirmiştir. Artık bu kavram sadece Avrupa'nın entegrasyonu için önerilen çözümlerden biri olarak değil, ülkelerin kendi üretim ve eğitim sistemleri için benimsedikleri bir gerçektir. “Yaşam boyu eğitim çerçevesinde Türkiye tarafından amaçlanan; problem çözme beceri ve davranışları ile bilimsel düşünme alışkanlığı kazanmış, cumhuriyetçi, Atatürk ilke ve inkılâplarına bağlı, milli ve manevi değerleri koruyan ve gelişmesine yardımcı olan, laik, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, bilimsel düşünme, ilişkisel düşünme ve akıl yürütme becerilerini kazanmış, bilgili, insan haklarına saygılı, toplumsal sorunlara duyarlı çağ insanının içinde yaşadığı bir toplumun ihtiyacı olan eğitimi karşılamaktır. Bilimsel, teknik, ekonomik ve sosyal değişimin hızı karşısında insan kişiliğinin tam olarak gelişmesi için eğitimin dünya ölçüsünde ve yaşam boyu devam eden bir süreç olması gerektiği anlayışından hareket eden yaşam boyu eğitim; bireyleri toplum yaşamında meydana gelen ekonomik, kültürel, siyasi değişimlerle baş edecek düzeye getirmeyi de amaçlar” (DPT, Özel İhtisas Komisyon Raporu, 2001:6).

Bireylerin yaşamları süresince yeni bilgilere sürekli olarak ulaşabilmeleri, kendi kendilerine yeni bilgiler öğrenebilmeleri ve en önemlisi bu yaşam boyu öğrenme yeterliğini kazanabilmesinin temelleri erken yaşlarda atılmaktadır. Bundan dolayı örgün eğitim öncesindeki aile eğitimi ve eğitim sürecinin başlangıcı olan ilköğretim, yaşam boyu öğrenme bağlamında çok önemli yer tuttuğu düşünülmektedir (Özçiftçi, 2014). Erken yaşlarda yaşam boyu öğrenme becerilerinin kazandırılması, model olduğu düşünülen öğretmenlerin yeterlikleri ile ilişkilendirilmektedir (Gencel, 2013).

Toplum olarak yaşam boyu öğrenme hedefini gerçekleştirebilmek için öğretmen önemli bir araç olarak görülmektedir. Günümüzde öğretmen, çağın gerektirdiği bilgi, becerileri aktaran kişi olmaktan çıkıp bilgiye ulaşma yollarını öğreten, rehberlik eden bir rol üstlenmektedir. Bu süreçte öğretmenlerin mesleki ve kişisel gelişimleri için yeni bilgi ve becerileri kazanma ve kazandırmada istekli olmaları önemli görülmektedir (Yaman, 2014).

Yaşam boyu öğrenmenin gerçekleşmesi, küreselleşmenin sonuçlarıyla buluşma/ karşılaşmada ve bilgi ekonomisinin ortaya çıkışında, ulusal ekonomiler arasındaki rekabetin iyileştirilmesinde, iş yaratma ve işsizliği azaltmada, bireysel istihdam edirliliği yaymada, öğrenme toplumundan dışlanma riski taşıyan grupların sosyal içerimi ve güvenceye alınması ile baş etmede kilit bir faktördür (Hake, 2006).

Çünkü okullarda kazandırılan bilgi ve beceriler zamanla geçerliliğini yitirmektedir. Birey, bir meslek sahibi olduğunda ise hayatı boyunca aynı işi mevcut bilgi ile sürdürmesinin pek mümkün olmadığı görülmektedir. Bireyler yaşamları boyunca yeni bilgi ve beceriler edinmeye ihtiyaç duymaktadır. Bu ihtiyaçları karşılayabilmek, yaşam boyunca öğrenme için bir baskı oluşturmaktadır. Bu bağlamda günümüz eğitim sisteminin, bireylerin yaşamları boyunca karşılaştıkları değişimlere uyum sağlayabilecekleri ve bireylere yaşam boyu öğrenme becerilerini kazandıracak şekilde yeniden yapılandırılması gerekmektedir (Demiralay ve Karadeniz, 2008; Akkoyunlu, 2008).

Yaşam boyu öğrenen biri olmak, bireylere toplum gelişimine ve toplumdaki diğer alanlara katkıda bulunma gibi çok sayıda fırsat sunar. Ömür boyu öğrenenler toplumda geleceği şekillendirmede rol oynayabilen aktif ajanlardır. Eğitim perspektifinden bakıldığında, okullar, toplumun gelişimi için büyük potansiyele sahip

yine toplumun bir parçasıdır (Lasser & Fite, 2011). Ayrıca, aktif yaşam boyu öğrenen öğrenciler olarak öğretmenler, topluluk üyelerine rehberlik ederek temel katkılar sağlayabilirler (Matheson ve Matheson, 1996). Mevcut ekonomik durgunluk, terimlerin politikacılarla olan popülerliği ve Avrupa Yaşam Boyu Öğrenme Yılı içerisinde yer alması gerçeği göz önüne alındığında, belki de tüm yaşam boyu öğrenme ve yaşam boyu eğitim kavramına inanmak ve sadece ne anlama geldiğini görmek uygun olacaktır (Bu perspektiften bakıldığında, öğretmenlerin öğretme inançlarını kendileri değerlendirme, kendi belirledikleri güçlü yönlerini uygulama ve öğrencilerin öğrenme sürecine katılmalarını sağlayarak öğrencilerin öğrenmeyi eğlenceli bir etkinlik olarak algılaması önemlidir (Yeung, Craven ve Kaur, 2014). Bu değerlendirme, öğretmenlerin öz-gelişimi için öğretmen yetiştirme programlarına katılmalarını sağlayan öz-değerlendirme ve yansıtıcı unsurları içerebilir. Bu sayede öğretmenler, benlik kavramlarını aynı zamanda öğretim becerileri ve değerleri ile birlikte geliştirirler; Aynı zamanda öğrenci öğrenmesini de kolaylaştırır (Yeung ve diğerleri, 2014).

Günümüz eğitim sistemleri hem bireylerin hem de toplumların gereksinimlerini yeniden sorgulamak zorunda kalmıştır. Bu yüzden, yaşam boyu öğrenme becerileriyle donanık bireylere gereksinim duyulmuştur. Yaşam boyu öğrenme yoluyla bireyler bütünlüşmüş bir kişilik geliştirebilir. Yaşam boyu öğrenme bireylerin eğitim ve öğrenme sürecini hayatlarının belli bir bölümünde sıkıştırmak yerine; her yerde ve bütün yaşamı boyunca sürececek bir süreç haline dönüştürmektedir. Yaşam boyu öğrenmenin gerektirdiği bilişsel, duyuşsal ve devinişsel yeterliliklerin öğrencinin konu alanlarıyla karşılaştığı okul sürecinde kazandırılması gerekir ki birey okul yaşamı sonrasında da yaşam boyu öğrenme becerilerini kullanabilsin (Soran, Akkoyunlu ve Kavak, 2006 ve Budak, 2009).

Yapılan bir araştırma kapsamında eğitim yöneticilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin düzeyinin belirlenmesi amaçlanmış olup genel olarak eğitim yöneticilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bir diğer ifade ile araştırmanın katılımcıları olan eğitim yöneticilerinin yaşam boyu öğrenmeye yatkın oldukları, kişisel ve mesleki gelişimlerini geliştirmek için öğrenmeye açık oldukları söylenebilir. Eğitim yöneticilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek bulunması okullarda uygulanacak yaşam boyu öğrenme

etkinliklerinin planlanması, desteklenmesi, sürdürülebilirliğinin sağlanması, öğretmenlerin ve öğrencilerin katılımlarının teşvik edilmesi açısından eğitim yöneticilerinin rol model olabileceğine işaret etmektedir (Yılmaz ve Beşkaya, 2018).

Knapper ve Cropley (2000)' e göre yaşam boyu öğrenen birey kendi öğrenmesini planlayan ve ölçen, öğrenmede etkili olan, gerektiğinde farklı disiplinlerden bilgileri bir araya getirebilen ve farklı durumlarda farklı öğrenme stratejilerini uygulayabilen bireydir (Akt. Diker Coşkun ve Demirel, 2012). Yaşam boyu öğrenen birey, aynı zamanda öğrenmeye meraklı olan, yaşam boyu öğrenmenin önemine ve gereğine inanan, öğrenebileceği konusunda kendisine inancı olan, öğrenmekten zevk alan ve öğrenme sürecinde yaşanabilecek güçlüklerin üstesinden gelebilecek bir bireydir. Yaşam boyu öğrenme her ne kadar beşikten mezara öğrenme süreci olarak ifade edilip tüm yaş gruplarını içerse de, her yaş döneminde yaşam boyu öğrenme farklı şekillerde gerçekleşmektedir. Knapper ve Cropley (2000), yaşam boyu öğrenme eğilimi yönünden çocuk ve yetişkin öğrenenler arasında önemli farklılıklar olduğunu belirtmişlerdir. Bu farklılıklar, yetişkin öğrenen bireylerin çocuk öğrenen bireylere göre daha fazla deneyime sahip olmaları, öğrenme alışkanlıklarının daha yerleşik olması, daha bağımsız olmaları nedeniyle hedeflerini belirleyerek kendi tercihlerini uygulayabilmeleri şeklindedir.

Toplumda meydana gelen değişimler eğitim alanlarını da etkilediğinden eğitimin öncüleri olan öğretmenlerin toplumun yaşadığı değişimden kaynaklanan birtakım ihtiyaçlara cevap vermeleri ve kendilerini yenileyip geliştirmeleri gerekmektedir. Bu bağlamda eğitim yaklaşımlarında bazı değişiklikler ve belli düzenlemeler yapılmıştır. Bu değişimlerden biri yaşam boyu öğrenme yaklaşımının Türk eğitim sistemine dahil edilmesi için son yıllarda yapılan çalışmalardır. Çünkü birçok çalışma bilgi çağındaki toplumların yaşam boyu öğrenme becerilerine sahip, sürekli kendilerini geliştirme için çabalayan bireylere ihtiyaç duyduklarını belirtmiştir (Atkin 2000; Şahin, Akbaşı ve Yanpar Yelken 2010).

Bundan ötürü 21. yüzyılda bilginin kazandırılmasından ziyade bilgiye nasıl ulaşılacağına öğretilmesi önemli olmakta yani öğretme değil “öğrenmeyi öğrenme” öne çıkmakta ve bilgiye ulaşma yollarını bilen bireylere ihtiyaç duyulmaktadır. Bu tür becerilerle donanmış bireylerin yetiştirilmesi sorumluluğu eğitim kurumlarına

dolayısıyla öğretmenlere düşmektedir. Eğitim kurumlarında bu görevi uygun eğitim programları ile yerine getirebilecek öğretmenlerin nitelikleri önem kazanmaktadır (Sağlam ve Kürüm, 2005). Bu nedenle bireylerin eğitiminden sorumlu öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme becerisine sahip olması, toplumların ve bireylerin yaşam boyu öğrenmede ve öğrenen toplum olmalarında oldukça etkilidir (Evin Gencel, 2013).

Bu noktadan hareketle öğretmenlerin yeniliklere açık ve yenilikleri uygulamaya istekli olmaları büyük önem taşımaktadır. Toplumda, eğitim alanında ve daha birçok alanda meydana gelen değişim ve gelişimlere uyum sağlamak bireyin yenilikçi olma durumları ile ilgili iken, değişim sonucu ortaya çıkan yenilikleri gerçek yaşamın içinde uygulamaya koyabilmek ise bireyin öğrenmeye karşı olan tutumlarıyla ilişkilidir (Adıgüzel, Kaya, Balay ve Göçen, 2014). Yani, bireylerin yenilikçi olma özellikleri ve yaşam boyu öğrenme ile ilgili durumları birbirini destekleyen özelliklerdir.

Son yıllarda yaşam boyu öğrenme anlayışının topluma kazandırılması için birçok çalışma yapılsa da Türk toplumunda bu anlayışın popüler olduğunu söylemek henüz güçtür (Topakkaya, 2013). Nitekim yaşam boyu öğrenme alanında gerçekleştirilen araştırmalar Türkiye’de öğrenme kültürünün zayıf olduğunu, bireylerin yaşam boyu öğrenmeye ilişkin farkındalığının ve katılımının düşük olduğunu göstermektedir. Bireylerin yaşam boyu öğrenme farkındalığı artmadıkça ve bireyler yaşam boyu öğrenmenin sağlayacağı faydalar ile ilgili bilgi sahibi olmadıkça katılım oranı da artmayacaktır (MEB, 2014). Bu noktada bireylerin eğitiminden sorumlu eğitim kurumlarına ve bilhassa öğretmenlere yaşam boyu öğrenmenin topluma kazandırılması anlamında çok önemli görevler düşmektedir.

Toplum içerisinde meydana gelen değişimlere ayak uydurma, yeniliklerde öncü olma, öğrenmenin yaşamın her anında olması gerektiğini kendi gelişim özellikleri ile yansıtmak, bireylerin eğitiminden sorumlu olan öğretmenlerde olması gereken önemli özelliklerdir. Ayrıca öğretmenlerin yeniliklere kapalı olmayıp yaşam boyu öğrenme yeterlik düzeylerinin yüksek olması, yetiştirecekleri öğrencilere bu konuda rol model olmalarını sağlayacak ve onların donanımlı birer birey olarak yetişmelerinde etkili olacaktır. Bu bağlamda bilgi üretiminin oldukça hızlı olduğu günümüzde öğretmenler bilgilerini sürekli güncellemek zorundadırlar. Öğrenen toplumun eğitimsi olan öğretmenlerin bireysel özellikleri, yenilikleri benimseme dereceleri, yaşam boyu

öğrenen olmaları önem arz etmekte kendilerini geliştirmeleri, bir takım görev ve sorumlulukları almaları gerekmektedir. Bilgi toplumunda öğretmenin rolü öğrenciyi merkeze alıp, öğrenciye bilgiye ulaşma yollarını ve bilgiden nasıl yararlanabileceğini uygun ortamlar geliştirerek öğretmektir, böylece öğrenci öğrenmeyi öğrenecektir (Numanoğlu, 1999).

Bu noktada değişime ve gelişime ayak uydurma ihtiyacı yaşam boyu öğrenmenin önemini daha da artırmakta ve bu tür becerilerin öğrencilere erken yaşlardan itibaren verilmesi gerekmektedir. Öğrencileri eğitmekle sorumlu olan öğretmenlerin de öncelikle öğrenmeye ve yeniliğe karşı istekli olmaları öğrencilere bu anlamda örnek olmalarını sağlayacaktır. Bu bağlamda toplumun geleceğini oluşturan çağdaş bireylerin yetiştirilmesinde oldukça büyük bir etkiye sahip olan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ile bireysel yenilikçilik düzeylerinin incelenmesi önemlidir.

Öğretmenler başta olmak üzere toplumdaki tüm bireylerin öğrenmeyi öğrenmeleri zorunlu hâle gelmiştir. Demirel'e (2009) göre, gelişmiş bir toplumda bireyler kitaplarla gerçek anlamda tanışmış, ülkelerinin ve birey olarak kendi ihtiyaçlarının farkına varmış, yenileşme ve gelişme için eksiklerini sorgulayan ve mükemmelleşme yolunda adımlar atabilen, özdenetime sahip, eleştirel düşünebilen kişilerdir. Bireyler “asıl zevkin öğrenmek” olduğunu özümsemiş, öğrenmeyi öğrenmişlerdir. Bu beceri ve alışkanlıklara sahip bireyler yaşadıkları veya yaşayacakları hakkında hem kendilerini hem de çevrelerini sorgularlar. Böylece eğitim, zaman ve mekân kısıtlamalarından kurtulmuş olarak okul dışına taşınarak da gerçekleşebilir. Günümüzde geçerli olan küresel ekonominin ihtiyaçları, hızla değişen teknolojik ihtiyaçlar ve buna bağlı olarak iş yerlerinin değişik iş kollarında yetişmiş insan gücüne yönelik ihtiyacının giderek artması, bireylerin bu değişime ayak uydurabilmesi için öğrenmeyi öğrenmelerini gerektirmektedir.

Kabataş ve Yılmaz, (2018) yaptıkları araştırmanın bulgularına göre öğretmenlerin YBÖ tutumları cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaşmazken, eğitim teknolojisi standartlarına yönelik öz-yeterlikleri bakımından istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir. Öğretmenlerin YBÖ tutumları hizmet içi eğitim alma durumlarına göre anlamlı farklılık göstermektedir. Öğretmenlerin YBÖ tutumları ve

eğitim teknolojisi standartlarına yönelik öz-yeterlikleri okul türüne göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir. Öğretmenlerin YBÖ tutumları ve eğitim teknolojisi standartlarına yönelik öz-yeterlikleri günlük internet kullanım sürelerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir. Öğretmenlerin YBÖ tutumları ve eğitim teknolojileri standartlarına yönelik öz-yeterlik düzeyleri arasında orta düzeyde, pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir (Kabataş ve Yılmaz, 2018).

Öğretmenlik mesleğinde yaşam boyu öğrenmeye yönelik tutum ve dershanelerde çalışan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin önemi göz önünde bulundurularak yapılan bu çalışmada; dershanelerde çalışan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme tutumlarına ve yeterliklerine etkisi olan faktörlerin belirlenmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bununla beraber çalışmadaki faktörler dikkate alınarak yaşam boyu öğrenme kapsamında öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmeye yönelik tutum ve yeterliliğini arttırabilecek nitelikte hazırlanabilecek çalışmalara bir zemin hazırlayabileceği düşünülmektedir.

Ayrıca dershanede çalışan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmeye yönelik tutumları, yaşam boyu öğrenme yeterlikleri, arasındaki ilişkileri farklı değişkenler açısından ayrı ayrı inceleyen herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Yapılan bu araştırma ile dershanede çalışan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yaklaşımına ilişkin tutumları ile yaşam boyu öğrenme yeterlikleri için bir durum tespiti yapılmaya çalışılmış ve bunun nedenleri tartışılarak öneriler sunulmuştur. Bu açıdan bakıldığında alandaki bir boşluğu dolduracağı ve alanda yapılacak yeni çalışmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı, dershanede çalışan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yaklaşımına ilişkin tutumları ile yaşam boyu öğrenme yeterlikleri arasındaki ilişkinin belirlenmesidir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmaktadır.

- a) Dershanede çalışan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yaklaşımına ilişkin tutumları nasıldır?

- b) Dershanede çalışan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri nasıldır?
- c) Dershanede çalışan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yaklaşımına ilişkin tutumları ile yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ve ölçeklerin alt boyutları arasında nasıl bir ilişki vardır?
- d) Dershanede çalışan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yaklaşımına ilişkin tutumları ile cinsiyetleri arasında anlamlı fark var mıdır?
- e) Dershanede çalışan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ile cinsiyetleri arasında anlamlı fark var mıdır?
- f) Dershanede çalışan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yaklaşımına ilişkin tutumları ile dershanede çalışma durumları arasında anlamlı fark var mıdır?
- g) Dershanede çalışan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ile dershanede çalışma durumları arasında anlamlı fark var mıdır?
- h) Dershanede çalışan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yaklaşımına ilişkin tutumları ile son bir yıl içinde kurs alma durumları arasında anlamlı fark var mıdır?
- i) Dershanede çalışan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ile son bir yıl içinde kurs alma durumları arasında anlamlı fark var mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

İnsanların yaşadığımız yüzyılda gerektiği şekilde bilgi ve becerilerini yaşama uydurabilmesi için kendi kendine öğrenenler olmaları gerekmektedir. Kendi kendine öğrenme noktasında yaşam boyu öğrenme çok önemlidir. Ayrıca bir gereklilik oluşturmaktadır. Her kişinin yaşam boyu öğrenme becerilerine sahip olmaları beklenir. Yaşam boyu öğrenmenin amaçlarını hayata geçirmek için öğretmenlerin rolü önem arz etmektedir. Bu gün, öğretmen yaşadığımız yüzyılın gerektirdiği bilgiyi sadece aktaran değil aynı zamanda bilgiye ulaşmanın yollarını öğreten bir durumdadır. Öğretmenin bunları yapabilmesi için ilk başta kendisinin öğrenmeyi öğrenen olması, yaşamı süresince öğrenmeye eğilimi olması ve bunu sürdürmesi gerekmektedir. Dershane öğretmenlerinin hem kişisel gelişimi hem de mesleki gelişimi için yeni bilgi ve

becerileri kazanmada ve kazandırmada okullarda çalışan öğretmenler kadar istekli olmaları gerekmektedir. Yaşam boyu öğrenme kavramı pek çok ülkede olduğu gibi ülkemizde de önem arz etmektedir. Ülkemizde yaşam boyu öğrenmeyle ilgili pek çok çalışma yapılmıştır. Ancak alan yazın çalışmaları kapsamında dershanede çalışan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerine yönelik çalışmaların yeterli düzeyde olmadığı görülmüştür. Bu çalışmanın, dershanede çalışan öğretmenlerin yaşam boyu eğilimlerinin belirlenmesi ve yaşam boyu öğrenmelerine ilişkin olarak alana katkı sağlanması umulmaktadır.

1.4. Sınırlıklar

Bu araştırma aşağıda verilen sınırlılıklar içerisinde yürütülmüştür.

- Araştırma 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Kuzey Kıbrıs'ta dersanelerde çalışan öğretmenlerle sınırlıdır.

