

T.C.
KIRŞEHİR AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN YAŞAM BOYU
ÖĞRENME EĞİLİMLERİ (KIRŞEHİR AHİ EVRAN
ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ)

Mahmut UÇTU

YÜKSEK LİSANS TEZİ

KIRŞEHİR-2021

©2021-Mahmut UÇTU

T.C.
KIRŞEHİR AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN YAŞAM BOYU
ÖĞRENME EĞİLİMLERİ (KIRŞEHİR AHİ EVRAN
ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ)

LIFELONG LEARNING TRENDS OF UNIVERSITY
STUDENTS (THE CASE OF KIRSEHIR AHİ EVRAN
UNIVERSITY)

Hazırlayan
Mahmut UÇTU

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Danışman
Doç.Dr. Sadık Yüksel SIVACI

KIRŞEHİR-2021

KABUL VE ONAY

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi, Mahmut UÇTU tarafından hazırlanan “*Üniversite Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri (Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Örneği)*” adlı tez çalışması 30.12.2021 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından oybirliği ile **YÜKSEK LİSANS TEZİ** olarak kabul edilmiştir.

Danışman Doç.Dr. Sadık Yüksel SIVACI

Üye Prof. Dr. Abdullah AYDIN

Üye Doç. Dr. Okan KUZU

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

.../.../2022

Prof. Dr. Hüseyin ŞİMŞEK

Enstitü Müdürü

BİLDİRİM

Hazırladığım tezin tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin kâğıt ve elektronik kopyalarının Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım:

- Tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.
- Tezim sadece Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.
- Tezimin yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

30/12/2021

Mahmut Uçtu

ÖZET

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN YAŞAM BOYU ÖĞRENME EĞİLİMLERİ (KIRŞEHİR AHI EVRAN ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hazırlayan: Mahmut UÇTU

Danışman: Doç. Dr. Sadık Yüksel SIVACI

2021 – ix + 86

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı

Jüri

Danışman Doç. Dr. Sadık Yüksel SIVACI

Üye Prof. Dr. Abdullah AYDIN

Üye Doç. Dr. Okan KUZU

Bu araştırmada Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi'nde öğrenim gören öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri incelenmiş, bu eğilimlerin cinsiyete, fakülteye, akademik ortalamaya, yaşa, sınıf düzeyine, anne ve baba eğitim durumuna, ikamet edilen yerleşim yerine, ikamet şekline, lisansüstü eğitim yapma isteğine, devlet kurumlarında çalışma isteğine, üniversite yaşam kalitesi algısına, bölüm/fakülte/üniversite/şehir memnuniyetine göre farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılmıştır. Araştırmanın evrenini Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi bünyesinde öğrenim gören son sınıf öğrencileri; örneklemini ise rastgele örnekleme yöntemi ile seçilen 400 öğrenci oluşturmaktadır. Veri toplama sürecinde Diker-Coşkun ve Demirel (2012) tarafından geliştirilen, dört faktörden oluşan ve .89 güvenilirliğe sahip olan 27 maddelik 6'lı Likert tipli "Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri" ölçeği kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde ise araştırma problemlerinin özelliklerine göre betimsel istatistiklerden (aritmetik ortalama, standart sapma), t testinden ve tek yönlü varyans analizinden (ANOVA) yararlanılmıştır. Yapılan analiz sonuçlarına göre, öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin alt boyutları için çeşitli değişkenler açısından farklılaşmanın olduğu görülse de, ölçeğin toplam puanı üzerinden, öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin cinsiyete, akademik ortalamaya, anne/baba eğitim durumuna, ikamet edilen yerleşim yerine, ikamet şekline, lisansüstü eğitim yapma isteğine, devlet kurumlarında çalışma isteğine, üniversite yaşam kalitesi algısına, bölüm/fakülte/üniversite/şehir memnuniyetine göre farklılaşmadığı görülmüştür. Diğer taraftan ise öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yaşa, fakülteye ve sınıf düzeyine göre istatistiksel açıdan farklılaştığı belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Öğrenmeyi Düzenleme, Üniversite öğrencileri, Yaşam Boyu Öğrenme

ABSTRACT

LIFELONG LEARNING TRENDS OF UNIVERSITY STUDENTS (THE CASE OF KIRSEHIR AHI EVRAN UNIVERSITY)