1.5. Tanımlar

Yaşam Boyu Öğrenme: kişilerin yaşamları boyunca kazandıkları bilgileri, değerleri, becerileri ve anlayışları artıran ve güçlendiren, bunları gerçek yaşamda uygulayabilmeyi sağlayan destekleyici bir süreç olarak tanımlanmıştır

Tutum: Tutum bireye özgü ve herhangi bir duruma yönelik düşüncelerinin duygusal ve davranışsal olarak düzenli bir şekilde oluşturduğu eğilimdir

Yeterlik: Yeterli olma durumu, yeterlik, bir işi yapma gücünü sağlayan özel bilgi, ehliyet.

1.6. Kısaltmalar

MEB : Milli Eğitim Bakanlığı

YBÖ : Yaşam Boyu Öğrenme

AB : Avrupa Birliği

KKTC: Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti

BÖLÜM II

2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Kuramsal Çerçeve

2.1.1. Yaşam Boyu Eğitimin Tanımı ve Kapsamı

Yaşam boyu öğrenme kavramını ele almadan önce öğrenme kavramının tanımlanması daha uygun olacaktır. Öğrenme, sürekliliği olan, resmi ya da gayri resmi yollarla başarılan, başarı için motivasyon gerektiren bir eylemdir. Öğrenme, sadece tüm soruların cevaplarını bilmek ya da çeşitli kaynaklardan bilgiyi sağlamak anlamına gelemeyeceği gibi sınavlarla ya da herhangi bir şekilde kolayca da ölçülemez. Türk Dil Kurumu sözlüğünde öğrenme, “öğrenmek (bilgi edinmek, bellemek, haber almak) işi” olarak tanımlanmaktadır (Tdkterim.gov, 2018).

Öğrenme süreci, okul öncesinde başlayıp, emeklilik sonrasını kapsayan; kısaca yaşam boyu devam eden bir serüvendir. OECD (Organization for Economic Cooperation and Development) de aynı düşüncüyü benimsemiş ve yaşam boyu öğrenmeyi sonu olmayan, insanın gelişiminde önemli rol alan etkinlik olarak ifade etmiştir. Buradan da anlaşıldığı gibi yaşam boyu öğrenme sonu olmayan bir süreçte gerçekleşmektedir. Bu nedenle sürecin başlangıcı önem taşımaktadır. Yapılan araştırmalar insan beyninin öğrenme kapasitesinin %50’sinin 5-6 yaşlarında geliştiğini vurgulamakta ve bu nedenle öğrenmenin özellikle okul öncesi dönemde başlaması gerektiğini ortaya koymaktadır (Kahlert, 2000, s.4; Pillary, Wils ve Boulton-Lewis, 2008, s. 219).

Yaşam boyu öğrenme kavramı ilk olarak 1920’lerde John Dewey, Eduard Lindeman ve Basil Yeaxle tarafından kullanılmıştır. Bu bilim adamları eğitimi, günlük yaşamın sürekli bir boyutu olduğu anlayışını benimsemişlerdir. 1926’da Lindeman ‘Halk Eğitiminin Anlamı’ olarak çevrilen kitabında, Basil Yeaxle ise 1929’da ‘Yaşam Boyu Eğitim’ adlı kitabında yaşam boyu süren öğrenme kavramını ele almışlardır (Ayhan, 2005, s. 2). 1972’de ise UNESCO tarafından hazırlanan

raporda eğitim politikaları için temel olan ve bütün toplumu öğrenmeye teşvik eden iki önemli konu ele alınmıştır. Bunlardan ilki ‘sürekli öğrenme’ diğeri ise ‘öğrenen toplum’dur (Ayhan, 2005, s. 6). Burada yer alan her iki kavram tanımlardan da anlaşılabilirliği gibi yaşam boyu öğrenme kapsamındadır.

Yirminci yüzyıldan bu güne kadar, dünya sosyal, ekonomik ve kültürel olmak üzere devamlı mühim değişim ve gelişmeler yaşamaktadır. Bahsettiğimiz bu değişim ve gelişmeler kişilerin yaşadıkları süre boyunca eğitim elde etmelerini kaçınılmaz kılmakta, içerisinde yer aldıkları devamlı değişimde olan cemiyyete uyum sağlamalıdır. Bunun için de kişilerin devamlı olarak kendilerini geliştirmeleri, yenilemeleri gerekir (Özçiftçi, 2014). Kişinin kendini geliştirmesiyle ortaya birtakım değişimler çıkmış ve bu değişimler kişilerin durmadan artan bilgi ve bunun devamında ortaya çıkan problemlerle baş edebilmesi için alışılmışın dışında birtakım becerilere sahip olmasını gerektirmiştir (Epçayan, 2013).

Bireylerin yaşamları boyunca süren bu değişkenlik, gelişim ve belirli bir zaman sonra daha da değer kazanan ihtiyaçları “ yaşam boyu öğrenme ” anlayışının yaranmasına ve yayılmasına sebep olmuştur (Adabaş, 2016). Öğrenme, bir insanın bütün ömrüne yayılan bir süreçtir. Bu yaklaşımı ele alacak olursak, yaşam boyu öğrenme, öğrenmeyi “ beşikten mezara” kadar süren bir faaliyet olarak ele alan bir süreçtir (Gündoğan, 2003). Aynı zamanda kişisel, toplumsal, sosyal ve istihdam ile ilişkili bir yaklaşımla bireyin; bilgi, beceri, ilgi ve yeterliliklerini geliştirmek amacıyla tüm yaşamı boyunca katıldığı öğrenme etkinliklerinin tümü olarak kabul edilmektedir (Özçiftçi, 2014).

Yaşam boyu öğrenme, toplumdaki birliği elde etmeyi ve daha etkin bireylerin yetişmesini amaçlamaktadır. Öğrenme ve eğitimin olduğu her alanda bireylerin bir birleriyle işbirliği yaparak öğrenmenin insan hayatı boyunca devamlılığını sağlamak, bireylerin bu devamlılığın bilincine varmasını ve bu yolla kendini geliştiren ve yenileyen bireylerden topluma aktif ve katılımcı bir vatandaş yetiştirmektir.

Öğrenme, Jarvis (2004) tarafından kişinin öğrendiklerini bilgi, beceri, tutum, inanç ve değerlere dönüştürmesi deneyimlerini oluşturması ve sonrasında ise bunların sonuçlarını yaşantısı ile bütünleştirmeye çalıştığı bir süreç olarak tanımlanmıştır. Avrupa komisyonu (2006) ise öğrenmeyi bireyin bilgi, fikir, değerleri özümsemesi ve

böylece bilgi, beceri ve/veya yetkinlik kazanması süreci olarak tanımlamıştır. Öğrenmenin yaşla birlikte azaldığı görüşü, nörobilimcilerin yapmış olduğu çalışmalarla geçerliğini kaybetmiştir. Çünkü beynin elastikiyet kapasitesini aslında ömür boyu koruduğunu kanıtlayan nörobilimciler öğrenmenin yaşam boyu sürebileceğine de kanıt oluşturmuşlardır. Nörobilimcilerin bu bilimsel dayanağı öğrenmenin sadece gençlere özgü olduğu söylemini de yıkmıştır. Çünkü öğrenme yaşam boyu süren bir etkinliktir ve devam ettiği sürece daha etkin hale gelir (OECD, 2002).

Diğer taraftan "Yaşam boyu" Jan Comenius'un dediği gibi, 'beşikten mezara' anlamına gelir, yani öğrenme sadece yetişkinlere de özgü değildir; çünkü bireyler 0-5 yaş arasında da oldukça karmaşık birçok görevi yerine getirebilir. Öğrenme ise “bir işi farklı şekilde yapmak, öğrencinin ihtiyaç ve taleplerine odaklanarak olanın dışına çıkmak, öğrenenlere kendi öğrenme stilleri ve ihtiyaçları doğrultusunda kendilerine göre öğrenebilecekleri araçları ve teknikleri öğretmek demektir. Oldukça geniş bir kapsama sahip olan öğrenme kavramı öğrenme işinin öğretmene değil bireyin kendine verilmesidir (Longworth, 2005).

Yaşam boyu eğitimin temel felsefesi eğitimin bir yaşam biçimi haline gelmesi ve öğrenmenin yaşının olmayacağı düşüncesidir. UNESCO’nun Yetişkin Eğitimi Terimler Sözlüğü’nde yaşam boyu eğitim kavramı bu doğrultuda tanımlanmış ve eğitimin örgün eğitimle sınırlandırılmayacağı vurgulanmıştır. Ancak öğrenme planlı, programlı kasıtlı veya kasıtlı olmayan tüm etkinlikleri kapsadığı için ve küreselleşme ile beraber eğitimin bir sektöre dönüştürülme çabası nedeniyle, yaşam boyu eğitim kavramı yerini yaşam boyu öğrenme kavramına bırakmıştır. Çünkü öğrenme kavramı eğitim kavramından daha hareketlidir ve merkezini eğitimci değil öğrenen birey oluşturmaktadır (Kaya, 2016).

2.1.2. Yaşam Boyu Öğrenmenin Temel Dayanakları

Yaşam boyu öğrenme kavramının dört temel dayanağı vardır (Delors, 1996, aktaran Yaman, 2014; s. 11). Bunlar şu şekilde özetlenebilir:

1. Bilmeyi Öğrenme: Yaşam boyunca eğitimin sunduğu olanaklardan yararlanarak öğrenmeyi öğrenmektir.

2. Yapmayı Öğrenme: Mesleki becerilerin dışında farklı durumlarla da baş edebilecek ve takım halinde çalışabilecek becerilere sahip olmak.
3. Birlikte Yaşamayı Öğrenme: Dayanışmayı önemseyen, birlikte ortak çalışmalar yürütme, çatışma durumlarında kontrolü sağlama, çoğulculuğun değerlerine saygı gösteren bir anlayışa sahip olma.
4. Olmayı Öğrenme: Bireyin daha çok özerk bir şekilde hareket etmesi, muhakeme yeteneği ve bireysel sorumluluk bilinci ile birlikte kişiliğini daha iyi hale getirmek için çabalamasıdır.

Bu temel dayanaklar dâhilinde yaşam boyu öğrenme kavramının çeşitli şekillerde tanımlandığı görülmektedir. Avrupa Birliği, yaşam boyu öğrenme kavramını; kişinin yaşamı boyunca sahip olduğu bilgilerini, becerilerini ve yeterliklerini bireysel, sosyal ya da meslek hayatında geliştirmeyi hedefleyen bütün etkinliklere katılması şeklinde ifade etmiştir (Avrupa Komisyonu, 2002).

2.1.3. Yaşam Boyu Öğrenmenin Amacı ve Önemi

Demirel (2010) ise yaşam boyu öğrenmenin hedeflerini kendini denetleyebilen, sorumluluk bilinci taşıyan, kendi kendine karar veren ve üst düzeyde düşünme becerilerini kullanan, problem çözme becerisi olan, bilgi almakta istekli, etkili iletişim kurabilen, yenilik ve değişikliklere uyumlu olan, öğrenme arzusu taşıyan ve bilişim teknolojileriyle bağlantılı olan becerilere sahip bireyler yetiştirmek şeklinde açıklamıştır (Epçaçan, 2013).

Yaşam boyu eğitim üç temel amaç etrafında toplanmaktadır:

1. Kişisel Gelişme: Yaşam boyu eğitim, yaşam boyu öğrenme stratejilerini kullanarak insanı merkeze almakta ve kişinin aktif olarak öğrenme gücüne odaklanmaktadır. Kişilere daha fazla seçme imkanı tanıyarak, onların ilgi-ihtiyaç ve gereksinimlerine uygun bir eğitim görme imkanı oluşturma amaçlamaktadır. Her birey, çocuk, genç ve yetişkin, öğrenme gereksinimlerini karşılamak amacıyla, tasarlanan eğitim programlarından faydalanmalıdır. Bireylerin yaşamlarını sürdürebilmelerini sağlamak, kapasitelerini artırabilmek, onurlu bir biçimde çalışmak ve yaşamak,

kalkınmayı sağlamak, hayat standartlarını yükseltebilmek, bilinçli bir şekilde karar verebilmek ve öğrenmeyi daim kılmak için gerekli tüm öğrenmeleri kapsamaktadır.

2. Toplumsal Bütünleşme: Yaşam boyu öğrenme günümüze kadar çok az insanın yararlandığı bir süreç olarak varlığını sürdürmüştür. Yaşam boyu eğitim, bu durumu daha da geliştirerek bütün insanlara yaşam boyu öğrenme fırsatlarını sunmayı, fırsat eşitliğine katkı sağlamayı ve toplumun demokratik temellerini güçlendirerek bir toplumda olması gereken toplumsal bütünleşmeyi amaçlamaktadır.

3. Ekonomik Büyüme: Ekonomik büyümeyi desteklemek adına koşulları iyileştirmeyi, fırsat eşitliğini sağlamayı, verimliliği artırmayı ve yenilikleri teşvik etmeyi kapsamaktadır (DPT, 2001).

Sürekli olarak bütün alanlarda gelişim ve değişimlerin bulunduğu bilgi çağında ihtiyaç duyulan birey ve toplum yapısının meydana getirilmesinde hayat boyu öğrenmenin amacı, en özet biçimde, öğrenmeyi öğrenmiş kişilerle bilginin önemli bir etken olduğu ekonomik rekabete karşı koyabilmeyi gerçekleştirmektir (Hake, 2005).

2.1.4. Yaşam boyu öğrenmenin ilkeleri

Yaşam boyu öğrenmenin başlıca ilkeleri şunlardır; Bireylerin yaşadığı çağa uygun bilimsel, teknolojik, ekonomik, kültürel ve sosyal gelişimini sağlamak amacıyla gerekli olan eğitim olanaklarını oluşturmak, □ ekonominin gelişen koşullarına bağlı olarak düzenli beslenme ve yaşamanın ortaya koyduğu metotları güvenceye almak, farklı meslek alanlarında kendilerini yetiştirmek isteyen bireyler için gerekli olan bilgi ve becerileri kazandıracak olanaklar oluşturmak, açık öğretim sistemi ile bütün insanlara, istenilen alanlarda zaman ve mekan unsurları da dikkate alınarak öğrenme imkanı oluşturmak, danışmanlık hizmetleri ve öneri servisleri ile kişilerin yüksek nitelikte uygun öğrenme alternatiflerini kullanmalarına destek çıkmaktır.

Hizmet öncesinde eğitim-öğretim yaşam boyu öğrenme için temeldir. Buna ilaveten okuma, yazma ve hesaplama gibi ana beceriler kazandırılarak kişileri yaşamları boyunca yeni deneyimlere karşı cesaretlendirmek, demokrasinin olduğu toplumlarda etkin katılımı sağlayabilmek amacıyla sosyal anlamda dışlanmışlık ve cinsler arasındaki ayrımcılığın ortadan kaldırılması için çalışmak, kişiselliği isteyerek,

eğitim boyunca öğrenen bireylerin kendi eğitim, öğretim ve gelişimlerinde sorumlu olma duygusunu kazandırabilmek. bu konuda uygun rehberlik ve danışmanlık zamanlarının oluşturulmasını sağlamak, iş birliğindeki bireyler, girişimciler, kurumlar, merkezi otoriteler, sosyal sınıflar, bölgesel otoriteler ve genel olarak toplumun kendi sorumluluk alanları kapsamında yer alan hayat boyu öğrenmenin bütün alanlarına dönük olumlu tutumları geliştirmek, eğitim öğretim ve diğer öğrenme etkinliklerine katılmanın önünde bulunan engellerin azaltılması amacıyla gereken şartları ortaya çıkarmaktır (Ersoy ve Yılmaz, 2010).

Hayat boyu eğitimden faydalanabilmek için, tüm eğitim programlarında aşağıda belirtilen ilkelere önem verilmesi zorunluluktur.

1. Ansiklopedik Bilgilere Son Verilmesi: Yaşam boyu eğitimde bireysel girişimlilik, üreticiliği özendirme, etkin ve kendi kendine öğrenme, kişinin potansiyelini sonuna kadar geliştirme amaçlandığından ezber olan bilgiye karşı çıkılmalıdır. Yaşam boyu eğitim kapsamında bilgiler farklı bilgi iletişim teknolojileriyle desteklenecektir. Çeşitli disiplinlerle bağlantılı bir şekilde ezber yaptırılan bilgiler, ansiklopedik bilgiler süreç içerisinde değer kaybedeceğinden bunlara son nokta koyulmalıdır. Diğer yandan ansiklopedik bilgiler akıl yürütmeye engel olmaktadır. Her bireye ana bilgilerin yanında işlem gerektiren bilgilerin verilmesi temel alınmalıdır. Bu süreçte, bilgi nasıl öğretilir, kendi kendini geliştirme nasıl gerçekleştirilir, bilgi nasıl belirlenir, diğer bilgilerle nasıl ilişkilendirilir, öğrenilen bilgiler uygulamaya nasıl geçirilir gibi sorular üzerinde durulmalıdır. Eğitim, düşünme biçimlerini, zihinsel faaliyetleri ve eleştirel düşünmeyi geliştirme üzerinde durulmalıdır.

2. Okumaz-Yazmazlığa Son Verilmesi: Bilgilerin öğrenilmesi, öğrenme ve devamlı eğitim açısından bakıldığında yaşam boyu eğitimin en önemli sorunu okumazlık yazmazlık problemidir. Bunun yanı sıra toplumsal bütünleşmeyi ve iş yaşamını geliştirmede en büyük problem okuma-yazma görülmektedir. Bu sebeple yaşam boyu eğitimin temel amacında okuma-yazma öğretimi temel olmalıdır. Her birey için okuma-yazma zorunluluktur. Temel bir haktır. Her bireye bu imkan sağlanmalıdır. Ayrıca, geleneksel eğitim sisteminde uygulanan ansiklopedi şeklinde bilgi verilmeye devam edilecek ise, yöntemler tıpatıp uygulanacak ise, kişiler okuma-

yazma öğrenmiş olsa bile belli bir zaman geçince unutulacak ve gizli okumaz yazmazlık problemi ortaya çıkacaktır.

3. Bilgilerin Geleneksel Yollarla Aktarılmasına Son Verilmesi: Aile ve toplumsal roller, sağlık, cinsiyet vb. konulardaki bilgiler aile ortamında insan ilişkileri vasıtasıyla yapılmaktadır. Bilimsel olmaktan uzak, sınama yanılma yoluyla elde edilen bu bilgiler yaşam boyu eğitim için yanlış olan bilgi aktarma biçimidir. Halbuki problemleri çözebilmek, çağa ayak uydurmak, öğrenmeyi öğrenmek, beyin teknolojisini geliştirmek için sistemli ve ayrıntılı bilgilerin verilmesi gerekli hale gelmektedir. Yaşam boyu eğitimde bireylerin gelişim göstermesi, sonradan öğrenmesi için, ev, sağlık, cinsiyet, iletişim, sendika vb. konularda bilgiler aktarma amacıyla bütün kitle iletişim araçları kullanılmalıdır. Kullanılan kitle iletişim araçları kişilere ev ortamında, iş yerinde, gündelik hayatın her alanında ulaşmalıdır. Bu türdeki bilgilerin yayılmasında devlet, kontrol edilen, yönlendiren, işbirliği yapan ve destek sağlayan bir rol oynamalıdır.

4. Aşırı Uzmanlaşmaya Son Verilmesi: Mesleki ve teknik eğitimde aşırı uzmanlaşma yoluna gitmeye son verilmelidir. Uzun vadede iş konusunda bireyin gereksinimleri değişebilir, yeni iş alanları ortaya çıkabilir. Kişilere az bir meslek kapsamıyla yalnız bir işi öğretmek yerine, iş ile ilgili problemleri çözebilmesine, yeni gelişmeleri yakinen takip edebilmesine, beyin teknolojisini geliştirmesine yönelik kapsamlı bir mesleki eğitim verilmelidir.

5. Her Düzeyde Geleneksel Eğitim Yöntemlerine Son Verilmesi: Ezber yapma, kitap temelli bilgiler, öğretmenin anlattıklarıyla yetinme, pasif öğrenci, eleyici sistem, sınıf geçme sistemi vb. sistemler yaşam boyu eğitimin temel problemleridir. Bu sorunlar en aza indirilmelidir. Günümüzde çocuklar, ailenin en önemli uğraş alanı haline gelmiştir. Çocuğun kişilik yönünden yetiştirilmesi, sosyal başarısının artırılması, ailenin üzerinde durduğu konulardır. Çocuğun kişilik yönünden gelişimine ilk yıllardan başlanmalıdır. Çocuk aile içindeki bütün tartışmalara katılmalı, seçmeyi öğrenme gibi konularda destek görmeli, gereksinimlerini bilmeli, yönlendirilmelidir. Genç içinde yaşadığı ailesel ve toplumsal değerlerle tanıştırılmalıdır. Bu zaman diliminde eğitim alanındaki değerler ön plana çıkarılmalıdır. Çocuk, genç ve yetişkinlere problem çözme yolları kazandırılmalıdır. Özellikle problemi ortaya

çıkarma, veri toplama, verileri çözümleme, karar verme, uygulama ve değerlendirme gibi altı aşamalı problem çözme yolları kazandırılmalıdır.

6. Eğitimin Demokratikleştirilmesi: Yaşam boyu eğitim her bireye açık olmalı, her cins eşit bir biçimde faydalanmalıdır. Fırsat eşitliğinin sağlanması, bireylerin sosyal, kültürel ve ekonomik hayata etkin olarak katılması gibi kriterlere odaklanılmalıdır. Her bireyin bilgiye ulaşabilmesi için, kaynaklar her bireye açık olmalıdır. Bireylerin eğitim sisteminde yeteneklerine uygun bir biçimde eğitim almasına olanak sağlanmalıdır (DPT Özel İhtisas Komisyon Raporu, 2001, s.10).

2.1.5. Yaşam boyu öğrenmenin işlevleri

Yaşam boyu öğrenmenin işlevlerini şu şekilde sıralayabiliriz:

1. Dünyada yaşanan hızlı gelişmelerle başa çıkabilmek, çağın gerisinde kalmamak amacıyla bireyin yaşamı boyunca var olan aktif bir öğrenme sürecine ihtiyacı vardır. Yaşam boyu öğrenme bu ihtiyacın karşılanmasıyla, öğrenmeyi öğrenen bir toplum yaratmayı amaçlar.

2. Yaşam boyu öğrenmenin kişisel gelişim üzerinde etkisi büyüktür. Yaşam boyu öğrenme bireyin sağlam bir kişilik geliştirmesine yardımcı olarak, istekli, kararlı ve yaratıcı düşüncelerin gelişmesine imkan tanır. Bu şekilde öz disiplinini geliştiren bireyin, hızlı değişimler karşısında çağa uygun mantıklı bir tavır sergilemesini sağlar.

3. Yaşam boyu öğrenmede zaman, mekan ve cinsiyet ayrımı yapılmaksızın var olan öğrenmeden söz edilmektedir. Bu da hayatında öğrenme fırsatı yakalayamamış ya da belirli sebeplerden dolayı öğrenmesini yarıda bırakmış bireylere öğrenme fırsatları sunması açısından büyük önem taşımaktadır.

4. Yaşam boyu öğrenmede, bilginin verimliliğini arttırmak ve ortaya çıkan yeni bilgi ve becerilere farkındalık yaratarak, kuşaklararası uyumsuzluğu ortadan kaldırmak istenmektedir.

5. Eğitime yönelik uluslararası projeler gerçekleştirerek, kültürlerarası iletişim olanaklarını arttırmak ve böylelikle din, dil ve düşünce ayrılıklarını ortadan kaldırarak toplumsal bütünlüğü sağlamayı amaçlamaktadır. 6. Mesleğe başladıktan sonra okulda

öğrenilen bilgilerin yetersiz kalması nedeniyle, yeni bilgi ve becerilerin öğrenilmesine yönelik mesleki gelişime yardımcı olmak üzere sürekli öğrenmeye yönelik teşvikte bulunmaktadır (Karaman, 2018).

2.1.6. Yaygın Eğitim

Yaygın eğitim (Halk Eğitimi); örgün eğitim kurumlarına devam etmeyen vatandaşlara temel bilgi ve becerilerin öğretilmesi, en son devam ettikleri öğretim kademesinde edindikleri bilgi ve becerileri geliştirecek, bir meslek edinmesini sağlayacak yeni bilgi ve becerileri de öğrenebileceği biçimde sunulan her tür eğitim faaliyetidir. Yaşam boyu öğrenmenin özellikle Avrupa Birliği ülkelerinde ele alınış biçimi yaygın eğitim uygulamaları biçimindedir. Burada amaç okul sonrasında yetişkinlerin temel bilgi ve becerileri (okuma yazma, aritmetik vb.) elde edebilecekleri ya da yeni meslekler kazanmalarını sağlayacak kurslara katılmalarını sağlamaktır. Hall (2009)'e göre yaygın eğitim örgün eğitimden yeterince faydalananamış yetişkinler dışındakiler için de etkili olmaktadır. Özellikle eğitimde toplumsal dönüşümden söz edilecekse söz konusu olan kitlenin tüm vatandaşlar olması gerektiğini açıklamaktadır (Edit. Jarvis, 2009:347).

Türkiye'de örgün ve yaygın mesleki eğitim istihdamı geliştirmeye yönelik olup, bu eğitimin işyerleriyle (iş hayatıyla) birlikte yürütülmesi esastır. Bu bağlamda sistem, okul-endüstri işbirliğine dayanmaktadır. Nitekim, 3308 sayılı yasaya göre, örgün mesleki eğitim okul-işyeri ortaklığına (ikili sistem) dayalıdır. Benzer biçimde, çıraklık, kalfalık ve ustalık sistemi de işyerleriyle ortaklık içinde yürüyen bir sistemdir. Yaygın mesleki ve teknik eğitimde de pek çok program için işyerleriyle ortaklık yapılmaktadır (Kıvrak, 2007:57).

UNESCO (1972) tarafından alınan kararlarda, halk eğitimi etkinliklerinin aşağıdaki amaçları gerçekleştirmeye dayalı olması gerektiği vurgulanmaktadır (Celep, 2003, akt. Şirin, 2008: 10). Manevi değerlerin, barışın, uluslararası anlayışın, işbirliğinin geliştirilmesi ve uluslararası ilişkilerde zorbalığın tüm biçimlerinin ortadan kaldırılması, eğitimin, ulusal ve uluslararası düzeyde ekonomik, toplumsal ve kültürel eşitliği sağlaması, eğitimin, çevrenin korunması ve kalkınması ile kültürel kalkınmaya daha çok olanak sağlayacak duruma getirilmesi, bireylerin içinde yaşadıkları toplumun

kalkınmasına katkıda bulunmalarını sağlamak için, katılımları etkili ve anlamlı yaparak gerekli tavırların ve becerilerin kazandırılması amaçlanmaktadır.

Avrupa Birliği'nin tüm üye ülkelerinde ve aday ülkelerinde yürütmekte olduğu eğitim faaliyetleri bir arada düşünüldüğünde örgün eğitim dışında kalan tüm vatandaşların etkin biçimde yeni bilgi ve beceriler kazanması ve nitelikli iş gücü olarak değerlendirilmesine ilişkin ortak anlayışın varlığı görülmektedir. Benzer biçimde Türkiye'de de diğer ülkelerle eşgüdümlü olarak yürütülmekte olan AB projeleri incelendiğinde en büyük hareketliliğin "Leonardo ve Grundivg" alanlarında olduğu görülmektedir (Ulusal Ajans, 2009).

2.1.7. Yetişkin Eğitimi

Eğitim alan yazınında halk eğitimi, yaygın eğitim ve yetişkin eğitimi çoğu kez birbirinin yerine kullanılan kavramlardır. Bu kavramlar her ne kadar birbiri ile örtüşen alanlara ilişkin olsalarda aralarında uygulamalar ve bu uygulamalar yön veren politikalar açısından farklılıklar bulunmaktadır. AB, OECD ve UNESCO gibi kuruluşların yaşam boyu öğrenme faaliyetleri ile ilgili yaptıkları sınıflamalarda yetişkin eğitimi ayrı başlık olarak kendine yer bulmaktadır. Knapper ve Cropley (2000:13) günümüzde yaşam boyu öğrenme politikalarının uygulanmasının yetişkin eğitimi yoluyla gerçekleştiğini belirtmektedir. "Tokyo Konferansında kararlaştırılanlara göre: hayat boyu öğrenme kavramı çerçevesinde yetişkin eğitimi, eğitimin belirli ve vazgeçilmez bir parçası olarak görülmeli, geniş kapsamlı yetişkin eğitimi hizmetlerinin geliştirilmesine yardım edecek yasal düzenlemeler yapılarak diğer önlemler alınmalıdır.

Hayat boyu eğitim anlayışı yetişkin eğitiminin normal akademik öğrenime sadece bir alternatif olarak işleminin ötesinde bir anlam taşır. Buna göre bu iki sektörün birbirinin içine girmesi, birbirini pekiştirmesi, yetişkin eğitimcileri ile öteki eğitimciler arasında canlı bir fikir alışverişi bulunması gerekir. Yetişkin eğitimi başlı başına bir bütün olarak görülmemelidir. Zira o hayat boyu eğitim ve öğrenim sisteminin bir alt sistemi, onun ayrılmaz bir parçasıdır. Bu sistem bütünlüğü bireyin, kendisiyle, toplumla ve yakın çevresiyle uyuma içinde tam bir kişilik kazanmasına yardım etmelidir. Hayat boyu öğrenme en iyi biçimde öğrenme yetkinliğinin sürekli olarak kullanılması yoluyla geliştirilebilir ve zenginleştirilebilir (Lowe, 1985, akt.

Aksoy, 2008: 29). “Yetişkin eğitimi, yetişkinlere istekleri ve gereksinimleri doğrultusunda bilgi, beceri ve davranış kazandırma amacındadır” (Okçabol, 1996: 71).

Yetişkin eğitiminin hedef kitlesi; yaş, eğitim düzeyi, öğrenme isteği, cinsiyeti ve farklı gereksinimleri olan kişilerden oluştuğu için çok geniştir ve bu nedenle heterojen bir özellik gösterir. Diğer yandan, toplumun farklı kesimlerinden (köylü, kentli, işçi, işveren, çiftçi, esnaf, ev hanımı, serbest meslek vb.) oluşan hedef kitlenin değişik beklenti ve gereksinimlerinden dolayı yetişkin eğitimi etkinlikleri çok geniş bir alanı kapsar (Celep, 2003 akt. Şirin 2008:6). Türkiye’de yetişkin eğitimi özel ve devlet kurumları tarafından gerçekleştirilmektedir. Dernekler, vakıflar, sendikalar, çeşitli bakanlıklar, sivil toplum örgütleri, dershaneler, özel amaçlı kurslar ve üniversitelerin sürekli eğitim merkezleri yetişkinlere yönelik eğitimler vermektedir. Türkiye’de yetişkinlere yönelik eğitim/yetiştirme hizmetleri şu şekilde gruplandırılabilir (Kıvrak, 2007: 54): • Halk Eğitim Merkezleri (HEM); Okuma-yazma kursları, meslek kursları, sosyalkültürel kurslar, Mesleki Eğitim Merkezleri (MEM): Çıraklık, kalfalık ve ustalık eğitimi, kısa süreli meslek kursları, Pratik Kız Sanat Okulu: Kızlara yönelik kısa süreli meslek kursları, Özel Eğitim Kurumları (Eğitim ve uygulama okulu, is eğitim merkezi, bilim ve sanat merkezi), Özel öğretim kurumları: Kısa süreli mesleki kurslar, Diğer kurumlar: Olgunlaşma Enstitüsü ve Yetişkinler Teknik Eğitim Merkezi, Uzaktan eğitim hizmetleri: Açık İlköğretim Okulu, Açık Öğretim Lisesi ve Meslekî ve Teknik Açık Öğretim Lisesi.

Yukarıda sayılan bu eğitim faaliyetlerinin yürütülmesinde yaşam boyu öğrenme anlayışı egemen kılınmalıdır. Bireylerin sadece bir sertifika ya da beceri kazanıp ayrılacağı kurumlar olmak yerine yaşamla iç içe ve gereksinimlere dönük eğitim yaşantıları düzenlenmelidir.

2.1.8. Yaşam Boyu Öğrenme Becerileri

Yaşam boyu öğrenmenin hayata geçirilmesinde yaşam boyu öğrenme becerileri önemli bir konumdur. Kendi kendini denetleyebilen, üst düzey düşünebilen, sorumluluk alabilen, bağımsız karar verebilen, problem çözebilen, bilgiye ulaşma ve bilgiyi almada istekli olabilen, etkili iletişim kurabilen, değişiklik ve yeniliklere uyum sağlayabilen, öğrenmeye istekli ve bilgisayar teknolojisi ile ilgili çeşitli becerilere sahip kişiler yaşam boyu öğrenen bireylerdir (Demirel, 2009, 702).

Avrupa Birliği Eğitim ve Kültür Komisyonu yaşam boyu öğrenme için sekiz anahtar beceri belirlemiştir (Recommendation Of The European Parliament And Of The Council, 2006):

Anadilde iletişim: Anadilde iletişim görüşleri, düşünceleri, duyguları, gerçekleri ve fikirleri hem sözel hem de yazılı olarak (dinleme, konuşma, okuma ve yazma), toplumsal ve kültürel her durumu dilsel etkileşimle uygun ve yaratıcı bir şekilde ifade eder ve açıklar. Yabancı dillerde iletişim: Yabancı dillerde iletişim büyük oranda anadilde iletişimin temel beceri ve boyutlarını kapsar. Aynı zamanda yabancı dillerde kültürlerarası anlaşmayı sağlayan bir beceridir. Bireylerin iletişimin dört boyutundaki (dinleme, konuşma, yazma, okuma) beceri seviyeleri birbirinden farklıdır. Bu farklılık bireyin sosyal ve kültürel geçmişine, çevresine, ihtiyaç ve Yaşam boyu öğrenme becerileri bireyin kendini gerçekleştirebilmesi ve bireysel işlerini yapabilmesi için doğumdan ölüme kadar gerekli olan ana beceriler şeklinde ifade edilmiştir (Selvi, 2011).

Yaşam boyu öğrenme becerileri literatürde farklı araştırmacılar tarafından farklı şekillerde tanımlanmıştır. Becerilerin tamamı üst düzey becerileri içermekle beraber, becerilerin belirlendiği kurumlar veya bireylerin toplumsal, siyasi ve felsefi yapılarından etkilenmiştir (Akkuş, 2008). Yaşam boyu öğrenme becerilerinin gelişmesi için okuma, yazma, dinleme, konuşma, araştırma, bağımsız öğrenme, öğrenme stratejileri ve üst düzey düşünme gibi becerilere sahip olunmasının şart olduğu ifade edilmiştir (Konakman ve Yelken, 2014).

Evers, Rush ve Berdrow (1998) yaşam boyu öğrenmenin öğrencilere üniversiteye geçişte, üniversiteden iş hayatına geçişte ne kadar yardımcı olduğu üzerine yaptıkları çalışmada dört temel beceri belirlemişlerdir. Bu beceriler şu şekildedir; Kendi kendini yönetme; değişen çevre koşullarıyla birlikte kendi becerilerini en üst düzeye çıkarmak için devamlı uygulamalar yapmak ve rutinleri içselleştirmek, İletişim; bilgi toplamak ve bilgi vermek için bireylerle ve gruplarla yazılı ve sözlü olarak etkili iletişim kurmak, İnsanları ve görevleri yönetme; başarılı bir görev için hem kaynakları hem de insanları organize etmek, koordine etmek ve kontrol etmek, Değişiklik ve yeniliklere uyum sağlama; var olan durumdan, belirgin

farklılıklar içeren yenilik ve değişiklikleri yönetmeyi ve yönlendirmeyi sağlayacak çözümler bulmak.

1994 yılında OECD’de yaşam boyu öğrenme becerilerinin, yaşam boyu öğrenmenin çok açılı eğitim amaçlarını yansıtacak beceriler olması gerektiği ifade edilmektedir. Bu beceriler; Etik Düşünme ve Davranma, Matematiksel ve Analitik Düşünme ve Uygulamaları, Teknolojik Bilgiye Hâkim Olma ve Bilimsel Bir Şekilde Kullanma, Bilgi ve İletişim Bilimleri, Kültürel, Yurttaşlıkla İlgili Bilgiler ve Ekonomik Çalışmalar, Sanat, Sağlık, Çevre alanları içermektedir (Akt. Akkuş, 2008).

Öğrenme ihtiyacı duyan birey, gerçek yaşam problemleriyle öğrenme arasında ilişki kurabilmektedir ve öğrenmek için kendisini güdüleyebilmektedir. Yaşam boyu öğrenmenin gerçekleşmesi için bireylerde hedeflerini doğru biçimde saptama, önceki bilgileri uygulama, kendi öğrenmesini değerlendirme, farklı öğrenme stratejileri kullanma, öğrenme araçlarını (kitle iletişim araçları, kütüphane) kullanma ve bilgiyi yorumlama yeteneği de geliştirilmelidir (Kıvrak, 2007).

Yaşam boyu öğrenmeyi destekleyen etkinlikler Parkinson tarafından şöyle belirlenmiştir (Parkinson, 1999); Sınıf dışında öğrenmek, eğitimi yönetmek , öz değerlendirme yapmak, zayıf noktaları belirlemek, araştırma yapmak, tasarım problemleri çözmek, not yerine öğrenmeye odaklanmak , öğrenmeyi bilmek.

Yaşam boyu öğrenme becerileri şöyle özetlenebilir (Figel, 2007);

1. Anadilde İletişim: Anadilde iletişim; kavramları, düşünceleri, duyguları, olayları ve fikirleri hem sözlü hem de yazılı şekilde ifade etmek ve yorumlamak için, bütün sosyal ve kültürel ortamlarda; eğitim ve öğretimde, işte, evde ve boş vakitlerde, uygun ve yaratıcı bir şekilde dilbilgisel etkileşim kurmak için gerekli olan beceridir.
2. Yabancı Dillerde İletişim: Yabancı dillerde iletişim genel olarak anadilde iletişimin temel beceri ölçülerini paylaşır; kavramları, düşünceleri, duyguları, olayları ve fikirleri hem sözlü hem de yazılı şekilde kişinin isteği ve ihtiyaçları doğrultusunda uygun sosyal ve kültürel bağlamlarda ifade etme, yorumlama ve anlama yeteneğine dayanmaktadır.

3. Matematiksel Yeterlilik ve Fen ve Teknoloji’de Temel Yeterlikler: Matematiksel yeterlik; günlük durumlarda bir dizi sorun çözmek için matematiksel düşünmeye başvurma ve geliştirme yeteneğidir. Fen ve Teknoloji’de yeterlik ise; sorunların belirlenmesi ve kanıta dayalı sonuçlar çıkarmak amacıyla doğal dünyayı açıklamada kullanılan metodoloji ve bilgi topluluğunu kullanmak için gönüllülüğü ve yeteneği ifade eder.
4. Dijital Yeterlik: Dijital yeterlik iş, eğlence ve iletişim için Bilgi Toplumu Teknolojisinin (BTT) güvenli ve önemli kullanımını gerektirir. Bu (BİT) (ICT) da bilgisayarların bilgiye ulaşmak, değerlendirmek, saklamak, üretmek, sunmak ve bilgi alış verişi yapmak ve internet üzerinden iletişim kurmak ve ortak ağlara katılmak için kullanımı gibi temel beceriler desteklenmektedir.
5. Öğrenmeyi Öğrenmek: Öğrenmeyi öğrenmek, kişinin hem bireysel hem de gruplar halinde, zamanı ve bilgiyi etkin yönetimini de içeren, kendi öğrenmesini organize etmedeki ve öğrenmeyi takip ve devam etmedeki yeteneğidir. Bu yeterlik, kişinin süreci ve ihtiyaçları öğrenmek, mevcut olanakları belirlemek ve başarılı bir şekilde öğrenmek için engelleri aşma yeteneğini içerir. Bu yeterlik, araştırma ve rehberlikten yararlanmanın yanı sıra kazanma, işleme ve yeni bilgi ve becerileri özümseme anlamına da gelir. Öğrenmeyi öğrenmek, öğrencilerin çeşitli ortamlardaki (evde, işyerinde, eğitim ve öğretimde) bilgi ve becerileri kullanmak ve uygulamak için yaşam deneyimi ve ön-öğrenmeyi oluşturmalarıyla da ilgilenir. Motivasyon ve güven de bir bireyin yeterliği için önemli olan diğer unsurlardır.
6. Sosyal ve Vatandaşlıkla İlgili Yeterlik: Bu yeterlikler kişisel, kişilerarası ve kültürlerarası yeterliği içermektedir ve sosyal hayata ve çalışma hayatına etkin ve yapıcı bir şekilde katılmak için, özellikle giderek çeşitli toplumlarda, gerektiğinde çatışmayı çözmek için, bireyleri donatan her türlü davranışı kapsamaktadır. Sivil Yetkinlik, bireyleri sosyal-politik kavram ve yapıların bilgisine dayanan ve aktif ve demokratik bir katılım için sivil hayatta eksiksiz olarak yer almaları için hazırlar.
7. Girişimcilik Duygusu: Girişimcilik duygusu bir bireyin fikirlerini eyleme dönüştürme yeteneğini ifade eder. Bu da hedeflere ulaşmak için proje planlama ve düzenleme yeteneği kadar, yaratıcılık, yenilik ve risk almayı da içerir. Bu, bireylerin sadece evdeki ve toplum içindeki günlük yaşamlarında değil, aynı

zamanda iş yerlerinde de farkındalığı ve fırsatları değerlendirmelerini sağlar. Bu duygu aynı zamanda etik değerlerin bilincinde olmayı içermeli ve iyi bir yönetimi teşvik etmelidir.

8. Kültürel Farkındalık ve İfade: Müzik, sahne sanatları, edebiyat ve görsel sanatlar da dahil medyadaki çeşitli fikirlerin, deneyimlerin ve duyguların yaratıcı ifadelerinin öneminin değer kazanmasıdır.

2.1.9. Yaşam Boyu Öğrenen Bireyin Özellikleri

Sürekli bir gelişim içinde olan dünyada, bu gelişime ayak uydurmak ve yabancı kalmamak için bireylerin yaşam boyu öğrenci olduklarını unutmamaları gerekir. Yaşam boyu öğrenen bireylerde birtakım bilgi, beceri, duygu ve özellikler bulunması gerekmektedir. Akkoyunlu (2008), yaşam boyu öğrenen bireylerin meraklı, yeni gelişmelere çok ilgili, örgütleme ve öğrenme becerilerine sahip, her çeşit okuryazarlık becerileri ile donanmış olduklarını ifade etmektedir.