Master Thesis

Preparer: Mahmut UÇTU

Advisor: Assoc. Prof. Sadık Yüksel SIVACI

2021 – ix + 86

Kirsehir Ahi Evran University, Graduate School of Social Sciences

Educational Sciences Department

Educational Programs and Education Science

Jury

Supervisor Assoc. Prof. Sadık Yüksel SIVACI

Prof. Abdullah AYDIN

Assoc. Prof. Okan KUZU

In this study, the lifelong learning tendencies of the students studying at Kırşehir Ahi Evran University were examined, and these tendencies were related to gender, faculty, academic average, age, grade level, education status of parents, place of residence, type of residence, desire to do postgraduate education, It was investigated whether it differs according to the desire to work in state institutions, the perception of university life quality, and the satisfaction of the department / faculty / university / city. The universe of the research is the senior students studying at Kırşehir Ahi Evran University; The sample consists of 400 students selected by random sampling method. During the data collection process, a 27-item 6-point Likert-type "University students' lifelong learning tendencies" scale, developed by Diker-Coşkun and Demirel (2012), consisting of four factors and having a reliability of .89, was used. In the analysis of the data, descriptive statistics (arithmetic mean, standard deviation), t-test and one-way analysis of variance (ANOVA) were used according to the characteristics of the research problems. According to the results of the analysis, it was determined that the lifelong learning tendencies of the students were at a moderate level. Although it is seen that there is a differentiation in terms of various variables for the sub-dimensions of the scale, the lifelong learning tendencies of the students are related to gender, academic average, educational status of the parents, place of residence, type of residence, desire to do graduate education, and desire to work in government institutions. It was observed that the university did not differ according to the perception of quality of life, department/faculty/university/city satisfaction. On the other hand, it was determined that the lifelong learning tendencies of the students differed statistically according to age, faculty and grade level.

Keywords: Lifelong Learning, University Students, Learning Organization

ÖN SÖZ

Bilginin sürekli yenilenmesi ve gelişimi sonucunda birey ile bilgi arasındaki ilişkinin yeniden yapılandırılması gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Bilgideki hızlı ve sürekli değişim, bireylerin bilgi edinme ve bilgiye ulaşmada farklı yöntemlere ihtiyaç duymalarına neden olmuştur. Bu durum bireylerin öğrenmeye duyduğu gereksinimi artırmış ve bireylerin yaşa ve zamana bağlı kalmaksızın öğrenmelerini destekleyen “yaşam boyu öğrenme” kavramının ortaya çıkmasını sağlamıştır

Bilgi toplumunun oluşabilmesi için eğitimde zaman ve yer sınırlamasının ortadan kalkması gerekmektedir. Yaşam boyu öğrenme bireylere küçük yaşlarda kazandırılması gereken bir beceri olmalıdır. Bu araştırmada gelişmiş pek çok ülkenin eğitim gündeminde sürekli yer bulan yaşam boyu öğrenme kavramı Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi özelinde incelenmiştir.

Yüksek lisans eğitim süresince eleştiri ve katkılarıyla desteğini hiçbir zaman esirgemeyen kıymetli danışmanım Doç. Dr. Sadık Yüksel SIVACI'ya çok teşekkürlerimi sunarım. Bilgi, birikim ve tecrübeleri ile kendilerinden çok şeyler öğrendiğim değerli jüri üyelerim Prof. Dr. Abdullah Aydın'a ve Doç. Dr. Okan KUZU'ya sonsuz şükranlarımı sunarım. Ayrıca, bugünlere gelmemde ve karşılaştığım zorluklara göğüs germemde maddi ve manevi desteklerini hiçbir zaman esirgemeyen kıymetli aileme sonsuz sevgi ve teşekkürlerimi sunarım.

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY	i
ÖZET	iii
ABSTRACT	iv
ÖN SÖZ	v
İÇİNDEKİLER	vi
TABLolar LİSTESİ	viii
BÖLÜM I	1
1. GİRİŞ.....	1
1.1. PROBLEM DURUMU	1
1.2. PROBLEM CÜMLESİ	2
1.2.1. Alt Problemler.....	2
1.3. ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ	3
1.4. SAYILTILAR.....	3
1.5. SINIRLILIKLAR.....	3
1.6. TANIMLAR	4
BÖLÜM II	5
2.1. YAŞAM BOYU ÖĞRENME	5
2.1.1. Yaşam Boyu Öğrenmenin Ortaya Çıkış Nedenleri	10
2.1.1.1. Ekonomik Nedenler.....	10
2.1.1.2. İstihdam İmkânlarını Geliştirmek	10
2.1.1.3. Dünyadaki Değişim ve Gelişim	11
2.1.1.4. Demokratikleşme.....	11
2.1.1.5. Kişisel İhtiyaçlar.....	12
2.1.2. Yaşam Boyu Öğrenmenin Amacı	14
2.1.3. Yaşam Boyu Öğrenme Yolları.....	15
2.1.3.1. Uzaktan Eğitim.....	16
2.1.3.2. Yaygın Eğitim	17
2.1.3.3. Yetişkin Eğitimi	17
2.1.4. Yaşam Boyu Öğrenme Becerileri	19
2.1.4.1. Yaşam Boyu Öğrenme Becerilerine Sahip Kişilerin Özellikleri.....	24
2.1.5. Türkiye’de Yaşam Boyu Öğrenme	25