Bilgi toplumunda gereksinim duyulan yaşam boyu öğrenen bireyler, gerektiğinde çekinmeden sorumluluk alarak bağımsız karar verebilirler. Bu bireyler öz denetimli olup üst düzey düşünme becerilerine sahiptirler. Bilgiyi almada ve öğrenmede istekli olan ve edindiği bilgilerle sorunları çözebilen, etkili iletişim kurabilen, değişiklik ve yeniliklere uyum sağlayabilen, bilişim ve teknolojiyle ilgili bilgi ve becerilere sahip kişilerdir (Demirel, 2009).

2.1.10. Yaşam Boyu Öğrenmede Strateji ve İlkeler

Yaşam boyu öğrenmenin hayata geçirilmesi konusunda karar mercilerinin mevcut öğrenme ortamlarının yetersizliği konusunda bilgi sahibi olmaları gerekmektedir. Bireyler yeni öğrenmelere karşı istekli ve cesaretli olmak zorundadır. Bu konuda önemli bir role sahip öğretmenler geleneksel yaklaşımlardan kurtulmalı ve onların tüm eğitim öğretim elemanlarının yaşam boyu öğrenmeyle birlikte gelen değişimlere adapte olmaları sağlanmalıdır (DPT, 2001, 15).

Akbaş ve Özdemir'e (2002, 155-156) göre, bireyin yaşam boyu öğrenme sürecinde etkin olması, eğitim ve öğretimin yaşam boyu öğrenmede etkin kılınması, bireyin ilgi ve ihtiyaçlarına göre öğrenme sürecinin düzenlenmesi, hizmet öncesi

eğitim-öğretimin önemsenmesi, istihdamın artırılması, bireylere öğrenme fırsatlarının verilmesi, öğrenme sürecinde kendini geliştiren bireylere kolaylık sağlanması, bireyselleştirilmiş programlarla bireylere danışma ve rehberlik hizmetlerinin verilmesi, yaşam boyu öğrenme sürecinde tüm paydaşların işbirliği yapması ve bunun engellerinin azaltılması ilkeleri yaşam boyu öğrenme için benimsenmelidir. Buna ek olarak, 17. Milli Eğitim Şurası'nda yaşam boyu öğrenme ilkelerine yer verilmiş ve özellikle yaşam boyu öğrenmeye ilişkin ulusal eğitim politikalarının geliştirilmesi, yasal düzenlemelerin yapılması, eğitim programlarının uluslararası standartlara uygun olması ve belgelendirilmesinin önemi vurgulanmıştır.

2.1.11. Yaşam Boyu Öğrenme Yeterliği

Chisholm (2005), istikrarlı, yinelenen ya da değişen durumlarda bilgileri nasıl uygulayacağını bilme becerisini yeterlik olarak tanımlarken aynı zamanda bir beceriyi genellikle istenen sonuçlara ulaşmak için eğitim yoluyla elde edilen ve öğrenilen yeterlikler olarak ifade etmektedir. Yaşam boyu öğrenme bağlamında uygun bilgi, beceri ve tutumların kombinasyonu olarak nitelenebilecek yaşam boyu öğrenme yeterlikleri tüm bireylerin kişisel başarı ve gelişimi, aktif vatandaşlıkları, sosyal katılımları ve istihdamları için gerekli niteliklerdir (Figel, 2007). Bu yüzden bilgi toplumunda bireylerin birer yaşam boyu öğrenen olması için bazı yeterliklere sahip olmaları beklenmektedir. Yaşam boyu öğrenim için bireylerden sahip olunması istenen yeterlikler (Figel, 2007; Heinrich, 2007; Knapper ve Cropley, 2000; Knapper, 2006) tarafından belirtilmiştir. Bunlar incelendiğinde;

Candy (1991) yaşam boyu öğrenime sahip bireylerde bulunması gereken beş temel yeterliliği şöyle sıralar: • Öğrenme aşkı ve merak duygusu ile devamlı sorgulayan bir zihin, • “Helikopter görüşü” (Helicopter vision): geniş bir vizyon ve bilginin nasıl ortaya çıktığı ve limitleri konusunda farkındalık, • “Kişisel yeterlik duygusu” (A sense of personal efficacy): öğrenci olarak pozitif benlik kavramı, • Bilgi okuryazarlığı (bilgiyi araştırabilme, değerlendirebilme ve yönetebilme), • “Sahip olunan öğrenme becerileri” (A repertoire of learning skills): Kişinin güçlü taraflarını ve stratejilerini bilmesi ve bunları uygulayabilme yeteneği) (Akt:Bath ve Smith, 2009).

Ponton (1999)'un ifade ettiği yaşam boyu öğrenen bireylerin 5 davranış yeterliliği ise: • Hedef yönelimlilik • Eylem yönelimi • Problem çözmede aktif

yaklaşım • Engellerin aşılmasında sebat • “Öz başlatmalılık” (self-startedness): bir öğrenme etkinliğine başlamak için kendini motive etme olarak sıralanırken,

Benzer şekilde Knapper ve Cropley (2000) yaşam boyu öğrenim öğrencisinde olması gereken yeterlikleri; Kendi öğrenmesini planlayabilmesi ve değerlendirebilmesi, pasif değil aktif öğrenci olması, bilgiyi öğretmenlerinden, akranlarından ya da başka kişilerden resmi ya da gayri resmi alabilmesi, farklı konu alanlarından bilgi edinebilmesi, farklı durumlarda çeşitli öğrenim stratejilerini kullanması, olarak ifade eder.

Duffy (2003), yaşam boyu öğrenme sürecinde gelişimi sağlayacağını öne sürdüğü yeterlikleri ise; Bilgiye ulaşma, bilgiyi işleme ve transfer edebilmek için gerekli üst düzey iletişim becerileri, Öğrenme gereksinimleri belirleyebilme ve gereksinimleri karşılamak için plan yapabilme ve bu planları uygulayabilme olanağı sağlayan öz-yönetimli öğrenme becerileri, Uygun bilgiyi belirleme, bilginin niteliğini değerlendirme, bilgiyi düzenleme ve etkili şekilde kullanma anlamında bilgi okuryazarlığı, Eleştirel ve yaratıcı düşünme, problem çözme, karar verme ve araştırma gibi üst düzey düşünme becerileri, Biliş bilgisi, diğer bir deyişle öz-farkındalık, öz-kontrol ve yansıtma gibi “düşünme hakkında düşünme” becerileri şeklinde açıklamaktadır (Kara ve Kürüm, 2007).

Knapper (2006)’da yaşam boyu öğrenme yeterliklerini; Hedef belirleme, Bilgi bulma, Öz yönetim ve öz değerlendirme, Öğrenme stratejilerini uyarlayabilme (“öğrenmeyi öğrenme”), Bütünleştirme (Entegrasyon), “Helikopter görüş”, Bilgi ve becerileri uygulama (Eleştirel düşünme, analiz, sentez, derin öğrenme) olarak sıralarken; heinrich (2007: 654) ise yaşam boyu öğrenme yeterliklerini; uygulamayı değerlendirebilme, problem çözebilme, eleştirel düşünme, girişkenlik, bilgi ve teknoloji okuryazarlığı, öz yönetim olarak ifade etmektedir (Akt; Heinrich, Bhattacharya ve Rayudu, 2007).

Association for the Development of Education in Africa (ADEA, 2012) raporunda yaşam boyu öğrenmeye katılacaklar için temel yeterlikler; Eğitim ve öğretim sistemi ile bağlantılı öğrenmede güven içeren hisler; Öğrenmek için motivasyon ve isteklilik, Özellikle okuma-yazma ve aritmetik becerilerini öğrenmek için gerekli olan beceri ve tutumlar (bilgi okuryazarlığı) olarak belirtilmektedir.

Genel olarak belirtilen yeterlikler irdelendiğinde birbirine yakın ifadeler kullanıldığı görülmektedir. Bu ifadelerde en belirgin yeterlik olarak bilgi okuryazarlığı görülmektedir. Çünkü bilgi okuryazarlığının diğer yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin kazanılmasında da önemli olduğu düşünülmektedir.

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).

Yaşam Boyu Öğrenme Temel Yeterlik Alanları Avrupa Çerçevesi bilgi toplumu içinde kişisel başarı, aktif vatandaşlık, sosyal içerme 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 değışiklik gösterir. Yaşam boyu öğrenme için mühim bir yeterlik olan yabancı dil kurabildiğı 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 teknolojide 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 değışimler 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 önemini 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 (Sizoo , Agrusa ve Iskat, 2005). Bu anlamda yaşam boyu öğrenmeyi geliştirecek eğitim ortamları ve programları önemli olmaktadır.

2.1.12. 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).

2.2. Geçmişten Günümüze Dershaneler

2.2.1. Özel Dershanelerin Tarihsel Gelişimi ve Gelişmiş Ülkelerdeki Durumu

Özel öğretim kurumları, 1965 yılına kadar, 1915 tarihli Mekatib-i Hususiye Talimatnamesi hükümlerine göre faaliyetlerini sürdürmüş, bugünkü hukuki statülerine, 08.06.1965 tarih ve 625 sayılı “Özel Öğretim Kurumları Kanunu” ile kavuşmuştur.

Bu yasada günümüze kadar çeşitli değişiklikler yapılmıştır. Bu yasa hükümlerine göre, özel öğretim kurumları aşağıdaki gibi sınıflandırılmaktadır (Özel

Dershaneler Birliği Derneği, 1997, 7): Özel Okullar, Özel Kurslar, Motorlu Taşıt Sürücü Kursları, Öğrenci Etüt Eğitim Merkezleri ve Özel Dershanelerdir.

Başlangıç döneminde bazı sanat faaliyetlerine ilişkin dersler veren özel dershaneler, 625 sayılı kanunun kabul edilmesiyle birlikte, takviye kursları veren kurumlar olarak faaliyete geçmiştir. Özel dershaneler 1970 yılından itibaren, merkezi sınavların yaygınlaşması ile takviye kurslarının dışında öğrencileri, merkezi sınavlara hazırlayan kurumlar olarak da faaliyet göstermiştir. Bu gelişmeler sonucunda 1970'li yıllarda Türkiye'deki illerin hemen hemen yarısına yakınında, özel dershanelerin kurulduğu görölmektedir.

Özel öğretim dünyada genellikle; devlet okullarının kapasite yetersizliği, devlet okullarının nitelik yetersizliği ve yüksek gelirli kişilerin çocukları için farklı ve daha kaliteli bir eğitim aldırma isteği nedenleriyle gelişme göstermektedir (Kutner, Sherman, Williams, 1986, 83). Türkiye'de özel dershanelerin geçmişten bugüne kadar gelişmesi ve günümüzde de bir sektör halini alması süreci, doğrudan toplumun yükseköğretim seviyesi ile ilgilidir. Gerçekten de, özel dershanelerin gelişmesi, Türk yükseköğretim sisteminin yapısal özellikleri ile doğrudan ilgilidir. Hacettepe Üniversitesi tarafından yapılan bir araştırmaya göre; öğrenciler aşağıdaki nedenlerden dolayı özel dershanelere devam etmektedirler (Morgil ve Diğerleri, 2000, 96-97).

Okulda okudukları derslerden daha yüksek not almak, İlköğretimde verilen bilgilerin iyi bir liseyi, lisede verilen bilgilerin de iyi bir üniversiteyi başarı ile bitirmede yeterli temel alt yapıyı oluşturmadığı kanısındaki öğrenciler dershaneindeki bilgilerini genişletip pekiştirme imkânını elde etmektedir. ÖSYM tarafından yapılan sınavlar, öğrencinin derslerden edindiği akademik bilgileri ve zihinsel gücü ölçmeye yönelik sınavlardır. Bu sınavlarda alınan yüksek puanlar iyi bir üniversiteye girmede birinci derecede dikkate alındığı için dershane ÖSS'ye, hazırlanma imkânını sağlamakta ve hedeflediği branşa girme şansını artırmaktadır. Özel dershaneler hem akademik bilgiyi pekiştiren hem de zihinsel gücü artıran eğitim kurumları olma yanında öğrencilere ve yetişkinlere rehberlik servisi ve uzman katkısıyla sosyal konularda da eğitim hizmeti vermektedir. Dershanelerde öğrencilerin okullarından aldıkları bilgilerin üstüne yeni bilgiler ilave edilerek başarı kapasitelerinin daha üst sınıra çıkarıldığı göz ardı edilemez.

MEB, özel dershanelerin varlığı ve devamını eğitim sistemi içerisindeki olumsuzluklar tamamen giderilene kadar uygun görmekte, ancak özel dershanelerin doğmasına yol açan nedenlerin ortadan kaldırılması halinde bu kurumların kapatılması gerektiğini savunmaktadır. Türk eğitim sistemi içerisinde özel dershaneler tartışılırken, dünyaya bakıldığında diğer bazı ülkelerde de dershanelerin varlığı görülmektedir. Japonya, Amerika Birleşik Devletleri, Yunanistan gibi dünyanın zengin ülkelerinde bile dershaneler faaliyetlerini sürdürmektedir. İnsanların okul dışında kendilerini daha iyi yetiştirme ve öğrenimlerini daha iyi yapabilmeleri için ortaya çıkan özel dershaneler diğer pek çok ülkede de vardır (Temel, 2002, 54).

İnsanların okul sistemi dışında kendilerini daha iyi yetiştirme, daha iyi öğrenim yapma gereksinimlerinden doğan özel dershanelerin daha pek çok ülkede varlığı sosyal bir gerçekliktir (Erdogan, 2002, 167). Öğrencilerin yoğunlukla dershaneler gittikleri bir diğer ülkede Japonya'dır. Öğrenci seçme sistemi ile sınav sorunu Japonya'da gereğinden fazla etkilidir. Eğitim sisteminin seçici özelliğinin artan etkinliği ve toplumca kabul edilmesi giriş sınavlarında güçlüğün kalıcılığı gibi bir hastalığı ortaya çıkarmıştır. İlkokul dâhil olmak üzere her kademedeki öğrenci sınava hazırlık için özel dershanelere yönelmektedir (Uçar, 2005, 7).

Japonya'da özel dershaneler, okul saatleri dışında öğrencilerin gittikleri "Özel Eğitim Okulları" olarak genel adı ile bilinmektedir. Japonya'da öğrenciler dershanelere (Doğan, 2002, 106); Lise giriş sınavına hazırlanma, Üniversite giriş sınavına hazırlanma, yetiştirme kursu alma, seviyelerini belirleme, eğitim danışmanlığı hizmeti alma, eğitim araştırmaları yapma, pedagojik formasyon dersleri alma, akademik başarı sınavına hazırlanma, gibi amaçlarla gitmektedirler. görüldüğü gibi, Japonya'da dershaneler Türkiye'de olduğu gibi birçok alanda faaliyet göstermektedir. Japonya'da da Türkiye'de olduğu gibi öğrenciler, en iyi liseye ve en iyi üniversiteye gitmek için dershaneleri tercih etmektedir. Dershane olgusunun önemli bir yer tuttuğu diğer ülke de Amerika Birleşik Devletleri'dir.

Amerika'da her yıl iki milyon öğrenci SAT'a (Scholastic Assessment Test) girmektedir. SAT, Türkiye'de uygulanan üniversite geçiş sınavlarına benzer bir sınavdır. Ayrıca SAT, Amerikan üniversitelerinde lisans düzeyinde öğrenim yapabilmek için ön koşullardan bir tanesidir. Öyle ki, ABD'de dört bine yakın

üniversitenin %90'nın öğrenci seçiminde SAT derecesini dikkate almaktadır. SAT'a giren öğrenci sayısı her yıl artmaktadır (Yükseköğretim Kurulu). Öğrenci sayılarındaki bu artış üniversiteleri daha da seçici bir hale getirmektedir. Bu durum sonucunda ABD'li öğrenciler ve aileleri de Türkiye'de olduğu gibi yoğun sınav kaygısı yaşamaktadır. Sonuçta bu üniversitelere girebilmek için iyi bir SAT sonucu gerekmektedir. Bu nedenle SAT sınavlarına hazırlanmak için özel dershanelere ilgi her geçen gün artmaktadır (Dağlı, 2006, 30).

Yunanistan'da da ABD, Japonya ve Türkiye'de olduğu gibi derslane sayısı (yaklaşık beş bin derslane) oldukça fazladır. Yunanistan'da ortaöğretim özel dershaneleri, Lise-2 ve Lise-3'ün sonunda tüm Yunanistan genelinde yapılan hem sınıf geçme hem de üniversiteye girme işlevi olan iki sınav için öğrencileri hazırlamaktadır. Türkiye'de olduğu gibi devlet bu kurumlara sıcak bakmadığı için, devlet okullarında bu amaçla ücretsiz kurslar düzenlenmektedir. Ama yine de kurslara devam eden öğrencilerin %95'i özel dershaneleri tercih etmektedir. Türkiye'de konumları çok tartışılan özel dershanelere lise son sınıf öğrencilerinin %35'i devam ederken, Yunanistan'da lise son sınıf öğrencilerinin %90'ı özel dershanelere devam etmektedir (Uçar, 2005, 4). Ancak, Türkiye'de özel derslane sayısının 4200'e yaklaştığı ve mevcut olan eğitim sistemi göz önüne alındığında, derslane sayısının beş bin barajını aşması pek yakında gerçekleşebilir.

Osmanlı Devleti'nden bu yana sürekli bir gelişim içerisinde olan özel dershaneler, bir süre Türk Millî Eğitim Sistemi için tehdit olarak algılansa da bugünkü konumlarına gelerek, ilköğretim seviyesinden yükseköğretime geçiş ve hatta yükseköğretim sonrası sınavlara hazırlık amaçlı kurslar vererek, geniş bir kitleye hizmet verir durumdadırlar. Bunun sonucu olarak da dershaneler ile ilgili mevzuat her geçen gün genişleyerek yukarıda belirtilen son şeklini almıştır.

Türkiye'de ilk ve ortaöğretimde 16 milyon öğrenci öğrenim görmektedir. İçlerinde 1 milyon 200 bini özel dershanelere gitmektedir. Orta gelirli bir velinin, çocuğunu Seviye Belirleme Sınavı (SBS)'na hazırlamak için 2 bin ile 12 bin 700, üniversiteye giriş sınavlarına hazırlamak için ise 4000 ile 18 bin 500 TL harcama yapması gerekmektedir. Özel dershaneler sadece üniversite sınavına ve SBS'ye hazırlanan öğrencilerin ailelerinden yıllık ortalama 2 milyar 632 milyon 339 bin TL

kazanmaktadır (Milliyet, 06.04.2010). Rakamlara bakıldığında ortaya çıkan durum; Türkiye’de iyi bir üniversitede öğrenim görmenin, iyi bir lisede eğitim almanın bedelinin az olmadığını göstermektedir. Türkiye’de 4183 dersane faaliyet göstermekte ve 1 milyon 200 bin öğrenci de bu dershanelere gitmektedir (MEB İstatistikleri, 2010). Dershanelerde öğrenciler için sunulan, yetiştirme kursları, seviye belirleme kursları, eğitim danışmanlığı hizmetlerinin yanında öğrenciler, dershanelere sadece yükseköğretime geçiş sınavlarına (YGS, LYS) hazırlık için değil, Seviye Belirleme Sınavı (SBS), Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS), Kamu Personeli Yabancı Dil Sınavı Seviye Tespit Sınavı (KPDS), Akademik Personel ve Lisansüstü Eğitimi Giriş Sınavı (ALES), Üniversitelerarası Yabancı Dil Sınavı (ÜDS) vb. gibi sınavlarda başarılı olmak için de gitmektedir.

Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti Cumhuriyet Meclisi'nin 23 Mayıs 1986 tarihli birleşiminde kabul olunan " Milli Eğitim Yasası" Anayasa'nın 94 (1) maddesi gereğince, Özel eğitim ve öğretim kurumu ile özel kurs yeri ve dershanelerin açılışı, bu yasa kuralları çerçevesinde, Bakanlığın iznine ve denetimine bağlı olmak koşulu ile serbesttir. İzin almak isteyen gerçek veya tüzel kişiler, amaçları, okul binası standartları, araç.-gereç ve öğretim elemanlarını da içerecek şekilde hazırlayacakları projelerini KKTC MEB’e sunarak izin talebinde bulunurlar (KKTC MEB, 1986).

Türkiye’de özel öğretim kurs merkezlerinin gelişmesi ve sayılarının artması belli problemleri de beraberinde getirmektedir. Özoğlu (2011), bu problemleri sosyal, eğitimsel ve ekonomik olmak üzere üç gruba ayırmış, özellikle öğrencilerin hafta içi, okuldan sonra ve hafta sonu zamanlarının çoğunu bu kurumlarda harcamasının, onların diğer yeteneklerini keşfetmesinin önüne geçtiğini ve onların sosyal olarak körelmesine sebep olabildiğini söylemiştir. Yine eğitim politikacıları arasında tartışılan bir diğer husus da, ailelerin çocuklarının üniversiteye gidene kadar bu kurumlara harcadıkları paranın çok ciddi rakamlara ulaştığı, eğitimin dershaneler aracılığıyla tamamıyla ekonomik bir sektör haline geldiğidir (Tansel & Bircan, 2006; TED, 2006). Bu anlayışın bir sonucu olarak özellikle Kamboçya, Marityus, Burma ve Kore gibi ülkelerde dershaneler, birkaç kez kapatılmaya çalışılmasına rağmen (Bray, 1999), ülkelerin bu teşebbüsleri doğrultusunda uyguladıkları eğitim politikaları başarısızlıkla sonuçlanmıştır.