2.1.6. Yaşam Boyu Öğrenmenin Psikolojik Temelleri	27
2.1.6.1. Yaşam Boyu Öğrenme ve Motivasyon	28
2.1.6.2. Yaşam Boyu Öğrenme ve Sebat.....	29
2.1.6.3. Yaşam Boyu Öğrenme ve Meraklılık.....	31
2.1.7. Yükseköğretim Programlarının Yaşam Boyu Öğrenme Temelinde Yeniden Yapılandırılması.....	34
2.2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	38
BÖLÜM III	44
3. YÖNTEM.....	44
3.1. ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ	44
3.2. EVREN VE ÖRNEKLEM.....	44
3.3. VERİ TOPLAMA ARACI	47
3.3.1. Yapı Geçerliliği Tespit Aşaması	48
3.3.2. Verilerin Faktör Analizi İçin Uygunluğunun Değerlendirilmesi	49
3.3.3. Ölçeğin Yapı Geçerliliklerinin Değerlendirilmesi	50
3.4. VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ.....	52
BÖLÜM IV.....	53
4. BULGULAR VE YORUM	53
4.1. BİRİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM.....	53
4.2. İKİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM	53
BÖLÜM V	71
5. SONUÇ VE ÖNERİLER	71
5.1. ARAŞTIRMA SONUÇLARI	71
5.2. ÖNERİLER.....	75
5.2.1. Yeni Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler.....	76
KAYNAKÇA.....	77
EKLER	82
EK 1. Araştırma İzni	82
EK 2. Ölçek Kullanım İzni	83
EK 3. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği	84
ÖZGEÇMİŞ	86

TABLÖLAR LİSTESİ

	<u>Sayfa</u>
Tablo 1.1. Meraklılık Kavramının Yıllarla Göre Farklılaşan Tanımları	32
Tablo 2.1. Yıllara Göre Yaşam Boyu Öğrenme Çalışmaları	38
Tablo 3.1. Araştırmaya Katılan Katılımcıların Sosyo-Demografik Dağılımı.....	45
Tablo 3.2. Kaiser-Meyer-Olkin(KMO) ve Bartlett's Küresellik Testi	49
Tablo 3.3. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimini Belirlemeye yönelik ölçeğin güvenilirlik analizi.....	50
Tablo 3.4. Kullanılan Ölçeklerin ve Alt Boyutların Normallik Analizi Sonuçları.....	51
Tablo 4.1. Kullanılan Ölçeklerin ve Alt Boyutların Tanımlayıcı İstatistikleri.....	53
Tablo 4.2. Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeğine ve Alt Boyutlarının Cinsiyete Göre İncelenmesi.....	54
Tablo 4.3. Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeğine ve Alt Boyutlarının Yaşlara Göre İncelenmesi	54
Tablo 4.4. Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeğine ve Alt Boyutlarının Akademik Not Ortalamasına Göre İncelenmesi.....	55
Tablo 4.5. Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeğine ve Alt Boyutlarının Fakülteye Göre İncelenmesi	56
Tablo 4.6. Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeğine ve Alt Boyutlarının Sınıf Düzeyine Göre İncelenmesi	58
Tablo 4.7. Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeğine ve Alt Boyutlarının Anne Eğitim Durumuna Göre İncelenmesi.....	59
Tablo 4.8. Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeğine ve Alt Boyutlarının Baba Eğitim Durumuna Göre İncelenmesi	60
Tablo 4.9. Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeğine ve Alt Boyutlarının Ailenin İkamet Yerine Göre İncelenmesi	61
Tablo 4.10. Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeğine ve Alt Boyutlarının Kırşehir'de İkamet Şekline Göre İncelenmesi	62

Tablo 4.11. Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeğine ve Alt Boyutlarının Üniversite Yaşam Kalitesine Göre İncelenmesi.....	63
Tablo 4.12. Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeğine ve Alt Boyutlarının Bölüm Memnuniyetine Göre İncelenmesi.....	64
Tablo 4.13. Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeğine ve Alt Boyutlarının Fakülte Memnuniyetine Göre İncelenmesi.....	66
Tablo 4.14. Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeğine ve Alt Boyutlarının Üniversite Memnuniyetine Göre İncelenmesi.....	67
Tablo 4.15. Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeğine ve Alt Boyutlarının Şehir Memnuniyetine Göre İncelenmesi.....	68
Tablo 4.16. Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeğine ve Alt Boyutlarının Lisansüstü Eğitim Alma Durumuna Göre İncelenmesi.....	69
Tablo 4.17. Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeğine ve Alt Boyutlarının Devlet Kurumunda Çalışma Durumuna Göre İncelenmesi.....	70

BÖLÜM I

1. GİRİŞ

1.1. PROBLEM DURUMU

Öğrenme, sürekliliği olan bir eylemdir ve bu sürekliliği bireyin başarısı ve motivasyonu sağlar. Bu anlamda öğrenmeye sınavlardan iyi not almak ya da bir bilgiyi bir yerden alıp getirmek anlamı vermek öğrenmeyi dar bir kalıbın içine sokmaktan öteye geçmeyeceği söylenebilir. Türk Dil Kurumuna göre öğrenme; “bilgi edinmek, bellek, haber almak işi” olarak tanımlanmaktadır. Bu tanımdan da anlaşılacağı gibi öğrenme; sonu olmayan, okul öncesinden başlayarak emeklilik sonrasında da kapsayan ve yaşam boyu devam eden bir süreçtir.