2.2.2. Yaşam Boyu Öğrenme ve Dershane Çalışan Öğretmenler

Sertifikasız dershane öğretmenliği yapmakta olan ve hiç öğretmenlik deneyimi olmayan alan mezunlarının devam ettiği öğretmen adaylarının, başka bir ifade ile PFESP öğrencilerinin, öğretmenlik mesleğine yönelik duyarlıkları bir araştırma konusudur. Onların duyarlık düzeylerini, sadece bu programa devam eden öğrenciler üzerinden ölçmek ve değerlendirme yapmak yeterli olmayabilir.

Duman (1984) özel dershaneleri işlevleri açısından incelemiş, özel dershanelere giden öğrencilerin üniversiteye girişte avantajlı olduklarına işaret etmiştir. Öztürk (2001) üniversiteye girişte başarılı olamayan özel dershane öğrencilerinin ortak özelliklerini belirlemiş, Özsoy (2003) özel öğretim kurumları olarak dershanelerin sorunlarına eğilmiş ve dershanelerin liselerde verilen eğitimin yeterli görülmediği için ortaya çıkan açığın bir sonucu olduğunu vurgulamıştır. Coşkun (2005), özel dershanelerin ortaöğretim düzeyinde verimlilik ve istihdam etkisi üzerinde durmuş, özel dershanelerin; uyguladıkları eğitim modelleri, rehberlik hizmetleri ve sosyalleştirme fonksiyonları sayesinde olumlu etkilerini belirtmiştir. Ayrıca, bu kurumların kapatılsalar dahi tabii işlevlerini üstlenecek yeni kurumlar doğacağını ve mevcut fırsat eşitsizliğinin daha da artacağını ifade etmiştir.

Lisans düzeyinde mesleki eğitim alan öğretmen adayları ile kendi alanında lisans eğitimini tamamladıktan sonra pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının meslekî duyarlıklarının karşılaştırılması anlamlı olabilir. Onun için her iki programdan seçilen öğretmen adaylarının duyarlıklarının karşılaştırılması önemlidir. Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programları'nda yoğunlaştırılmış ve belli veya sınırlı sayıda derslerin okutulduğu bir program takip edilebilmekte iken, eğitim fakültelerinde lisans eğitimi boyunca genel kültür ve alan bilgisi dersleriyle birlikte daha çok sayı ve çeşitlilikte meslek dersine yer verilebilmektedir (YÖK, 2007).

Türkiye'de öğrenciler merkezi sınav sistemi ile eğitim süreci içinde seviyeler arası geçişlerini gerçekleştirmektedirler. Bu durum merkezi sınavlara hazırlanan öğrencilerin, dershanelere yönelimini hızlandırmıştır. Türk Eğitim Derneği (2006) tarafından yapılan araştırmada, 1997-1998 öğretim yılından, 2005-2006 öğretim yılına kadar; dershane sayısı %154, dershanelerdeki öğrenci sayısı %198 artmıştır. 2005-2006 verilerine göre 940.928 öğrenci merkezi sınavlara dershanelere giderek

hazırlanmaktadır (YÖK 2006). Temel sorun, öğrencilerimizi merkezi sınavlara hazırlayan dersane öğretmenlerinin yeterlilik ve mesleki doyum düzeyleri hakkındaki bilinmezliklerdir. Ancak öğrencileri merkezi sınava hazırlayan öğretmenin yeterlilik ve mesleki doyum düzeyi hakkındaki verilerin, öğretmenin ders aktarım verimini ve öğrenciyi sınava hazırlama becerisini etkileyeceği düşünüldüğünden, dersane öğretmenlerinin yeterlilik ve mesleki doyum düzeylerinin bilinmesi gerekli görülmektedir (Çifçili, 2008).

2.3. Konu İle İlgili Yapılan Araştırmalar

Öğretmenler, dershanede sınıf mevcudunun az olması, aynı seviyedeki öğrencilerin bir arada olması, öğrenmeyi kolaylaştırıcı pratik teknikler öğretilmesi ve okulda öğrenilen bilgilerin dershanede pekiştirilmesi sonucunda derslerin daha iyi anlaşıldığını ve böylece başarının arttığını düşünmektedirler. Öğretmenlerin yetkinlik algılarının ise oldukça yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, mesleki deneyimi fazla olan öğretmenlerin yetkinlik algılarının da yüksek olduğu saptanmıştır (Alkan, Acarlı, ve Altundağ, 2017).

Bir pilot çalışma sonunda elde edilen verilere ait sonuçlar verilmiştir. İlk aşamada elde edilen veriler daha uzun ve derin bir araştırma amacıyla sunulan konularla ilgili ilk görüşleri getirilmiştir. Proje, katılımcılığa büyük ilgi gösteren on öğretmen grubuyla gerçekleştirildiği için, elde edilen sonuçları genelleştirmek bu çalışmada hedeflenmemiştir. Son testte, görüş alanı ve değerler alanında olduğu kadar görüş alanında da cinsiyete göre anlamlı bir değişim ve önemli farklılıklar olduğunu fark edilmiştir. Pedagoji ve psikolojiden edinilen bilgilerin yanı sıra, sınıf öğretmenleri öğrencilerin değer yönelimlerinin gelişimini teşvik edebilecek çok miktarda yaratıcılık, fikir, teknik ve yöntemlere ihtiyaç duymaktadırlar (Geršicová ve Barnová, 2018).

Çifçili, (2008) yaptığı araştırma sonunda elde ettiği yeterlilik düzeyi ve mesleki doyum düzeyi arasındaki ters yöndeki anlamlı ilişki dersane kurumlarının kurumsal işleyişi hakkında önemli bir ipucu olduğunu belirtmiştir. Bu anlamda dershanelerin daha kapsamlı ve akademik araştırmalara konu olması önerilmektedir. Araştırmalar dershanelerde verilen diğer programlara da genellenmelidir. Dershanelerde görev yapan ÖSS öğretmenlerinin yeterlilik düzeylerini yükseltmek

için, MEB tarafından koordineli olarak hizmet içi eğitimler verilmelidir. Araştırmada, kurum içinde yöneticiler hariç tutulmuştur. Dershane yöneticilerinin de, yönetim yeterliliklerinin araştırılması gerekir. OKS programlarına giren dershane öğretmenleri araştırma sonuçlarına göre mesleki anlamda doyumsuzdur. Mesleki doyumu arttırmak için, söz konusu öğretmenlere yönelik motivasyon çalışmaları programlandırılabilir. Aynı nedenle öğretmenler yönetim kademelerinde sorumluluk almalıdır. Dershane sektörü, muhafazakar yapısından sıyrılmalı ve bilim dünyasıyla koordineli çalışmalıdır (Çifçili, 2008).

Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda hem sınıf hem de branş öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme yeterlik algılarının ortalamasının üstünde, yeterli düzeyde olduğu ve her iki grubun da orta düzeyde yenilikçi ve yenilikçiliği benimseme kategorileri içerisinde de sorgulayıcı kategoride yer aldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri araştırmada kullanılan değişkenlere göre incelendiğinde; sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme yeterlik algıları cinsiyet, medeni durum, eğitim durumu ve kıdem yılına göre değişmezken; branş öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme yeterlik algılarının cinsiyete göre değiştiği ve kadın branş öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme yeterlik algılarının, ana dilde iletişim, yabancı dilde iletişim ve sosyal vatandaşlık bilinci yeterliği alt boyutlarında erkek branş öğretmenlerinden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Abbak, 2018).

Araştırmada öğretmen adaylarının, yaşam boyu öğrenme algılarının toplamda “kısmen uyuyor”, kariyer geliştirme arzularının toplamda “oldukça fazla” düzeyinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yaşam boyu öğrenme algıları toplamında, öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre eğilim düzeyleri kız öğretmen adayları lehine, kariyer geliştirme arzularına ilişkin görüşlerinde ise erkek öğretmen adayları lehine anlamlı bir farklılık göstermiştir. Öğretmen adaylarının sınıf düzeylerine göre yaşam boyu öğrenme eğilim düzeyleri arasında sebat ve öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk alt boyutlarında anlamlı bir farklılık yokken, toplamda ve alt boyutları olan motivasyon, merak yoksunluğunda dördüncü sınıfların lehine anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen adaylarının kariyer geliştirme arzularına ilişkin görüşleri sınıf düzeyleri değişkenine göre incelendiğinde Mesleki Gelişim Arzusunda öğretmen adaylarının sınıf düzeylerine göre kariyer geliştirme arzu düzeyleri arasında anlamlı

bir farklılık rastlanmamış ancak toplamda ve liderlik arzusu alt boyutunda, ikinci sınıfların lehine anlamlı bir farklılık görülmüştür. Yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile kariyer geliştirme arzuları arasında pozitif yönde, çok düşük düzeyde ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Yaşam boyu öğrenme ölçeğinin “öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk” alt boyutunun “liderlik arzusu” alt boyutu ile negatif yönde çok düşük düzeyde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Yaşam boyu öğrenmenin kariyer geliştirmeyi yordama gücü istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Yaşam boyu öğrenme kariyer geliştirmenin %2,8’ini açıklamaktadır. Bu bulgu, yaşam boyu öğrenmenin kariyer geliştirmenin etkileyicilerinden biri olduğu şeklinde yorumlanabilir (Aydın, 2018).

Yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve bilgi okuryazarlığı becerilerinin orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

- Cinsiyete göre yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve alt boyutlarında anlamlı bir farklılık yoktur. Yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile bilgi okuryazarlığı becerileri arasında negatif yönde düşük düzeyde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

- Bilgi okuryazarlığı becerileri ile Motivasyon ve Sebat boyutu arasında orta düzeyde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Er, 2018).

Araştırmaya ilişkin şu sonuçlara ulaşılmıştır: Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri yüksek düzeydedir. Öğretmenlerin motivasyon, sebat, öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk, merak yoksunluğu alt boyutlarında yaşam boyu öğrenme eğilimleri yüksek düzeydedir. Öğretmenlerin, cinsiyet değişkenine göre yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde anlamlı farklılık yoktur.

- Öğretmenlerin, branş değişkenine göre yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde anlamlı farklılık vardır. Araştırma bulgularına göre; İngilizce, coğrafya, resim, okul öncesi ve sosyal bilgiler öğretmenleri diğer branşlara göre daha yüksek yaşam boyu öğrenme eğilimi gösterirken; özellikle Almanca, Arapça, biyoloji, teknoloji ve tasarım, beden eğitimi, kimya, müzik, fizik, din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin tüm diğer branşlara göre düşük olduğu görülmektedir.

- Öğretmenlerin, mesleki kıdem değişkenine göre yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde anlamlı farklılık yoktur.

- Öğretmenlerin, görev yapılan okul değişkenine göre, yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde anlamlı farklılık vardır. Araştırma bulguları; lisede görev yapan öğretmenlerin, okul öncesi, ilkokul ve ortaokulda görev yapan öğretmenlere göre daha düşük yaşam boyu öğrenme eğilim puanı elde ettiğini göstermektedir.

- Öğretmenlerin, lisansüstü eğitim yapma isteğine ve kişisel ve mesleki gelişim ile ilgili kurs, seminer, sempozyum gibi çalışmalara katılma isteğine göre yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde anlamlı farklılık vardır.

- Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri motivasyon, öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk, merak yoksunluğu boyutlarında cinsiyete ve mesleki kıdeme göre anlamlı bir fark yokken; öğretmenlerin branş, görev yapılan okul lisansüstü eğitim yapma isteğine ve kişisel ve mesleki gelişim ile ilgili kurs, seminer, sempozyum gibi çalışmalara katılma isteğine göre yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde anlamlı farklılık vardır. Bunun yanında sadece sebat boyutunda cinsiyete göre anlamlı bir fark yokken; mesleki kıdem dâhil diğer değişkenlere göre anlamlı farklılık vardır (Ayaz, 2018).

Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri yüksek düzeydedir. Yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde cinsiyet, mesleği sevmeye durumu ve kitap okuma sıklığı değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık elde edilirken, yaş, mesleki deneyim, branş, anne ve baba eğitim durumu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Bununla birlikte öğretmenlerin mesleki öz yeterlik inançları oldukça yeterli düzeyindedir. Öğretmenlerin mesleği sevmeye durumlarına göre mesleki öz yeterlik inançları ve alt boyutlarında anlamlı farklılık bulunmuştur.

Ayrıca branş değişkeninde ölçek alt boyutlarından olan öğrenci katılımı boyutunda sınıf öğretmenlerinin lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Cinsiyet, yaş, mesleki deneyim, kitap okuma sıklığı, anne ve baba eğitim durumu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile mesleki öz yeterlik inançları arasında ise anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki olduğu saptanmıştır (Ayra, 2015).

Araştırmaya ilişkin şu sonuçlara ulaşılmıştır: Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri yüksek düzeydedir. Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini cinsiyet faktörü etkilememektedir. Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri, öğrenim düzeylerine göre farklılık göstermektedir. Öğrenim düzeyi lisansüstü olan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri lisans olan öğretmenlerden daha yüksektir. Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri mezun oldukları yüksek öğretim kurumlarına göre farklılaşmamaktadır. Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri, alanlarına göre farklılık göstermektedir. Alanı Güzel Sanatlar olan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri, diğer gruplardan daha yüksektir. Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri, kıdeme göre farklılık göstermektedir. Kıdemi 6-10 yıl olan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri diğer gruplardan daha yüksektir (Yaman, 2014).

Küme analizleri, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme öz-yönetim, öğrenmeyi öğrenme, öğrenmeyi öğrenme, inisiyatif ve girişimcilik, bilgi edinme, karar verme ve dijital yeterlilikleri yansıtan üç küme grubuna (yüksek, orta ve düşük) kategorize edildiğini göstermektedir. . Sonuçlar aynı zamanda öğretmenlerin hangi küme grubuna bağlı olduklarına bağlı olarak yeterliliklerinde farklılık gösterdiğini göstermektedir. Yüksek kümelenme grubundaki öğretmenler daha yüksek düzeyde yaşam boyu öğrenme yetkinliği gösterirken, düşük gruptaki öğretmenler daha düşük düzeyler göstermektedir. Görüşmelerden elde edilen nitel analizler, öğretmenlerin, niceliksel gruptan ait oldukları kümelenme grubunu yansıtan benzer yaşam boyu öğrenme algılarına sahip olduklarını göstermektedir. Mevcut araştırmadan elde edilen bulgular, öğretmenlik mesleğinde yaşam boyu öğrenme yetkinliklerinin önemini vurgulamaktadır (Acar ve Ucus, 2017).

Lise öğretmenlerinin hayat boyu öğrenme eğilimleri; Güdülenme alt boyutunda çok uyuyor, sebat, merak yoksunluğu alt boyutlarında ve ölçeğin tamamında kısmen uyuyor düzeyinde iken, öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk alt boyutunda ise, çok az uyuyor düzeyindedir. Cinsiyet değişkenine göre, bütün alt boyutlarda kadın lise öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin düzeyi erkeklere göre daha yüksektir (Gökkyer, 2018).

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular sonucu öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilim düzeylerinin öğretmen adaylarına göre daha iyi düzeyde olduğu, öğretmenler için belirtilen cinsiyet, yaş mesleki kıdem ve branş değişkenleri açısından sadece cinsiyet değişkenine göre kadınlar lehine anlamlı bir farklılık olduğu, diğer değişkenler için ise anlamlı bir farklılık olmadığı, öğretmen adayları için belirlenen cinsiyet, sınıf düzeyi ve bölüm değişkenleri açısından yaşam boyu öğrenme eğilim düzeylerinin anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır (Tezer ve Aynas, 2018).

BÖLÜM III

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın problemine uygun olarak seçilen katılımcı grupları, ölçme aracı geliştirme ve uygulama süreci, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları ve verilerin analiz edilmesi ile ilgili bilgiler alt başlıklarla verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada dersanede çalışan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yaklaşımına ilişkin tutumları ile yaşam boyu öğrenme yeterlikleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlandığından, nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel arama modeli, İlişkisel tarama modeli, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2017).

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2018-2019 eğitim öğretim yılında Kuzey KKTC’de resmi olarak kayıtlı 21 dershanede çalışan 286 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemine ise seçkisiz örnekleme yöntemi ile seçilen 185 dersane öğretmeni oluşturmaktadır. Buna göre kabul edilen örneklem sayısı %5 örnekleme hatasına göre yeterlidir. Ayrıca, seçilen örneklem, evrenin %65 ini oluşturmaktadır.

Basit seçkisiz örnekleme, her bir örnekleme birimine eşit seçilme olasılığı vererek (seçilen birim yerine konularak) seçilen birimlerin örnekleme alındığı bir yöntemdir (Büyüköztürk vd., 2017).

3.3 Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama araçları olarak, kişisel bilgi formu, yaşam boyu öğrenme yaklaşımına ilişkin tutum ölçeği (YBÖTÖ) ve yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ölçeği (YBÖYÖ) kullanılmıştır.

3.4. Kişisel Bilgi Formu

Bu form araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Bu formda 8 madde bulunmaktadır; Cinsiyet, branş, haftalık toplam ders saati, dersanede tam ya da yarı zamanlı çalışma durumu, son bir yıl içinde meslekle ilgili kurs alma durumu, böyle bir kurs aldılarsa kaç kez katıldılar, ileriye dönük kurs alma durumları, ileriye ndönük ne gibi bir kurs planlama durumları ile ilgili maddelerden oluşmaktadır.

3.5. 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). Tablo 1’de ölçeğin sonuçlarının yorumlarında kullanılan puan sınırları verilmiştir.

Tablo 1.

YBÖTÖ Sonuçlarının Yorumlarında Kullanılan Puan Sınırları

Ağırlık	Puan Sınırı	Seçenek
1	1,00 - 1,80	Kesinlikle Katılmıyorum
2	1,81 – 2,60	Katılmıyorum
3	2,61 – 3,40	Kararsızım
4	3,41 – 4,20	Katılıyorum
5	4,21-5,00	Kesinlikle Katılıyorum

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 Cronbach alfa değerleri; ölçeğin geneli için 0,90, 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 ölçeğin geneli için 0,93, öğrenme isteksizliği alt boyutu için .85, mesleki gelişim için öğrenme etkinliklerinin yararına inanma alt boyutu için .88, ve bireysel öğrenme becerilerine yönelik farkındalık alt boyutu için .89 bulunmuştur.

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

3.6. Yaşam boyu Öğrenme Yeterlikleri Ölçeği (YBÖYÖ)

Bu ölçek Uzunboylu ve Hürsen (2011) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek 51 madde ve 6 alt boyuttan oluşmaktadır. Bu alt boyutlar şu şekildedir: “öz yönetim yeterlikleri, öğrenmeyi öğrenme yeterlikleri, inisiyatif ve girişimcilik yeterlikleri, bilgiyi elde etme yeterlikleri, dijital yeterlikler ve karar verebilme yeterlikleri”. Ölçek 5’li Likert yapıdadır (“Tam”, “Çok”, “Orta”, “Az” ve “Hiç”). Ölçeğin Cronbach alfa güvenirlik katsayısı 0,95’tir. Ölçeğin bu çalışma kapsamında hesaplanan Cronbach alfa güvenirlik katsayısı .88’dir. Alt ölçeklerin ise Cronbach alfa güvenirlik katsayıları sırasıyla .96, .74, .93, .88, .96, .90 şeklinde hesaplanmıştır. Tablo 2’de ölçeğin sonuçlarının yorumlarında kullanılan puan sınırları verilmiştir.

Tablo 2.

YBÖYÖ Sonuçlarının Yorumlarında Kullanılan Puan Sınırları

Ağırlık	Puan Sınırı	Seçenek
1	1,00 - 1,80	Hiç
2	1,81 – 2,60	Az
3	2,61 – 3,40	Orta
4	3,41 – 4,20	Çok
5	4,21 - 5,00	Tam

3.7. Verilerin Toplanması

Kendilerinden veri toplamayı kabul eden öğretmenlere ilk önce araştırma konusunda dersane yönetimlerinden izin alınarak öğretmenlerin dershanelere geldikleri gün kendilerine bilgi verilmiştir. Daha sonra ölçekleri doldurmaya gönüllü olanlardan 30-40 dakikalık süre içinde ölçekler toplanmıştır.

3.8. Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin istatistiksel olarak çözümlenmesinde Statistical Package for Social Sciences SPSS 24.0 yazılımı kullanılmıştır. Yapılan istatistiksel analizlerde anlamlılık düzeyi .05 olarak alınmıştır.

Verilerin homojenlik sınaması için SPSS ile ön analiz yapılmıştır. Bağımlı değişkenlerin alt gruplarda dağılımının normal olmadığı yapılan Kolmogorow-Smirnov testi ile anlaşılmıştır ($p < 0,05$). Ölçeklerin maddelerinin açıklamaları için ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanarak verilmiştir.

Araştırmada ortalama puanlar arasındaki farkların anlamlılığı test edilirken, değişkenin iki alt grubu olduğu durumlarda bağımsız örneklem bağımsız örneklem için parametrik olmayan testlerden bağımsız örneklem için Mann-Whitney U testi kullanılmıştır. Kruskal Wallis H testi, ilişkisiz ikiden daha çok örneklem ortalaması arasındaki farkın anlamlı bir şekilde farklı olup olmadığını ve iki bağımlı değişken arasındaki ilişki düzeyini belirlemek için veriler normal dağılım sağlamadığından Spearman korelasyon testleri uygulanmıştır (Büyüköztürk, 2017).

BÖLÜM IV

4. BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde genel ve alt amaçlar göz önünde bulundurularak elde edilen veriler ile, frekans (N), yüzdelik (%), aritmetik ortalama ($\bar{X}$), standart sapma (SS), bağımsız örneklem için Mann-Whitney U testi, Kruskal Wallis H testi ve Pearson korelasyon testi kullanılarak oluşturulan tablolara ait bulgu ve yorumlara yer verilmiştir.