Günümüzde bilim ve teknolojinin olağanüstü hızla gelişmesi, yeni bilgilerin üretilmesi ve mevcut bilgideki değişimler bilginin güncelliğini yitirmesine hatta eskimesine neden olmuştur. Böyle bir durumda bireyler kendilerini sürekli geliştirmeli, yenilemeli ve değiştirmelidir. Günümüzde bireylerin kendilerini yenilemeleri, değiştirmeleri, haklarını ve sorumluluklarını bilmeleri; yeni bilgidan yararlanabilmeleri yaşam boyu öğrenme içeriklerinin düzenlenecek etkinlikleriyle mümkün olacağı düşünülmektedir.

Modern zamanda hiçbir şeyin durağan kalmadığı, her şeyin değiştiği gözlenmektedir. Bu durum, değişim kelimesini sıkça kullanılan anahtar bir kelime hâline getirmiştir. Bilgideki bu sürekli değişim yeni bilginin miktarının artmasına ve var olan bilginin güncelliğini yitirmesine, dolayısıyla eğitim kurumlarında verilen bilgilerin, beceri ve tutumların güncelliğini yitirmesine neden olmuştur. Bireyin kendini geliştirmesi için ihtiyacı olan aktüel bilgiye nasıl ulaşması gerektiği sorusu gündeme gelmiştir.

Bilgide yaşanan olağanüstü değişim ve gelişmeler bireyin sadece güncel bilginin öğrenilmesi dâhil, aynı zamanda gelecekte karşılaşması muhtemel bilgiye nasıl ulaşacağı hakkında yeni stratejileri dikkate alması gerektiğini ortaya koymuştur. Farklı bir deyişle öğrenme artık okul sınırlarına bağlı kalmayan, aktif olan bir süreç olarak ele alınmış, böylece yaşam boyu öğrenme kavramı ortaya çıkmıştır. Gelişen teknoloji insan hayatında yeni ihtiyaçları meydana getirmiş, bu ihtiyaçların giderilmesinde eğitimde bir çözüm noktası olarak görülen yaşam boyu öğrenme daha sık karşılaşılan bir kavram olmuştur. Mevcut eğitim sistemleri bireyin gerçek yaşamda karşılaşacağı problemleri çözmekte duyulan ihtiyacı tek başına karşılamamaktadır.

Mevcut sistemlerle okullarda kazandırılan bilgi ve becerilerin geçerlilik süresi kısalmıştır. Bu durum bireylerde yeni bilgi ve beceri ihtiyacını ortaya çıkarmıştır. Bu nedenle eğitim sistemlerinin bireyin yaşamı boyunca ihtiyaç duyacağı bilgi ve becerileri kazanmaya uyum sağlayacak biçimde yeniden şekillendirilmesi gerekmektedir.

Gelecekte başarıyı yakalayacak ülkelerin yaşam boyu öğrenme faaliyetlerine önem veren ve vakit harcayan ülkeler olacağı göz önünde bulundurulması gereken bir gerçektir. İnsanlar yaşları ilerledikçe eğitim fırsatlarının giderek yok olacağını ve öğrenmenin zamana yenik düşeceğini savunmaktadır. Böyle devam eder ise bilgi toplumunda eğitime olan ilginin azalmasının hayatı tehdit eden bir unsur hâline geleceği öngörülmektedir. Bu durumun önüne geçebilmek ve yaşam becerilerini geliştirmek için iş, okul, ev, alışveriş merkezi gibi insanların birlikte olduğu her yerde öğrenmenin geliştirilmesi ve potansiyelinin artırılması önem taşımaktadır.

Ekonomik kalkınmanın, sosyal ve kültürel gelişmenin temelinde her zaman örgün eğitim kurumlarına bağlı kalmaksızın devam ettirilmesi yatmaktadır. Bundan dolayı eğitim ve öğretim yaşam boyu devam eden bir süreç olarak tanımlanmış, örgün eğitim kurumlarının tamamlandığı yerde yaygın eğitim kurumlarıyla birey eğitimine devam etmiştir. Birçok ülke bu değişim ve gelişmelere ayak uydurabilmek için eğitime Avrupa Birliği'nin bakış açısıyla yaklaşmış ve eğitim sistemlerinde düzenleme yapmayı ya da yeni eğitim sistemi geliştirmeyi tercih etmiştir. Sanayileşmenin getirdiği bilgi yoğunluğu, işgücü ve bilgi özelliklerine sahip yeni eğitim sistemlerinin ortaya çıkmasına neden olmuştur. Bu durum 1990'larda "kazanmak için öğrenmek" sloganıyla yaşam boyu öğrenme kavramının ortaya çıkmasını sağlamıştır.

1.2. PROBLEM CÜMLESİ

Bu araştırmanın problem cümlesi "Kırşehir Ahi Evran Üniversitesinde öğrenim gören öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilim düzeyleri" olarak belirlenmiştir.

1.2.1. Alt Problemler

1. Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ne düzeydedir?
2. Öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri;
 - a. Cinsiyete,
 - b. Öğrenim görülen fakülteye,
 - c. Akademik ortalamaya,

- d. Yaşa,
- e. Sınıf düzeyine
- f. Anne-baba eğitim durumuna,
- g. İkamet edilen yerleşim yerine,
- h. İkamet şekline,
- i. Lisansüstü eğitim yapma isteğine,
- j. Devlet kurumlarında çalışma isteğine
- k. Üniversite yaşam kalitesi algısına
- l. Bölüm/fakülte/üniversite/şehir memnuniyetine

göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

1.3. ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ

Bilgi toplumunun oluşabilmesi için eğitimde zaman ve yer sınırlamasının ortadan kalkması gerekmektedir. Yaşam boyu öğrenme bireylere küçük yaşlarda kazandırılması gereken bir beceri olmalıdır. Bu araştırmada gelişmiş pek çok ülkenin eğitim gündeminde sürekli yer bulan yaşam boyu öğrenme kavramı Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi özelinde incelenmiştir. Öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini çeşitli değişkenler açısından araştırılmıştır. Bu bağlamda yaşam boyu öğrenme kavramına dair literatür çalışması yapılmış, yaşam boyu öğrenme olgusu açıklanmıştır. Böylece öğrencilerin var olan öğrenme profilleri ortaya çıkarılarak yaşam boyu öğrenmeye ilişkin eylemlerin belirlenmesinin faydalı olacağı düşünülmektedir. Nitekim, üniversite eğitimi yaşam boyu öğrenme kazanımlarının içinde olduğu bir süreçtir. Eğer bu süreç, istendik bir şekilde tamamlanırsa üniversite sonrası yaşamda da devamlılık gösterecek, yeni şeyler öğrenmek ve araştırma yapma isteği bireylerin kişisel özellikleri hâline gelecektir. Bu araştırmada yaşam boyu öğrenen bireyin biyografisini ortaya çıkarmak ve bu istikamette özellikle yükseköğretimde yapılacak iyileştirmelere yönelik teklifler geliştirme hedeflenmiştir.

1.4. SAYILTILAR

1. Öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçek uygulaması ile saptanabilir.
2. Öğrenciler sorulara doğru, samimi ve içtenlikle cevap vermiştir.

1.5. SINIRLILIKLAR

1. Bu araştırma 2020-2021 bahar yarıyılında Kırşehir Ahi Evran Üniversitesine devam eden tüm fakülte, enstitü ve meslek yüksekokulu öğrencileri ile sınırlıdır.

1.6. TANIMLAR

Yaşam boyu öğrenme: “Bilgiyi, beceriyi ve yeterlikleri iletme amacıyla kişisel, sivil, sosyal ve mesleki açıdan yaşam boyunca yürütülen tüm öğrenme faaliyetleri” (Avrupa Komisyonu, 2006). Hayat Boyu Öğrenme için Temel Yeterlilikler, Avrupa Toplulukları, Belçika

Yaşam boyu öğrenme eğilimi: “Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimini Belirleme” ölçeğinden tespit edilen puanlar. (Diker-Coşkun ve Demirel, 2012).

Motivasyon:“Bir amaca yönelik davranışların kalitesini belirleyen, harekete geçirici, yönlendirici, devam ettirici kuramsal yapı” (Maehher ve Meyer, 1997).

Sebat: “Sözünden veya kararlarından dönmeme, bir işi sonuna değin sürdürme, direşme” (TDK, 2021).

Merak: Bir şeyi anlamak ya da öğrenmek için duyulan istek (TDK, 2021).

Öğrenmeyi düzenleme: Bireyin kendi davranışlarını gözlemleyip kendi ölçütleriyle kıyaslayarak yargıda bulunması ve gerektiği takdirde davranışlarını ölçütlerine uygun hâle getirmesi (Senemoğlu, 2001).

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

1.1. YAŞAM BOYU ÖĞRENME

Bilginin sürekli yenilenmesi ve gelişimi sonucunda birey ile bilgi arasındaki ilişkinin yeniden yapılandırılması gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Bilgideki bu hızlı ve sürekli değişim, bireylerin bilgi edinme ve bilgiye ulaşmada farklı yöntemlere ihtiyaç duymalarına neden olmuştur. Bu durum bireylerin öğrenmeye duyduğu gereksinimi artırmış ve bireylerin yaşa ve zamana bağlı kalmaksızın öğrenmelerini destekleyen “yaşam boyu öğrenme” kavramının ortaya çıkmasını sağlamıştır.

Yaşam boyu öğrenme bir süreçtir. Bu süreç, resmî veya gayri resmî günlük etkinliklerle meydana gelen öğrenme biçimidir. Biçimler farklı olsa da öğrenmenin temeli bilgiye dayanır. Yaşam boyu öğrenme gereksinim duyulan bilgiye farklı kaynaklardan ulaşma, ulaşılan bilgiyi kullanma ve değerlendirme becerisi kazandırmaktadır.