4.1. Çalışma Grubunu Oluşturan Dersanede Çalışan Öğretmenlerin Demografik Değişkenlere Göre Frekans ve Yüzdeleri

Bu bölümde araştırma kapsamına alınan özel eğitim öğretmenlerinin demografik bilgilerine yer verilmiştir. Araştırma, KKTC’de kayıtlı 14 dershanede çalışan 185 öğretmen ile araştırma gerçekleştirilmiştir.

Tablo 3.

Dershanelerde Çalışan Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımları

Cinsiyet	N	%
Erkek	71	38.4
Kadın	114	61.6
Toplam	185	100.0

Tablo 3’de görüldüğü gibi, çalışmaya katılan dersane öğretmenlerinin % 61,6’si kadın, % 38,4’ü ise erkek öğretmenlerden oluşmaktadır. Araştırmaya katılan dersane öğretmenlerinin çoğunluğunu kadın öğretmenler oluşturmaktadır.

Tablo 4.

Dershanelerde Çalışan Öğretmenlerin Branşlarına Göre Dağılımları

Öğretmenlerin Branşı	N	%
Beden Eğitimi	2	1.1
Biyoloji	21	11.4
Coğrafya	7	3.8
Edebiyat	4	2.2
Felsefe	4	2.2
Fen Bilgisi	8	4.3
Fizik	16	8.6
Halkla İlişkiler	2	1.1
İngilizce	5	2.7
Kimya	17	9.2
Kreş	2	1.1
Matematik	28	15.1
Müzik	2	1.1
Rehber	2	1.1
Sınıf	6	3.2
Sosyal Bilgiler	7	3.8
Tarih	25	13.5
Türkçe	27	14.6
Toplam	185	100.0

Tablo 4’de görüldüğü gibi, çalışmaya katılan dershane öğretmenlerinin % 15,1’si Matematik, % 14,6’sı Türkçe, %13,5 Tarih, %9,2 Kimya ve %8,6 Fizik öğretmenlerinden oluşmaktadır. Araştırmaya katılan dershane öğretmenlerinin çoğunluğunu Matematik öğretmenleri oluşturmaktadır.

Tablo 5.

Dershanelerde Çalışan Öğretmenlerin Haftalık Ders Saatine Göre Dağılımları

	N	Minimum	Maksimum	$\bar{X}$	SS
Haftalık ders saati	185	5	40	16.22	5.810

Tablo 5’de görüldüğü gibi, çalışmaya katılan dershane öğretmenleri haftada en az 5 saat ve en fazla ise 40 saat çalışmaktadırlar. Araştırmaya katılan dershane öğretmenleri haftada ortalama 16.22 saat çalışmaktadırlar.

Tablo 6.

Dershanelerde Çalışan Öğretmenlerin Çalışma Durumlarına Göre Dağılımları

Çalışma durumu	N	%
Tam zamanlı	127	68.6
Yarı zamanlı	58	31.4
Toplam	185	100.0

Tablo 6’da görüldüğü gibi, çalışmaya katılan dersane öğretmenlerinin % 68,6’sı tam zamanlı, % 31,4’ü ise yarı zamanlı öğretmenlerden oluşmaktadır. Araştırmaya katılan dersane öğretmenlerinin çoğunluğunu tam zamanlı öğretmenler oluşturmaktadır.

Tablo 7.

Dershanelerde Çalışan Öğretmenlerin Son Bir Yıl İçerisinde Meslekleri İlgili Bir Kursu Katılma Durumlarına Göre Dağılımları

Kursa Katılma durumu	N	%
Evet	45	24.3
Hayır	140	75.7
Toplam	185	100.0

Tablo 7’de görüldüğü gibi, çalışmaya katılan dersane öğretmenlerinin % 24,3’ü son bir yıl içerisinde meslekleri ilgili bir kursa katılmışlar, % 75,7’si ise katılmamışlardır. Araştırmaya katılan dersane öğretmenlerinin çoğunluğu son bir yıl içerisinde meslekleri ilgili bir kursa katılmamışlardır.

Tablo 8.

Dershanelerde Çalışan Öğretmenlerin Son Bir Yıl İçerisinde Meslekleri İlgili Bir Kursu Katılanların Dağılımları

Kursa katılma Miktarı	N	%
1	26	14,1
2	13	4,7
3	4	2,2
4	4	2,2
Toplam	47	25,4

Tablo 8’de görüldüğü gibi, çalışmaya katılan dershane öğretmenlerinin % 14,1’i 1 kez, % 4,7’si 2 kez, %2,2’si 3 kez ve %2,2’si 4 kez son bir yıl içerisinde meslekleri ilgili bir kursa katılmışlardır. Araştırmaya katılan dershane öğretmenlerinin çoğunluğu son bir yıl içerisinde meslekleri ilgili bir kursa 1 kez katılmışlardır.

Tablo 9.

Dershanelerde Çalışan Öğretmenlerin İleriye Yönelik Katılmayı Planladığı Bir Kurs Durumuna Göre Dağılımları

Kursa Katılma durumu	N	%
Evet	44	23.8
Hayır	141	76.2
Toplam	185	100.0

Tablo 9’da görüldüğü gibi, çalışmaya katılan dershane öğretmenlerinin % 23,8’i ileriye yönelik bir kursa katılmayı planladıklarını, %76,2’si ise katılmayı planlamamaktadır. Araştırmaya katılan dershane öğretmenlerinin ileriye yönelik bir kursa katılmayı planlamamaktadırlar.

Tablo 10.

Dershanelerde Çalışan Öğretmenlerin İleriye Yönelik Katılmayı Planladığı Bir Kurs Durumuna Göre Dağılımları

İleriye Yönelik Düşünülen Kurs	N	%
Bağlama Kursu	2	1.1
Çocuk Felsefesi	3	1.6
Coğrafi Bilgi Sistemleri	3	1.6
Diksiyon	3	1.6
Dil Kursu	2	1.1
Eğitim Kursu	1	.5
İngilizce Kursu	7	3.8
İşaret Dili	5	2.7
Kickboks	2	1.1
Kikboks	3	1.6
Kişisel Gelişim	4	2.2
Orff Schwerk Kursu	3	1.6
Oyun Terapi	3	1.6
Satranç	1	.5
Satranç Hakemliği	2	1.1
Toplam	44	100.0

Tablo 10’da görüldüğü gibi, çalışmaya katılan dershane öğretmenlerinin ileriye yönelik bağlama kursu, çocuk felsefesi, coğrafi bilgi sistemleri, diksiyon, dil kursu, eğitim kursu, ingilizce kursu, işaret dili, kickboks, kikboks, kişisel gelişim, orff schwerk kursu, oyun terapi, satranç, satranç hakemliği gibi kurslara katılmayı planlamaktadırlar. İçlerinde İngilizce kursları daha fazla planlanmaktadır.

Bu bölümde, araştırmanın amacı ve alt amaçları doğrultusunda elde edilen bulgular yer almaktadır.

Dershanede çalışan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yaklaşımına ilişkin tutumları nasıldır?

Dershanede çalışan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yaklaşımına ilişkin tutumları ölçeğinin alt boyutlarına ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11.

Dershanede çalışan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yaklaşımına ilişkin tutumları

Alt Boyutlar	$\bar{X}$	SS
Öğrenme isteksizliği	1.55	.494
Mesleki gelişim için öğrenme etkinliklerinin yararına inanma	4.23	.527
Bireysel öğrenme becerilerine yönelik farkındalık	4.21	.526

Tablo 11’de dershanede çalışan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yaklaşımına ilişkin tutumları ölçeğinin alt boyutlarına ilişkin ortalama ve standart sapma değerlerine göre değerlendirildiğinde “Öğrenme isteksizliği” altboyutu için kesinlikle katılmıyorum diyerek ($\bar{X}$ =1,54; SS=0,494) öğrenme isteksizliklerinin olmadığını belirtmişlerdir. Mesleki gelişim için öğrenme etkinliklerinin yararına inanma alt boyutu için ($\bar{X}$ =4,23; SS=0,527) kesinlikle katılıyorum yanıtı vererek mesleki gelişim için öğrenme etkinliklerinin yararına inandıklarını ortaya koymulardır. Bireysel öğrenme becerilerine yönelik farkındalık için dersane öğretmenleri yine kesinlikle katılıyorum ($\bar{X}$ =4,21; SS=0,526) diyerek bireysel öğrenme becerilerine yönelik farkındalıklarının yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

Genel olarak, dershanede çalışan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yaklaşımına ilişkin tutumları ölçeği için katılıyorum yanıtı vererek ($\bar{X}$ =3,95; SS=0,460) yaşam boyu öğrenme yaklaşımına ilişkin tutumlarının olumlu olduğu söylenebilir.

Dershanede çalışan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri nasıldır?

Dershanede çalışan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ölçeğinin alt boyutlarına ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12.

Dershanede çalışan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri

Alt Boyutlar	$\bar{X}$	SS
Öz yönetim yeterlikleri	3.79	.664
Öğrenmeyi öğrenme yeterlikleri	3.85	.723
İnisiyatif ve girişimcilik yeterlikleri	3.79	.607
Bilgiyi elde etme yeterlikleri	3.95	.700
Dijital yeterlikler	3.88	.876
Karar verebilme yeterliği	3.71	.658

Tablo 11’de dershanede çalışan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ölçeğinin alt boyutlarına ilişkin ortalama ve standart sapma değerlerine göre değerlendirildiğinde “Öz yönetim yeterlikleri” ($\bar{X}$ =3.79; SS=.664), Öğrenmeyi öğrenme yeterlikleri ($\bar{X}$ =3.85; SS=.723), İnisiyatif ve girişimcilik yeterlikleri ($\bar{X}$ =3.79; SS=.607), Bilgiyi elde etme yeterlikleri ($\bar{X}$ =3.95; SS=.700), Dijital yeterlikler ($\bar{X}$ =3.88; SS=.876) ve Karar verebilme yeterliği ($\bar{X}$ =3.71; SS=.658) altboyutları için kesinlikle katılıyorum yanıtı vermişlerdir.

Genel olarak, dershanede çalışan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ölçeği için katılıyorum yanıtı vererek ($\bar{X}$ =3,83; SS=0,611) yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin çok, yani iyi olduğu söylenebilir.

Dershanede çalışan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yaklaşımına ilişkin tutumları ile yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ve ölçeklerin alt boyutları arasında nasıl bir ilişki vardır?

Dershanede çalışan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yaklaşımına ilişkin tutumları ile yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ve ölçeklerin alt boyutları arasındaki ilişki düzeyini belirlemek için Tablo 11 de görüldüğü üzere Pearson korelasyon analizi yapılmıştır.

Tablo 13.

Dershanede çalışan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yaklaşımına ilişkin tutumları ile yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ve ölçeklerin alt boyutları arasındaki ilişki

		Öğrenme isteksizliği	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	YBÖTÖ	YBÖYÖ
Öğrenme isteksizliği	R	1										
	P											
Mesleki gelişim için öğrenme etkinliklerinin yararına inanma	R	-.661**	1									
	P	.000										
Bireysel öğrenme becerilerine yönelik farkındalık	R	-.599**	.811**	1								
	P	.000	.000									
Öz yönetim yeterlikleri	R	-.308**	.449**	.536**	1							
	P	.000	.000	.000								
Öğrenmeyi öğrenme yeterlikleri	R	-.263**	.474**	.531**	.768**	1						
	P	.000	.000	.000	.000							
İnisiyatif ve girişimcilik yeterlikleri	R	-.261**	.423**	.517**	.882**	.778**	1					
	P	.000	.000	.000	.000	.000						
Bilgiyi elde etme yeterliği	R	-.184*	.293**	.350**	.719**	.697**	.691**	1				
	P	.012	.000	.000	.000	.000	.000					
Dijital yeterlikler	R	-.179*	.318**	.363**	.594**	.590**	.583**	.830**	1			
	P	.015	.000	.000	.000	.000	.000	.000				
Karar verebilme yeterliği	R	-.168*	.332**	.422**	.804**	.678**	.805**	.714**	.550**	1		
	P	.022	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000			
YBÖTÖ	R	-.839**	.928**	.906**	.486**	.478**	.452**	.311**	.324**	.348**	1	
	P	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000		
YBÖYÖ	R	-.278**	.460**	.541**	.927**	.893**	.915**	.862**	.769**	.841**	.481**	1
	P	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	

*p<0,05 ve **p<0,01

Tablo 11’de Yaşam boyu öğrenme yaklaşımına ilişkin tutum ölçeği ve Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikler Ölçeği arasındaki korelasyonların saptanması amacıyla yapılan Pearson korelasyon analizi sonuçları verilmiştir. Tablo incelendiğinde öğretmenlerin öğrenme isteksizliği alt boyutundan aldıkları puanlar ile mesleki gelişim için öğrenme etkinliklerinin yararına inanma, bireysel öğrenme becerilerine yönelik farkındalık, öz yönetim yeterlikleri, öğrenmeyi öğrenme yeterlikleri, inisiyatif ve girişimcilik yeterlikleri, bilgiyi elde etme yeterliği, dijital yeterlikler, karar verebilme yeterliği alt boyutlarından aldıkları puanlar, YBÖTÖ ve YBÖYÖ arasında istatistiksel olarak anlamlı ve negatif yönlü korelasyonlar olduğu saptanmıştır (* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$). Buna göre dersane öğretmenlerinin öğrenme isteksizliği alt boyutundan aldıkları puanlar azaldıkça mesleki gelişim için öğrenme etkinliklerinin yararına inanma, bireysel öğrenme becerilerine yönelik farkındalık, öz yönetim yeterlikleri, öğrenmeyi öğrenme yeterlikleri, inisiyatif ve girişimcilik yeterlikleri, bilgiyi elde etme yeterliği, dijital yeterlikler, karar verebilme yeterliği alt boyutlarından aldıkları puanlar, YBÖTÖ ve YBÖYÖ 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, öğrenmeyi öğrenme yeterlikleri, inisiyatif ve girişimcilik yeterlikleri, bilgiyi elde etme yeterliği, dijital yeterlikler, karar verebilme yeterliği alt boyutlarından aldıkları puanlar, YBÖTÖ ve YBÖYÖ arasında istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif yönlü korelasyonlar olduğu saptanmıştır (* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$). Buna göre dersane öğretmenlerinin öğretmenlerin mesleki gelişim için öğrenme etkinliklerinin yararına inanma alt boyutundan aldıkları puanlar arttıkça bireysel öğrenme becerilerine yönelik farkındalık, öz yönetim yeterlikleri, öğrenmeyi öğrenme yeterlikleri, inisiyatif ve girişimcilik yeterlikleri, bilgiyi elde etme yeterliği, dijital yeterlikler, karar verebilme yeterliği alt boyutlarından aldıkları puanlar, YBÖTÖ ve YBÖYÖ aldıkları puanlarda artmaktadır.

Öğretmenlerin bireysel öğrenme becerilerine yönelik farkındalık alt boyutundan aldıkları puanlar ile öğretmenlerin öz yönetim yeterlikleri, öğrenmeyi öğrenme yeterlikleri, inisiyatif ve girişimcilik yeterlikleri, bilgiyi elde etme yeterliği, dijital yeterlikler, karar verebilme yeterliği alt boyutlarından aldıkları puanlar, YBÖTÖ ve YBÖYÖ arasında istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif yönlü

korelasyonlar olduğu saptanmıştır (* $p<0,05$; ** $p<0,01$). Buna göre derslane öğretmenlerinin bireysel öğrenme becerilerine yönelik farkındalık alt boyutundan aldıkları puanlar arttıkça, öz yönetim yeterlikleri, öğrenmeyi öğrenme yeterlikleri, inisiyatif ve girişimcilik yeterlikleri, bilgiyi elde etme yeterliği, dijital yeterlikler, karar verebilme yeterliği alt boyutlarından aldıkları puanlar, YBÖTÖ ve YBÖYÖ aldıkları puanlarda 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 ($p<0,05$; ** $p<0,01$). Ayrıca YBÖTÖ ve YBÖYÖ arasında istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif yönlü orta düzeyde korelasyon bulunmaktadır (** $p<0,01$). Buna göre öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlikler ölçeğinde yer alan herhangi bir alt boyuttan aldıkları puanlar veya YBÖYÖ puanları arttıkça diğer alt boyutlardan aldıkları puanlar ve YBÖTÖ puanları artmaktadır.

Dershanede çalışan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yaklaşımına ilişkin tutumları ile cinsiyetleri arasında anlamlı fark var mıdır?

Dershanede çalışan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yaklaşımına ilişkin tutumları ölçeğine verdikleri cevapların cinsiyete göre Tablo 12’de yapılan Mann-Whitney U testi ile karşılaştırılmıştır.

Tablo 14

Dershanede çalışan öğretmenlerin YBÖTÖ’ye verdikleri cevapların cinsiyete göre karşılaştırılması

	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Öğretmenlerin YBÖTÖ’ne	Erkek	71	91.33	6484.50	3928,5	.738
Verdikleri Toplam Puanlar	Kadın	114	94.04	10720.50		

Dershanede çalışan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yaklaşımına ilişkin tutumları ölçeğine verdikleri cevapların cinsiyete göre karşılaştırılmasına yönelik Tablo 12’de yapılan Mann-Whitney U testi sonucunda anlamlı bir fark bulunmamıştır

($p>.05$). Buna göre, dershanede çalışan kadın ve erkek öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yaklaşımına ilişkin tutumları aynı düzeydedir.

Dershanede çalışan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ile cinsiyetleri arasında anlamlı fark var mıdır?

Dershanede çalışan öğretmenlerin YBÖYÖ'ne verdikleri cevapların cinsiyete göre Tablo 15'de yapılan Mann-Whitney U testi ile karşılaştırılmıştır.

Tablo 15

Dershanede çalışan öğretmenlerin YBÖYÖ'ye verdikleri cevapların cinsiyete göre karşılaştırılması

	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Öğretmenlerin YBÖYÖ'ne	Erkek	71	94.02	6675.50	3974,5	.838
Verdikleri Toplam Puanlar	Kadın	114	92.36	10529.50		

Dershanede çalışan öğretmenlerin YBÖYÖ'ne verdikleri cevapların cinsiyete göre karşılaştırılmasına yönelik Tablo 15'de yapılan Mann-Whitney U testi sonucunda anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p>.05$). Buna göre, dershanede çalışan kadın ve erkek öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri aynı düzeydedir.

Dershanede çalışan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yaklaşımına ilişkin tutumları ile dershanede çalışma durumları arasında anlamlı fark var mıdır?

Dershanede çalışan öğretmenlerin YBÖTÖ'ne verdikleri cevapların dershanede çalışma durumlarına göre Tablo 15'de yapılan Mann-Whitney U testi ile karşılaştırılmıştır

Tablo 16

Dershanede çalışan öğretmenlerin YBÖTÖ'ye verdikleri cevapların dershanede çalışma durumlarına göre karşılaştırılması

	Çalışma Durumu	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Öğretmenlerin YBÖTÖ'ne	Tam Zamanlı	127	92.26	11716.50	3588,5	.779
Verdikleri Toplam Puanlar	Yarı Zamanlı	58	94.63	5488.50		

Dershanede çalışan öğretmenlerin YBÖTÖ'ne verdikleri cevapların dershanede çalışma durumlarına göre karşılaştırılmasına yönelik Tablo 16'da yapılan Mann-Whitney U testi sonucunda anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p>.05$). Buna göre, dershanede çalışma durumları farketmeksizin öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yaklaşımına ilişkin tutumları aynı düzeydedir.

Dershanede çalışan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ile dershanede çalışma durumları arasında anlamlı fark var mıdır?

Dershanede çalışan öğretmenlerin YBÖYÖ'ne verdikleri cevapların dershanede çalışma durumlarına göre Tablo 17'de yapılan Mann-Whitney U testi ile karşılaştırılmıştır

Tablo 17

Dershanede çalışan öğretmenlerin YBÖYÖ'ye verdikleri cevapların dershanede çalışma durumlarına göre karşılaştırılması

	Çalışma Durumu	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Öğretmenlerin YBÖYÖ'ne	Tam Zamanlı	127	92.52	11749.50	3621,5	.856
Verdikleri Toplam Puanlar	Yarı Zamanlı	58	94.06	5455.50		

Dershanede çalışan öğretmenlerin YBÖYÖ'ne verdikleri cevapların dershanede çalışma durumlarına göre karşılaştırılmasına yönelik Tablo 17'de yapılan Mann-Whitney U testi sonucunda anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p>.05$). Buna göre,

dershanede çalışan dershanede çalışma durumları farketmeksizin öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri aynı düzeydedir.

Dershanede çalışan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yaklaşımına ilişkin tutumları ile son bir yıl içinde kurs alma durumları arasında anlamlı fark var mıdır?

Dershanede çalışan öğretmenlerin YBÖTÖ'ne verdikleri cevapların son bir yıl içinde kurs alma durumları göre Tablo 16'da yapılan Mann-Whitney U testi ile karşılaştırılmıştır

Tablo 18

Dershanede çalışan öğretmenlerin YBÖTÖ'ye verdikleri cevapların son bir yıl içinde kurs alma durumları göre karşılaştırılması

	Kurs Alma Durmu	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Öğretmenlerin YBÖTÖ'ne	Evet	45	116.51	5243.00	2092,0	.001
Verdikleri Toplam Puanlar	Hayır	140	85.44	11962.00		

Dershanede çalışan öğretmenlerin YBÖTÖ'ne verdikleri cevapların son bir yıl içinde kurs alma durumlarına göre karşılaştırılmasına yönelik Tablo 18'de yapılan Mann-Whitney U testi sonucunda son bir yıl içinde kurs alan öğretmenler lehine olmak üzere anlamlı bir fark bulunmuştur ($p<.05$). Buna göre, son bir yıl içinde kurs alan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yaklaşımına ilişkin tutumları daha yüksektir.