Yaşam boyu öğrenme adından da anlaşılacağı gibi sınırsız öğrenmeyi ifade etmektedir. Yaşam boyu öğrenme kavramı, öğrenme ve öğretme eylemlerinin mekânın ve zamanın değişmesiyle her zaman gerçekleşebileceğini; iş, aile, topluluk yaşamında da kolay ve faydalı öğrenmenin gerçekleşebileceğini ifade etmektedir. Yaşam boyu öğrenme kendini ve dünyayı anlamak demektir. Yani beceri, bilgi, güç kazanma ve asla kaybetmeyeceği gerçek değer demektir. “Yaşam boyu öğrenme yeni şeyler üretme ve dünyadaki güzelliklerin farkına varmak demektir. Yaşam boyu öğrenme alışkanlığı, davranış biçimidir.” (Koç, 2005’ten akt. Teyfur, 2007:372).

Yaşam boyu öğrenmenin önem kazanmasıyla eğitim; zaman ve mekândan bağımsız hem okul içi hem okul dışı etkinliklerin tümü olarak ortaya çıkmıştır. 2000 yılında Avrupa Birliği Komisyonu’nun açıkladığı Yaşam Boyu Öğrenme Memorandumunda aşağıda belirtilen altı temel stratejinin yaşam boyu öğrenmenin yaygınlaşması ve tanımlanmasında önemli olduğuna değinilmiş ve yaşam boyu öğrenmenin genel çerçevesi çizilmiştir:

1. Herkesin yapabileceği temel beceriler,
2. İnsan gücüne daha fazla yatırım,
3. Eğitimde yeni yöntemlerin ve yeniliklerin geliştirilmesi
4. Eğitimin her türüsüne değer verilmesi/belgelendirilmesi,
5. Rehberlik ve danışmanlık hizmetlerinin yapılandırılması,

6. Eğitimin, öğrenenlere yakınlaştırılması ile ulaşım zorluğu olan kesimlere ulaşmak için bilgi iletişim teknolojilerinden yararlanma, yerel ve bölgesel merkezli girişimler için hayat boyu öğrenme yaklaşımı, çok amaçlı öğrenme merkezleri, öğrenen toplum için bilgi ağlarından yararlanma olarak belirlenmiştir.

Yaşam boyu öğrenme ve yaşam boyu eğitim birbirine karıştırılmaması gereken iki temel kavramdır. Yaşam boyu eğitim; örgün, yaygın her türlü eğitim faaliyetini kapsayan, mevcut sistemi yenilemeyi, eğitim sisteminin içindeki ve dışındaki tüm faaliyetlerin potansiyelini geliştirmeyi hedefleyen düzenlemelerin tümüdür.

Yaşam boyu öğrenme; ilkokul, ortaokul, lise, üniversite ve hatta aile içi öğrenmeyi ve toplumsal öğrenmeyi de içine alan geniş bir kapsama sahiptir. Yaşam boyu öğrenme; bireyin temel bilgi ve becerilerini kazanmasını sağlama, insana ve bilgiye yatırım yapan hatta dijital okuma yazma dâhil öğrenme fırsatlarının tümünü genişletme anlamı taşımaktadır.

Yaşam boyu öğrenme yalnızca Türkiye'nin değil, tüm dünyanın ihtiyaç duyduğu bir yaklaşım hâline gelmiş ve çoğu ülke için kurtarıcı bir rol almıştır. Yaşam boyu öğrenme yalnızca bugün konuşulan bir konu değildir. Sanayileşmenin etkisiyle gelişen eğitim sistemlerinin ihtiyacı karşılamadığına vurgu yapan yaşam boyu öğrenme, yalnızca mesleki eğitim-öğretimi değil, bireyin hayatındaki tüm alanlarındaki öğrenmeleri kapsar. Avrupa Birliği bu konuya dikkat çekmek ve sosyo-ekonomik uyumu hızlandırmak için 1996 yılını Hayat Boyu Öğrenme Yılı olarak kabul etmiştir.

Yaşam boyu öğrenme, bir resmiyet olsun olmasın, bireysel veya toplumsal yönden bilgi ve beceri geliştirme amaçlı öğrenme etkinliklerinin tümü olarak adlandırılmaktadır. Bu anlamda öğrenme; okuldan emekliliğe, üniversite eğitiminden işyerine devam eden hizmet içi eğitime, teknoloji kullanımına, televizyon izlerken veya müze gezerken edinilen bilgiye kadar yaşamın her evresinde elde edilen bilgiyi kapsamaktadır.

2000 yılında açıklanan Yaşam Boyu Öğrenme Memorandumunun maddeleri Avrupa Konseyi ve üye ülkeler tarafından değerlendirilmiş, “Yaşam Boyu Öğrenme Gerçekliği Alanında Avrupalı Olmak” adıyla 2001 yılında yayınlanmıştır. Bu yayın devlet ve hükümet başkanları tarafından 2002 yılının Haziran ayında “Yaşam Boyu Öğrenme Kararı” olarak kabul edilmiştir. Yaşam boyu öğrenme konusunda ileride olduğu kabul edilen Avrupa’da bu alanda bazı temel ilkeler belirlenmiştir. Bu ilkeler şunlardır:

1. Bireylere okuryazarlığın öğretilmesi ve eğitimlerini tamamlamalarına destek olacak sürekli eğitim imkânları sağlamak
2. Bireylerin yaşadığı döneme uygun sosyal, ekonomik, bilimsel, kültürel, teknolojik gelişmelerini sağlamak üzere gereken eğitimi imkânlarını sunmak
3. Bireylere organize edilmiş bir grup olarak birlik ve beraberlik içinde toplumda yaşama alışkanlığı edinmeleri için fırsat tanımak
4. Ulusal değerleri tanıtan, koruyan ve geliştiren eğitim programları geliştirmek
5. Gelişen ekonomik koşullarda sağlıklı yaşama ve beslenmenin getirdiği yöntemleri güvence altına almak
6. Bireylerin boş vakitlerini verimli bir şekilde geçirmelerini sağlamak
7. Bireylere iş ilkelerine ve ekonomik gelişmelere uygun, kısa dönemlik ve aşamalı meslek edindirici eğitim fırsatları sağlamak
8. Farklı meslek alanlarında kendini geliştirmek isteyenler için de gerekli bilgi ve beceriyi edinecek fırsatlar sunmak

Avrupa Komisyonu 2003 yılında yaşam boyu öğrenmeyi şu şekilde açıklamıştır: Yaşam boyu öğrenme, en yaygın anlamıyla öğrenme imkânlarının hayatın tümüne yayılmasını belirtmek ve kişinin potansiyeli ile yeterliliklerini yaşam boyunca geliştiren devamlı bir süreç olarak karşımıza çıkmasıdır. Bu anlamda yaşam boyu öğrenme, yalnızca toplumsallaşma, faal vatandaşlığı ve kişisel gelişimi değil, aynı zamanda rekabet gücünü artırmaktadır. Yaşam boyu öğrenme “bilgi, beceri ve yeterlilikleri ilerletme amacı ile kişisel, sivil, sosyal ve iş ile ilgili perspektiflerden yaşam boyu yürütülen tüm öğrenme faaliyetleridir.” Yaşam boyu öğrenme bireylerin her türlü ortam ve çevrede ihtiyaç duyacakları bilgi, beceri ve tutumu sağlamalarına imkân sağlayan bir süreçtir. Yaşam boyu öğrenme bireye okul içinde veya okul dışında verilecek eğitimlerin tamamını kapsamaktadır. Bireyin okul ortamında, okul dışında sertifika programları ile aldığı eğitimler ve plansız, yapılandırılmamış olarak gerçekleşen öğrenmelerde yaşam boyu öğrenme kapsamına girmektedir. Bireyin farklı öğrenme yolları ile varmak istediği hedefler bireyin kişisel ve mesleki açıdan kendini gerçekleştirmesidir.

“Her zaman, her yerde ve herkes için eğitim” anlayışı yaygın ve örgün eğitimin dışında yaşam boyu öğrenme gibi farklı bir yaklaşımı dünya gündemine taşımıştır. Yaşam boyu öğrenme konusu ile ilgili genel tanımlar ile birlikte çok daha detaylı tanımlar da yapılmıştır. Yaşam Boyu Öğrenme için yapılan tariflerin bazılarında zaman unsuru öne çıkarken bazılarında öğrenme kavramı üzerinde durulmuştur.

Avrupa Konseyi, Yaşam Boyu Öğrenme Kararı'nda da yaşam boyu öğrenmenin "...okul öncesi yaşlardan emeklilik sonrasına kadar uzanan tüm örgün ve informal öğrenmeleri kapsamalı..." gerektiği fikrini savunmaktadır.

Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Kurumu olarak bilinen UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) da eğitimi toplumların merkezi olarak görmüş ve yaşam boyu öğrenme ile eğitimin kurumsal duruma gelmesi ve her bireye bir hak olarak sunulması gerektiği fikrini ifade etmiştir.

UNESCO'nun bu konuda yaptığı tanım dikkat çekicidir. UNESCO, 1972 tarihli "Var Olmayı Öğrenmek" adlı raporunda yaşam boyu öğrenmeyi "bilmeyi", "yapmayı", "var olmayı" ve "birlikte yaşamayı" öğrenme şeklinde formüle ederek farklı bir yaklaşım ortaya koymuştur.

Kısacası yaşam boyu öğrenme; bireysel veya toplumsal açıdan bilgi ve beceri geliştirme amacına yönelik veya rastgele öğrenme etkinliklerinin tümüdür.

Sutherland'ın yaptığı tanıma göre yaşam boyu öğrenme "öğrenmedeki sınırsızlığı öne çıkaran bir benzetme" olarak yer almaktadır. Kahlert'in tanımına göre ise yaşam boyu öğrenme, çeşitli kaynaklardan ve öğrenme fırsatlarından ömür boyunca bilgi edinmektir.