4.9. Dershanede çalışan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ile son bir yıl içinde kurs alma durumları arasında anlamlı fark var mıdır?

Dershanede çalışan öğretmenlerin YBÖYÖ'ne verdikleri cevapların son bir yıl içinde kurs alma durumları göre Tablo 18'de yapılan Mann-Whitney U testi ile karşılaştırılmıştır.

Tablo 19

Dershanede çalışan öğretmenlerin YBÖYÖ'ye verdikleri cevapların son bir yıl içinde kurs alma durumları göre karşılaştırılması

	Kurs Alma Durmu	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Öğretmenlerin YBÖYÖ'ne Verdikleri Toplam Puanlar	Evet	45	128.38	5777.00	1558,0	.001
	Hayır	140	81.63	11428.00		

Dershanede çalışan öğretmenlerin YBÖYÖ'ne verdikleri cevapların son bir yıl içinde kurs alma durumlarına göre karşılaştırılmasına yönelik Tablo 19'da yapılan Mann-Whitney U testi sonucunda son bir yıl içinde kurs alan öğretmenler lehine olmak üzere anlamlı bir fark bulunmuştur ($p < .05$). Buna göre, son bir yıl içinde kurs alan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri daha yüksektir.

Dershanede çalışan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yaklaşımına ilişkin tutumları, yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ve haftalık toplam ders saatleri arasında nasıl bir ilişki vardır?

Dershanede çalışan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yaklaşımına ilişkin tutumları, yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ve haftalık toplam ders saatleri arasındaki ilişki düzeyini belirlemek için Tablo 20 de görüldüğü üzere Pearson korelasyon analizi yapılmıştır.

Tablo 20.

Dershanede çalışan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yaklaşımına ilişkin tutumları, yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ve haftalık toplam ders saatleri arasındaki ilişki

		Haftalık toplam ders saati	YBÖTÖ	YBÖYÖ
Haftalık toplam ders saati	R	1		
	P			
YBÖTÖ	R	.481**	1	
	P	.000		
YBÖYÖ	R	.007	.069	1
	P	.924	.348	

**p<0,01

Tablo 20’de Yaşam boyu öğrenme yaklaşımına ilişkin tutum ölçeği, Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikler Ölçeği ve haftalık toplam ders saati arasındaki korelasyonların saptanması amacıyla yapılan Pearson korelasyon analizi sonuçları verilmiştir. Tablo incelendiğinde öğretmenlerin haftalık toplam ders saatleri ve YBÖTÖ arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur (**p<0,01). Buna göre öğretmenlerin haftalık ders saati arttıkça YBÖTÖ’den aldıkları puanlar da artmaktadır. Öğretmenlerin haftalık toplam ders saatleri ve YBÖYÖ arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır (p>0,05).

BÖLÜM V

5. TARTIŞMA VE YORUM

Araştırmanın bu bölümünde dersanede çalışan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yaklaşımına ilişkin tutumları ve yeterlikleri ile ilgili bulgular alan yazın ışığında tartışılmıştır.

Araştırma kapsamında çalışmaya katılan dersane öğretmenlerinin çoğunluğu sırasıyla Matematik, Türkçe, Tarih, Kimya ve Fizik öğretmenlerinden oluşmaktadır. Dersane öğretmenlerinin çoğunluğunu Matematik öğretmenleri oluşturmaktadır. Öğrencilerin üniversiteye geçiş sınavları ve okul sınavları düşünüldüğünde bu sıralama çok da şaşırtıcı değildir (Şanlı, 2015).

Çalışmaya katılan dersane öğretmenleri haftada en az beş saat ve en fazla ise kırk saat arasında çalışmaktadırlar. Haftalık iş saatleri bağlamında beş günde sekiz saat çalışmakla kırk saate kadar işletmelerde çalışılabilmektedir. Benzer bir çalışma Yılmaz ve Altinkurt (2011) tarafından yapılmıştır.

Araştırmaya katılan dersane öğretmenlerinin çoğunluğu son bir yıl içerisinde meslekleri ilgili bir kursa katılmamışlardır. Kursa katılanlar ise tercihen bir kez katılmışlardır. Bu bulgu öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme algıları hakkında bilgi vermektedir.

Dersane öğretmenlerinin çoğunluğu ileriye yönelik bir kursa katılmayı planlamamaktadırlar. Çalışmaya katılan dersane öğretmenlerinin ileriye yönelik bağlama kursu, çocuk felsefesi, coğrafi bilgi sistemleri, diksiyon, dil kursu, eğitim kursu, İngilizce kursu, işaret dili, kickboks, kıkboxs, kişisel gelişim, orff schwerk kursu, oyun terapi, satranç, satranç hakemliği gibi kurslara katılmayı planlamaktadırlar. Özel amaçlı kurslar ve üniversitelerin sürekli eğitim merkezleri yetişkinlere yönelik eğitimler vermektedir (Kıvrak, 2007: 54). Öğretmenler de bu kursları bu merkezlerden alabilmektedir.

Genel olarak, dershanede çalışan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yaklaşımına ilişkin tutumlarının yüksek ve yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin iyi olduğu söylenebilir. Benzer bulgular Abbak (2018) ve Hürsen(2011)'in çalışmalarında

da rastlanmaktadır. Bilgi okuryazarlığının diğer yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin kazanılmasında da önemli olduğu düşünülmektedir (ADEA, 2012). Bu durumda dersane öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenen olması son derece önemlidir. Dershanede çalışan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yaklaşımına ilişkin tutumlarının arttıkça yaşam boyu öğrenme yeterlikleri de artmaktadır. Bu bulgu Yılmaz ve Beşkaya (2018)'nın çalışmalarıyla paralellik göstermektedir.

Kadın ve erkek öğretmenlerin tam zamanlı olsun ya da olmasın yaşam boyu öğrenme yaklaşımına ilişkin tutumları ve yaşam boyu öğrenme yeterlikleri aynı düzeydedir. Son bir yıl içinde kurs alan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yaklaşımına ilişkin tutumları daha yüksektir. Eğitimdeki yeni gelişmeler, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sağlamak amacıyla hizmet içi kurslara katılmalarını da zorunlu kılmakta olduğu bilinden hizmet içi eğitimlerin önemi yaşam boyu öğrenme bağlamında artmaktadır (Demir, Büyük ve Erol, 2012).

BÖLÜM VI

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde dersanede çalışan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yaklaşımına ilişkin tutumları ve yeterlikleri ile ilgili elde edilen sonuçlara ve önerilere yer verilmiştir.

6.1. Sonuçlar

Araştırma kapsamında çalışmaya katılan dersane öğretmenlerinin çoğunluğu sırasıyla Matematik, Türkçe, Tarih, Kimya ve Fizik öğretmenlerinden oluşmaktadır. Dersane öğretmenlerinin çoğunluğunu Matematik öğretmenleri oluşturmaktadır. Çalışmaya katılan dersane öğretmenleri haftada en az beş saat ve en fazla ise kırk saat arasında çalışmaktadırlar.

Araştırmaya katılan dersane öğretmenlerinin çoğunluğu son bir yıl içerisinde meslekleri ilgili bir kursa katılmamışlardır. Kursa katılanlar ise tercihen bir kez katılmışlardır. Bu bulgu öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme algıları hakkında bilgi vermektedir.

Dersane öğretmenlerinin çoğunluğu ileriye yönelik bir kursa katılmayı planlamamaktadırlar. Çalışmaya katılan dersane öğretmenlerinin ileriye yönelik bağlama kursu, çocuk felsefesi, coğrafi bilgi sistemleri, diksiyon, dil kursu, eğitim kursu, İngilizce kursu, işaret dili, kıkoks, kişisel gelişim, orff schwerk kursu, oyun terapi, satranç, satranç hakemliği gibi kurslara katılmayı planlamaktadırlar.

Genel olarak, dershanede çalışan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yaklaşımına ilişkin tutumlarının yüksek ve yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin iyi olduğu söylenebilir. Dershanede çalışan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yaklaşımına ilişkin tutumlarının artıkça yaşam boyu öğrenme yeterlikleri de artmaktadır.

Kadın ve erkek öğretmenlerin tam zamanlı olsun ya da olmasın yaşam boyu öğrenme yaklaşımına ilişkin tutumları ve yaşam boyu öğrenme yeterlikleri aynı düzeydedir. Son bir yıl içinde kurs alan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme

yaklaşımına ilişkin tutumları daha yüksektir.

6.2. Öneriler

Bu bölümde araştırmada elde edilen sonuçlar doğrultusunda öneriler sunulmuştur.

Araştırmaya katılan dersane öğretmenlerinin çoğunluğu son bir yıl içerisinde meslekleri ilgili bir kursa katılmamışlardır. Dersane öğretmenlerin mesleki kurslara katılmama nedenleri araştırılmalıdır.

Dersane öğretmenlerinin çoğunluğu ileriye yönelik bir kursa katılmayı planlamamaktadırlar. İleriye yönelik kurslara katılmaları için öğretmenler özendirilmelidirler.

Çalışmaya katılan dersane öğretmenlerinin ileriye yönelik katılmayı planladığı kurslar daha çok hobi amaçlı olduğu için meslek kurslarına katılmaları teşvik edilmelidirler.

6.2.1. Kurumlara Yönelik Geliştirilen Öneriler

Dershanede çalışan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yaklaşımına ilişkin tutumlarının artıkça yaşam boyu öğrenme yeterlikleri de artmaktadır. Son bir yıl içinde kurs alan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yaklaşımına ilişkin tutumları daha yüksektir. Bu nedenle öğretmenlere yaşam boyu öğrenme ile ilgili hizmet içi eğitimler verilmelidir.

Öğretmen yetiştiren kurumlar programlarına yaşam boyu öğrenme yaklaşımı ile ilgili derslere de yer vermelidirler. Ayrıca enstitüler bu konuda araştırmacıları bu konu ile ilgili araştırmalar yapmaları için özendirmelidirler.

6.2.2. Araştırmacılar İçin Geliştirilen Öneriler

Gelecekte yapılacak olan çalışmalarda öğrencilerin, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin ve farklı kurumlarda çalışan kişilerin yaşam boyu öğrenme konusundaki tutum, yeterlik ve motivasyonlarını incelenebilir. Ayrıca bireylerin yaşam boyu öğrenen olmamayı tercih eden bireylerin neden bu yola baş koyduğu tesbit edilerek, bundan sonra yapılacak olan çalışmalarda yaşam boyu öğrenmenin günümüzde gerekliliği yeri ve önemi bu kişilere vurgulanabilir.

KAYNAKÇA

- Abbak, Y. (2018). Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri ile Yenilikçilik Düzeylerinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erciyes.
- Acar, I. H. ve Ucus, S. (2017). The Characteristics of Elementary School Teachers' Lifelong-Learning Competencies: A Convergent Mixed-Methods Study. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 17(6), 1833-1852.
- Adabaş, A. (2016). Bartın Üniversitesi lisansüstü eğitim öğrencilerinin yaşam boyu öğrenmede anahtar yeterliklere sahip olma düzeyleri (Master's thesis, Bartın Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü).
- Adams, D. (2007). Lifelong learning skills and attributes: The perceptions of Australian secondary school teachers. *Issues in Educational Research*, 17, 149-160.
- Adıgüzel, A., Kaya, A., Balay, R. ve Göçen, A. (2014). The relationship between teacher candidates' individual innovativeness and the learning attitudes. *Milli Eğitim Dergisi*, 204, 135-152.
- Akbaş, O. ve M. Ozdemir S. (2002). “Avrupa Birliğinde Yaşam Boyu Öğrenme” <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/155-156/akbas.htm> Erişim: 13.11.2019
- Akkoyunlu, B. (2008). Bilgi okuryazarlığı ve yaşam boyu öğrenme. home.anadolu.edu.tr/ietc2008/1b.doc adresinden 10 Kasım 2018 tarihinde edinilmiştir.
- Akkuş, N. (2008). Yaşam boyu öğrenme becerilerinin göstergesi olarak 2006 PISA sonuçlarının Türkiye açısından değerlendirilmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Aksoy, H. H. (2006). “Eğitimde Araştırma Yöntemleri”, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 39, s. 1.

- Aksoy, M. (2008). Yaşam Boyu Öğrenme ve Kariyer Rehberliği İlkelerinin İstihdam Edilebilirliğe Etkileri: Otel İşletmeleri Üzerine Bir Uygulama. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aksoy, M. (2013). Kavram Olarak Hayat Boyu Öğrenme ve Hayat Boyu Öğrenmenin Avrupa Birliği Serüveni. *Milli Eğitim Bakanlığı* (64), 1-26.
- Aktan, C. C. (2007). “Yüksek öğretimde değişim: Global Trendler ve Yeni Paradigmalar” Yaşar Üniversitesi Yayını.
- Alkan, F., Acarli, D. S. ve Altundağ, C. (2017). Teachers' Opinions towards Private Courses and Their Efficacy Levels. *Cukurova University Faculty of Education Journal*, 46(2).
- 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.
- Atkin, C. (2000). Lifelong learning attitudes to practice in the rural context: A study using bourdieu's perspective of habitus. *Int. J. Lifelong Education*, 19(3), 253-265.
- Avrupa Birliği Komisyonu (2006). Recommendation of the european parliament and of the council on key competences for life long learning. <http://eurlex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex:32006H0962>
Erişim tarihi: 11. 11. 2018.
- Avrupa Komisyonu (2007). Key Competences For Lifelong Learning European Reference Framework. ec.europa.eu/...learning/keycomp_en.pdf 18.11.2018 tarihinde ulaşılmıştır.
- Avrupa Komisyonu. (2006, Kasım 8). Türkiye 2006 İlerleme Raporu. Brüksel: Avrupa Komisyonu.
https://ab.gov.tr/files/Duyurular/Turkiye_Ilerleme_Rap_2006.pdf
adresinden alındı

- Ayaz, C. (2018). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Bartın Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.
- Aydın, B. (2018). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleriyle Kariyer Geliştirme Arzuları Arasındaki İlişki. Yüksek Lisans Tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Ayhan, S. (2005). Dünden bugüne yaşam boyu öğrenme. Sayılan, F., Yıldız, A. (Yay. Haz.), “Yaşam boyu öğrenme: sempozyum bildirileri ve tartışmalar”: I. Yaşam boyu öğrenme sempozyumu 9-10 Aralık 2004 Ankara içinde (ss. 2-14). Ankara : Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Pegem Yayıncılık.
- Ayra, M. (2015). Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Mesleki Öz Yeterlik İnançları İle İlişkisi. Yüksek Lisans Tezi, Amasya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Amasya.
- Berberoğlu, B. (2010). Yaşam boyu öğrenme ile iletişim teknolojileri açısından Türkiye’ nin Avrupa Birliği’ndeki konumu. *Bilgi Ekonomisi ve Yönetimi Dergisi*. 5(2), 113126).
- Bray, M. (1999). The Shadow Education System: Private Tutoring and Its Implications for Planners. Fundamentals of Educational Planning Series, Number 61.
- Bryce, J. (2006). Schools and lifelong learners. In J. Chapman, P. Cartwright & E.J. McGilp (Eds.), Lifelong learning, participation and equity .(pp. 243-263), Dordrecht: Springer.
- Büyüköztürk, Ş. (2017). Data analysis handbook for social studies: Statistics, research pattern SPSS applications and interpretation (23th Ed.). Ankara: Pegem Academy.
- Büyüköztürk, Ş. ve diğerleri (2017). "Bilimsel araştırma yöntemleri." *Pegem Atıf İndeksi*. 1-360.
- Candy, P.C. (1991). Self-direction for lifelong learning: A comprehensive guide to theory and practice. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

- Candy, P.C., Crebert, G. ve O'Leary, J. (1994). Developing lifelong learners through undergraduate education (Commissioned Report No. 28). Canberra: National Board of Employment, Education and Training
- Chisholm, L. (2005) Bridges for Recognition Cheat Sheet: Proceedings of the SALTO Bridges for Recognition: Promoting Recognition of Youth Work across Europe, LeuvenLouvain, http://www.saltoyouth.net/download/429/Bridges%20for%20Recognition_Cheat%20Sheet_final.doc. Erişim tarihi:20.12.2018.
- Coşkun, G. (2005). Özel Dershanelerin Ortaöğretimde Verimliliğe ve İstihdama Etkisi, İstanbul Ün
- Çifçili, V. (2008). Dershane öğretmenlerinin öğretmen yeterlilik düzeyleri ve mesleki doyumları arasındaki ilişki. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2).
- Dağlı, S. (2006). Özel Dershanelere Öğrenci Gönderen Velilerin Özel Dershaneler Hakkındaki Görüş ve Beklentileri, Yayınlamış Yüksek Lisans Tezi, Kahramanmaraş,
- Demir, S., Büyük, U. ve Erol, M. (2012). Fen ve Teknoloji Öğretmenlerinin Laboratuvar Uygulamalarına Yönelik Hizmet İçi Eğitim Programı: Mobilim Eğitim/In-Service Education Program for Laboratory Applications of Science And Technology Teachers: Mobilim Education. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(19).
- Demiralay, R. ve Karadeniz, Ş. (2008). İlköğretimde yaşam boyu öğrenme için bilgi okuryazarlığı becerilerinin geliştirilmesi. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 6, 89-108.
- Demirel, M. (2009). Yaşam Boyu Öğrenme ve Teknoloji. 9th International Educational Technology Conference, Ankara.
- Demirel, M. (2009, 1-3 Mayıs). İlköğretim Programlarına Yaşam Boyu Öğrenme Becerileri Açısından Eleştirel Bir Bakış. Tam Metin Bildirileri Kitabı. Çanakkale: I. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi.

- Demirel, M. ve Akkoyunlu, B. (2010, Nisan). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve bilgi okuryazarlığı öz-yeterlik algıları. 10th International Educational Technology Conference, Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul.
- Demirel, Ö. (2010). Gelecek için eğitim. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Diker Coşkun, Y. (2009). Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Dinevski, D. ve Dinevski, I. V. (2004). The concepts of university lifelong learning provision in Europe. *Transition Studies Review*, 11(3), 227-235.
- Doğan, O. (2002). Türkiye’de Özel Dershaneler, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Muğla Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla.
- Dowling, D., Dowling, S., Dowling, C., Fisser, P., Grabowska, A., Hezemans, M., Kendall, M. ve diğerleri. (2004). Lifelong Learning in the Digital Age (Focus Group Report). *IFIP International Federation for Information Processing*, 137, 1-49.
- DPT (Devlet Planlama Teşkilatı) (2001). Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı (2001-2005), Ankara, Başbakanlık Devlet Matbaası.
- DPT. (2000). Yüksek öğretim özel ihtisas komisyonu raporu, sekizinci beş yıllık kalkınma planı, Ankara.
- DPT. (2001). Özel ihtisas komisyon raporu, Ankara.
- Duman, T. (1984). Özel Dershaneler ve İşlevleri, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- Epçaçan, C. (2013). Yaşam Boyu Öğrenme Becerilerinin Ders Kitaplarında Yer Alma Düzeyine Örnek Bir İnceleme Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı ISSN:1308-9196 Yıl: 6 Sayı:11 Ocak 2013 İlköğretim Ana Bilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans Tezi Amasya. Kasım, 2014

- Erdamar, G. (2011). An investigation of student teachers' study strategies with respect to certain variables. *Educational Research and Evaluation*, 17, 69–83.
- Erdoğan, İ. (2002). Özel Okullar ve Eğitimde Kalite, İstanbul, Özel Okullar Derneği Yayınları,
- Evers, F.T., Rush, J.C. ve Berdrow, I. (1998). The Bases of competence: Skills for lifelong learning & employability. San Francisco: Jossey-Bass.
- Figel, J. (2007). Key competences for lifelong learning. Retrieved October 20, 2013, from European Communities, http://ec.europa.eu/dgs/educationculture/publ/pdf/llearning/keycomp_en.pdf.
- Gencel, İ. E. (2013). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerine yönelik algıları. *Eğitim ve Bilim*. 38(170), 237- 252.
- Gencel, İ. E. (2013). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerine yönelik algıları. *Eğitim ve Bilim*, 38(170).
- Geršicová, Z. ve Barnová, S. (2018). Personal and social training as a part of class teachers' lifelong learning. *Acta Educationis Generalis*, 8(2), 24-39.
- Gökçer, N. (2018). Lise öğretmenlerinin hayat boyu öğrenme eğilimleri, *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(3), 1791-1801. doi: 10.17218/hititsosbil.458301
- Gündoğan, N. (2003). Avrupa Birliği'ne Üye Ülkelerde Bir İstihdam Politikası Aracı Olarak "Yaşam Boyu Öğrenme" ve Bazı Örnek Program ve Uygulamalar. *Kamu İş*, 7(2), 2-15.
- Hake, B. (2005). AB Politikaları ve Bilgi Ekonomisi: Yaşam Boyu Öğrenme İçin Stratejik Bir Rol. Yaşam Boyu Öğrenme Sempozyumu (9-10 Aralık 2004). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Hake, B. (2006). AB politikaları ve bilgi ekonomisi: yaşam boyu öğrenme için stratejik bir rol. F. Sayılan ve A. Yıldız (Yay. Haz.), Yaşam Boyu Öğrenme: Sempozyum Bildiriler ve Tartışmalar içinde, 15-30.

- Heinrich, E., Bhattacharya, M. ve Rayudu, R. (2007). Preparation for lifelong learning using ePortfolios. *European Journal of Engineering Education*, 32(6), 653-663. <http://conferences.alia.org.au/alia2000/proceedings/maureen.kahlert.html> adresinden erişildi. <http://www.canaktan.org/egitim/globaltrendle/aktan-trendler.pdf> Erişim: 06.11.2018
- Hürsen, Ç. (2011). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yaklaşımına yönelik görüş-tutum ve yeterlik algılarının değerlendirilmesi. Doktora Tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yakın Doğu Üniversitesi, Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı, Kuzey Kıbrıs.
- Jarvis, P. (2004). Adult education and lifelong learning: Theory and practice. Routledge.
- Jarvis, P. (Edit.) (2009). The Routledge International Handbook of Lifelong Learning. USA: Routledge.
- Kabataş, S. ve Yılmaz, F. G. K. (2018). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme tutumlarının eğitim teknolojileri standartlarına yönelik öz-yeterlikleri açısından değerlendirilmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 588-608.
- Kahlert, M. (2000). Lifelong learning – a public library perspective. Capitalising on knowledge the information profession in the 21st century’ de sunulan bildiri. 17 Aralık 2018 tarihinde
- Kara, D. ve D. Kürüm. (2007). Sınıf Öğretmeni Adaylarının “Yaşamboyu Öğrenme” Kavramına Yükladıkları Anlam (Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Örneği) 16. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, 5–7 Eylül.
- Karademir, Ç. A. (2013). Öğretmen adaylarının sorgulama ve eleştirel düşünme becerilerinin öğretmen öz yeterlik düzeyine etkisi.
- Karaman, D. (2018). Yaşam Boyu Öğrenme Ekseninde İşsizlikle Mücadelede Üniversitelerin Rolü: Teorik Bir Araştırma Ve Model Önerisi. *Finans Ekonomi ve Sosyal Araştırmalar Dergisi (FESA)*, 3(2), 515-529.

- Kaya, H. E. (2016). Yaşam boyu yetişkin eğitimi. Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Kıvrak, E. (2007). Avrupa Birliği ve Türkiye’de Yaşam Boyu Öğrenme Politikaları ve İstihdam İlişkisinin Değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi. Eğitim Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- Kıvrak, E. (2007, Kasım). Avrupa Birliği ve Türkiye’de Yaşam Boyu Öğrenme Politikaları ve İstihdam İlişkisinin Değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Eğitim Yönetimi ve Politikası Ana Bilim Dalı. Eğitim Ekonomisi Bilim Dalı. Ankara.
- KKTC MEB, (1986). Özel Okullar, Dershaneler ve Kurs Yerleri Tüzüğü . <http://www.mebnet.net/sites/default/files/tuzukler/ozelOkulDersaneTuzugu.pdf> , adresinden 12/11/2018 tarihinde alınmıştır.
- Knapper, C. (2006). Lifelong Learning for Sustainable Action. Plenary address to the 25th International Course on Vocational Training and Education in Agriculture, International Centre for Agricultural Education (CIEA), Grangeneuve, Switzerland.
- Knapper, C. ve Cropley, A. (2000). Lifelong Learning in Higher Education, London. Kogan Page.
- Konokman, G.Y. ve Yelken, T.Y. (2014). Eğitim Fakültesi Öğretim Elemanlarının Yaşam Boyu Öğrenme Yeterliklerine İlişkin Algıları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H.U. Journal of Education)* 29(2), 267-281.
- Lasser, J. ve Fite, K. (2011). Universal preschool’s promise: Success in early childhood and beyond. *Early Childhood Education Journal*, 39(3), 169–173. <http://doi.org/10.1007/s10643-011-0449-x>
- Longworth, N. (2005). Lifelong Learning in action Transforming Education in the 21st Century. Master e-book. <https://www.taylorfrancis.com/books/9781135724313> Erişim tarihi: 11. 10.

- Matheson, D. ve Matheson, C. (1996). Lifelong learning and lifelong education: A critique, research in post-compulsory education. *Research in Post-Compulsory Education*, 1(2), 219–236. <http://doi.org/10.1080/1359674960010207>
- Milli Eğitim Bakanlığı, (2014). Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi (2014-2018). Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı. <http://abdigm.meb.gov.tr/projeler/ois/013.pdf> Erişim tarihi: 14.12.2018.
- Numanoğlu, G. (1999). Bilgi Toplumu-Eğitim-Yeni Kimlikler-II: Bilgi Toplumu ve Eğitimde Yeni Kimlikler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 32, (1-2), 341-350.
- OECD (2002), Understanding the brain: towards a new learning science, OECD Publishing, Paris. <http://www.oecd.org/education/ceri/31706603.pdf> Erişim tarihi: 11. 12. 2018.
- Okçabol, R. (1996). Halk Eğitimi/Yetişkin Eğitimi. İstanbul. Der Yayınları.
- Ozmusul, M. (2018). Eğitim ve Yetiştirme 2020 Stratejisi: Hedef Göstergelere Göre Ülkelerin Durumu. *Journal of European Education*, 2(1).
- Özçiftçi, M. (2014). Sınıf Öğretmenlerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri İle Eğitim Teknolojisi Standartlarına Yönelik Öz yeterliklerinin İlişkisi Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Özçiftçi, M. (2014, Kasım). Sınıf Öğretmenlerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri İle Eğitim Teknolojisine Yönelik Özyeterliklerinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Amasya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Amasya.
- Özoğlu, M. (2011). Özel Dershaneler: Gölge Eğitim Sistemiyle Yüzleşmek. Seta Analiz.
- Özsoy, M. (2003). Özel Öğretim Kurumları Olarak Dershaneler ve Sorunları (Denizli İli Uygulaması). Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kütahya.

- Parkinson, A. (1999). Developing the attribute of lifelong learning. 29th ASEE/IEEE Frontiers in Education Conference (November 10-13), San Juan, Puerto Rico.
- Pillary, H., Wils, L., Boulton-Lewis, G. (2008). Work and learning: implication for lifelong learning in workplace. P. Sutherland, J. Crowther (eds.), *lifelong learning: concept and contexts içinde* (ss. 219-229). London: Routledge.
- Polat, C. ve Odabas, H. (2008). “Bilgi toplumunda yaşam boyu öğrenmenin anahtarı: Bilgi okuryazarlığı.” Küresellesme, Demokratiklesme ve Türkiye Uluslararası Sempozyumu, 27-30 Mart, 2008. Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- Ponton, M. K. (1999). The Measurement of an Adult’s Intention to Exhibit Personal Initiative in Autonomous Learning (Doctoral Dissertation, George Washington University). Available from Proquest Dissertations and Theses Database. (UMI No. 9949350).
- Sağlam, M. ve Kürüm, D. (2005). Türkiye ve Avrupa Birliği ülkelerinde öğretmen eğitiminde yapısal düzenlemeler ve öğretmen adaylarının seçimi. *Milli Eğitim Dergisi*, 33(167), 53-70. Erişim tarihi: 10. 03. 2016.
- Sağlam, M., D. Kürüm. (2005). “Türkiye ve Avrupa birliği ülkelerinde öğretmen eğitiminde yapısal düzenlemeler ve öğretmen adaylarının seçimi.” *Milli Eğitim Dergisi*, 33/167. <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/167/index3-kurum.htm> Erişim:15. 12. 2018
- Sayılan, F. (2006). Küresel Aktörler (DB ve GATS) ve Eğitimde Neoliberal Dönüşüm, Jeoloji Mühendisleri Odası Haber Bülteni, Sayı: 2006/4, 1-8.
- Selvi, K. (2011). Teachers’ Lifelong Learning Competencies. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 1(1), 61-69.
- Sizoo S. L., Agrusa J. F., and Iskat W., (2005) "Measuring and developing the learning strategies of adult career and vocational education", *Education* 125(4), 527-538
- Smith, K. (2009). Innovation in public education: Problems and opportunities. (Online available at: <http://pahara.org/wp-content/uploads/2012/12/innovation-ineducation.pdf>) Erişim tarihi: 01. 12. 2018.

- Soran, H., Akkoyunlu, B. ve Kavak, Y. (2006). “Yaşam Boyu Öğrenme Becerileri ve Eğitimcilerin Eğitimi Programı: Hacettepe Üniversitesi Örneği”. *H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30: 201-210.
- Şahin, M., Akbaşlı, S. ve Yanpar Yelken T. (2010). Key competences for lifelong learning: the case of prospective teachers. *Educational Research And Review*, 5(10), 545-556.
- Şanlı, Ö. (2015). Ideas and Suggestions of the Preparatory Schools Administrators Who Have Applied for Transforming into Private Schools. *Journal of the Faculty of Education*, 16(1), 01-15.
- Şirin, A. (2008). Halk Eğitim Merkezlerinin Sanat Eğitimi Bağlamında Yetişkin Eğitimindeki Yeri Ve Önemi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Selçuk Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Ana Bilim Dalı Resim-İş Öğretmenliği Bilim Dalı.
- Tansel, A. ve Bircan, F. (2006). Demand for education in Turkey: A tobit analysis of private tutoring expenditures. *Economics of Education Review*, 25(3), 303–313.
- Tdkterim.gov. (2018). 20 Aralık 2018 tarihinde <http://tdkterim.gov.tr/bts/> adresinden erişildi.
- TED (Türk Eğitim Derneği), (2006). Okul Sağlığı ve Güvenliği, www.tedankara.k12.tr (erişim: 15.11.2006)
- Tezer, M. ve Aynas, N. (2018). The Effect of University Education on Lifelong Learning Tendency. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 13(1), 66-80.
- Topakkaya, A. (2013). Yaşam boyu öğrenme ve Türk üniversitelerinin bu alana muhtemel katkıları. *International Journal of Social Science*, 6(4), 1081-1092.
- Torres, R. M. (2001). Lifelong Learning in the North, Education for All in the South, International Conference on Lifelong Learning, Beijing. Web:www.unesco.org/education/uie/news/beijing.shtml, adresinden 24.11.2018 tarihinde alınmıştır.

- Uçar, R. (2005). “Halil Yüzüncü Yıl Üniversitesi”, *Elektronik Eğitim Fakültesi Dergisi*,1,(1) s. 7.
- Uçar, R. (2005). “Halil Yüzüncü Yıl Üniversitesi”, *Elektronik Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, Sayı:1(2005), s. 7.
- Ulusal Ajans. (2007). Yaşamboyu öğrenme programı.
www.ua.gov.tr/ulusal_ajans/docs/tur/Yaşamboyu_ogrenme_Programi.doc –
Erişim: 15. 11. 2018.
- UNESCO (1992). Aktaran Peter F. Oliva,Developing The Curriculum, Third Edition
New York, Harper Collins Publishers,
- Uzunboylu, H. ve Hürsen, Ç. (2011). Lifelong learning competence scale (LLCS):
The study of validity and reliability. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 449-460.
- Uzunboylu, H. ve Hürsen, Ç. (2013). Evaluation of teachers’ attitudes and perceptions
of competence regarding lifelong learning. *Croatian Journal of Education*,
15, 177-204.
- Yaman, F. (2014). Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin İncelenmesi.
Yüksek Lisans Tezi, Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Dicle.
- Yaman, F. (2014). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi
(Diyarbakır ili örneği). Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dicle Üniversitesi,
Diyarbakır.
- Yaman, F. (2014). Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin İncelenmesi
Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Eğitimi Ana
Bilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı Öğretmenlerin Yaşam
Boyunda Öğrenme Eğilimlerinin İncelenmesi (Diyarbakır İli Örneği) Yüksek
Lisans Tezi Diyarbakır.
- Yasa, H. D. (2018). Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri İle Bilgi
Okuryazarlığı Becerileri Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi. Yüksek
Lisans Tezi, Bartın Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.

- Yasa, H. D. (2018). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile bilgi okuryazarlığı becerileri arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi (Master's thesis, Bartın Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü).
- Yeung, A. S., Craven, R. G. ve Kaur, G. (2014). Teachers' self-concept and valuing of learning: Relations with teaching approaches and beliefs about students. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 42(3), 305–320. <http://doi.org/10.1080/1359866X.2014.905670>
- Yılmaz, K. ve Altinkurt, Y. (2011). Göreve yeni başlayan özel dersane öğretmenlerinin kurumlarındaki çalışma koşullarına ilişkin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(2), 635-650.
- Yılmaz, R. ve Beşkaya, Y. M. (2018). Eğitim Yöneticilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ile Bireysel Yenilikçilik Düzeylerinin İncelenmesi1. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 51(1), 159-181.
- YÖK. (2007). Öğretmen yetiştirme ve eğitim fakülteleri (1982-2007). Ankara: Yükseköğretim Kurulu Yayını.

EKLER

EK 1

Ölçekler

Yaşam boyu öğrenme yaklaşımına ilişkin tutum ölçeği

Bu çalışma Yakın Doğu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı dalında yüksek lisans tezi olarak yapılmakta olan “öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yaklaşımına ilişkin tutumları” araştırmasının bir bölümü olarak yapılmaktadır.

Bu çalışmaya gönüllük esasına göre yapılmaktadır. Bu form araştırmacılar haricinde farklı üçüncü kişilere verilmeyecektir. Bu form herhangi bir not verme işleminde kullanılmayacaktır. Ayrıca ölçeklere verdiğiniz yanıtlar saklı tutulacaktır. Bu yüzden yanıtlarınızı samimi bir şekilde vermenizi beklemekteyiz. Yanıtlarınız sadece ulusal yada uluslar arası bilimsel çalışmalarda kullanım amaçlı değerlendirilecektir. Bu çalışmadan istediğiniz zaman ayrılabilirsiniz bu durumda bilgileriniz silinir ve kullanılmaz. Herhangi bir sorunuz olursa aşağıdaki numaralardan bize ulaşabilirsiniz. Teşekkürler.

Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı

Prof. Dr. Hüseyin Uzunboylu, huseyin.ununboylu@neu.edu.tr 0392 2236464/5110

Ferdi Tenekeci, ferditenekeci@gmail.com , 0392 2236464/5110

- 1) Cinsiyetiniz: () Erkek () Kadın
- 2) Branşınız
- 3) Haftalık toplam ders aaatiniz ne kadardır?
- 4) Dershanede çalışma durumunuz.
 - a) Tam zamanlı b) Yarı zamanlı
- 5) Son bir yıl içerisinde mesleğinizle ilgili kursa katıldınız mı?
 - a) Evet b) Hayır
- 6) Cevabınız evet ise kaç kez katıldınız?
- 7) İleriye yönelik katılmayı planladığınız herhangi bir kurs var mı?

a) Var b) Yoktur

8) Var ise lütfen ismini yazınız.....

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 değerlendirmenizin alınacaktır. Lütfen her maddeye ilişkin değerlendirmenizi yanda verilen: “Hiç”, “Az”, “Orta”, “Çok” ve “Tam” yazan kutucuklardan görüşünüze en uygun seçeneğe “X” işareti koyarak, hiçbir maddeyi BOŞ BIRAKMAYINIZ.	Hiç	Az	Orta	Çok	Tam
Öz yönetim yeterlikleri					
1.Mesleki gelişim için gerekli olan kararları tek başına alabilme					
2.Bireysel gelişim sürecinde eksik yönleri fark edebilme					
3.Öğrenme sürecinde bireysel olarak kendini değerlendirebilme					
4.Meslektaşlarla işbirliği yaparak çalışabilme					
5.Meslek alanıyla ilgili olarak gerçekleşen etkinliklerde gruba liderlik yapabilme					
6.Mesleki gelişim için kendini nasıl motive edeceğini bilme					
7.Yeni bir konuyu öğrenirken kendini sürekli motive edebilme					
8.Takım çalışmalarında bireysel sorumluluklar alabilme					
9.Her hangi bir alanda gerçekleştirilen aktivitelere aktif olarak katılabilme					
10.Meslek hayatında karşılaşılan problemlere yönelik yaratıcı fikirler sunabilme					
11.Meslek alanında gerçekleşen yeni fikirlere kolayca uyum sağlayabilme					

12.Mesleki gelişim amacıyla gerçekleştirilen projeleri yönetebilme					
13.Yeni bir konuyu öğrenmek için sürekli çalışabilme					
Öğrenmeyi öğrenme yeterlikleri					
14.Mesleki gelişim için mevcut fırsatları belirleyebilme					
15.Mesleki gelişim için gerekli olan öğrenme etkinliklerinin neler olduğunu bilme					
16.Öğrenme sürecinde çekinmeden soru sorabilme					
17.Mesleki alanla ilgili her konuya merak duyabilme					
18.İlgili olunan alandaki yeni bilgileri öğrenirken kavram haritaları oluşturabilme					
19.Yeni bir konuyu öğrenirken konu içerisindeki önemli öğeleri seçebilme					
20.Mesleki gelişime katkı sağlayacak dokümanları kolaylıkla seçebilme					
21.Öğrenme sürecinde öğrenmeyi kolaylaştıracak materyalleri seçebilme					
22.Yeni bir bilgiyi öğrenirken tüm dikkati öğrenilecek konuya yoğunlaştırabilme					
23.Öğrenme sürecinde karşılaşılan problemleri fark edebilme					
24.Öğrenme sürecinde dili etkili kullanabilme					
25.Öğrenme sürecinde empati kurabilme					
İnisiyatif ve Girişimcilik yeterlikleri					
26.Her hangi bir konuda karar verebilme					
27.Meslek alanında yaşanan bilgi değişimlerine uyum sağlayabilme					
28.Mesleki gelişim için üretilen fikirleri eyleme dönüştürebilme					
29.Meslek alanındaki bilgi gereksinimlerini giderecek etkinlikleri planlayabilme					
30.Belirlenen hedeflere ulaşmak için kendi kendini yönlendirebilme					
31.Belirlenen hedeflere ulaşmak için uygun olan öğrenme ortamını seçebilme					
Sayın Öğretmen, Bu bölümde “Yaşam boyu öğrenme yaklaşımına yönelik yeterlik algıları”nın belirlenmesi amacıyla değerlendirmeniz alınacaktır. Lütfen her maddeye ilişkin değerlendirmenizi yanda verilen: “Hiç”, “Az”, “Orta”, “Çok” ve “Tam” yazan kutucuklardan görüşünüze en uygun seçeneğe “X” işareti koyarak, hiçbir maddeyi BOŞ BIRAKMAYINIZ.	Hiç	Az	Orta	Çok	Tam
İnisiyatif ve Girişimcilik yeterlikleri					

32.Profesyonel gelişim amaçlı etkinliklerde yaratıcı düşünebilme					
33.Sahip olunan bilgi birikimini belirlenen hedeflere ulaşmak için kullanabilme					
34.Meslek alanındaki yenilikleri/gelişmeleri öğrenmek için her zaman istekli olabilme					
35.Alandaki problemlere yönelik çözüm önerileri üretebilme					
Bilgiyi elde etme yeterliği					
36.Bilgiyi elde etme sürecinde sağlıklı bir iletişim kurabilme					
37.Belli bir konuya yönelik düşüncelerini rahatlıkla ifade edebilme					
38.Bilgi aktarımını e-posta ile sağlayabilme					
39.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 bilgisayar 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 2**Lise Öğrencilerinin Matematik Öğrenmeye Yönelik Motivasyonları ile Matematiksel İlişkilendirme Öz Yeterlilikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi****Katılımcı Bilgi Sayfası ve Aydınlatılmış Onam Formu**

Değerli Katılımcı,

Bu ölçekler, dershanede çalışan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yaklaşımına ilişkin tutumları ile yaşam boyu öğrenme yeterlikleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi için yapılacak bir araştırmanın parçasıdır. Toplanan veriler, yaşam boyu öğrenmeye yönelik tutum ve yeterliğinize katkı sağlayacak bir araştırma için toplanacaktır. Dolduracağınız ölçekler gönüllülük esasına dayalıdır ve ders notları üzerinde herhangi bir etkisi olmayacağını lütfen unutmayın. Kimliğiniz her durumda üçüncü taraflara açıklanmayacaktır. Herhangi bir sorunuz veya endişeniz olması halinde, lütfen aşağıdaki bilgileri kullanarak bizimle iletişime geçebilirsiniz. Bu koşullar altında, araştırma kapsamında elde edilen şahsınıza ait bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını, gizlilik kurallarına uyulmak kaydıyla sunulmasını ve yayınlanmasını, hiçbir baskı ve zorlama altında kalmaksızın, kendi özgür iradenizle kabul ettiğinizi beyan etmiş oluyorsunuz.

Yakın Doğu Üniversitesi

Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı

Prof. Dr. Hüseyin Uzunboylu, huseyin.uzunboylu@neu.edu.tr 0392 2236464/5110

Ferdi Tenekeci, ferditenekeci@gmail.com , 0392 2236464/5110

TURNITIN (ORJİNALLİK RAPORU)

DERSHANE ÖĞRETMENLERİNİN YAŞAM BOYU ÖĞRENME YAKLAŞIMINA YÖNELİK TUTUMLARI İLE YETERLİKLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN BELİRLENMESİ

ORIGINALITY REPORT

13%

SIMILARITY INDEX

13%

INTERNET SOURCES

0%

PUBLICATIONS

0%

STUDENT PAPERS

PRIMARY SOURCES

1

docs.neu.edu.tr

Internet Source

13%

Exclude quotes On

Exclude bibliography On

Exclude matches < 4%