Pulman, İlkeler El Kitabı'nda yer verdiği yaşam boyu öğrenme tarifinde zaman ve öğrenme eylemlerinin dikkatle vurgulandığı kapsamlı bir tarif yapılmıştır. Bu kaynakta yaşam boyu öğrenme; "kredi notu, sertifika ya da diploma ile belgelensin ya da belgelenmesin çocukluk dönemindeki öğrenmeden başlayarak resmî öğrenimin bütün düzeylerini, yetişkinlik dönemi boyunca süren bağımsız öğrenmeyi ve uzaktan eğitimi de kapsayan tüm öğrenme çevrimi" olarak tanımlanmıştır.

Duman'a göre yaşam boyu öğrenme, "...küresel kapitalizmin öne çıkardığı istihdam edilebilirlik düzeyinin ve ekonomik rekabet gücünün yükseltilebilmesi için daha iyi mesleki eğitimden geçmiş işgücü yetiştirilmesinden ziyade insanların yaşam alanlarında öğrenmeyi etkin hâle getirerek onların öğrenme meraklarını geliştirici bir rol üstlenmesi ve 21. yüzyılın özgür, bilinçli, etkin, eleştirel düşünen, öğrenmeyi öğrenmiş, katılımcı, soran ve sorgulayan yurttaşlar yetiştirilmesi amaçlarını yüklenmiş bir kavramdır."

Yaşam boyu öğrenme iş olanakları yaratmakla ilgili olduğu kadar bireysel, sosyal amaçları ve vatandaşlık amaçlarını da kapsar. Yaşam boyu öğrenme örgün eğitim sistemi içinde de dışında da olabilir. Yaşam boyu öğrenme bilgiye ve insana ilginin artmasını, temel becerilerin desteklenmesini, yenilik için fırsatların artırılmasını ve öğrenmenin daha esnek

şekillerini içerir. Bu amaç, bireylerin daha donanımlı öğrenme ortamlarına ve farklı öğrenme yaşantılarına eşit olarak ulaşmasını sağlar.

Yaşam boyu öğrenme her yaştaki bireyin meslek alanlarının tüm basamaklarında bireysel, mesleki ve sosyal alanda gelişmesini sağlamasında hem kendileri hem de çevresi ile uyumlu bir biçimde yaşamasında, yaşamaktan zevk alan bireyler hâline gelmesinde önemli bir rol alacaktır. Bireylere bilgilerini güncelleme, yaşamlarını etkileyen mühim gelişmeleri anlama, görüşlerini genişletme, mesleki becerilerini ve kültürel düzeylerini istendik bir şekilde artırma olanağı sunacaktır.

Yaşam boyu öğrenme kavramı öğrenme amaçlı sürekli olan bütün etkinlikleri kapsar. Bu etkinlikleri yaygın ya da örgün olabilir. Yaşam boyu öğrenmenin amacı kişisel, toplumsal, sosyal ve iş yaşamı çerçevesinde bilgi, beceri ve yeteneklerinin geliştirilmesidir. Kozikoğlu (2014) yaşam boyu öğrenmenin geniş tanımlarını vermektedir:

1. Doğum ile başlayan, bireye, topluma ve kurumlara yaşam süreci boyunca öğrenme fırsatları sunan, öğrenme ile yaşamı yatay (aile, toplum, çalışma, iş, yaşam alanları arasındaki ilişkiyi kurarak) olmasının yanı sıra aynı zamanda dikey (doğumdan ölüme kadar) (Ahmed, 2002).
2. “Yaşam boyu öğrenme formal eğitimin ötesinde bireylerin kendi eğitimlerini devam ettirebilmeleri için gerekli olan beceri ve yetenekleri kazandırmayı hedefleyen bir süreç” (Candy; 2003).
3. “Geniş bir hareket gücüne sahip, yaşam boyu devam eden, örgün, informal ve öz yönelimli öğrenmeyi içeren kişisel veya kurumsal stratejiler bütünü” (Crick, Broadfoot ve Claxton).
4. “Esnek ve yeniliklere açık öğrenme olanakları sunan, bilgi okuryazarlığı, eleştirel düşünme becerisi gibi temel bilgi ve becerilerin kazandırılmasına zemin hazırlayan, insana ve bilgiye yatırım yapan bir araç” (Akkoyunlu, 2008).
5. “Aktif ve sürekli bilgi kullanımını gerektiren ve bilgi okuryazarlığını temel alan bir süreç” (Polat ve Odabaşı, 2008).
6. “Yaşam boyu eğitimlerle ilişkilendirerek herkesin ihtiyacı olan öğrenmeyi ihtiyaç duyduğu zaman ve imkanlarla elde etmesini sağlayan ve yaşam boyunca devam eden bir süreç” (Demirel, 2012).

2.1.1. Yaşam Boyu Öğrenmenin Ortaya Çıkış Nedenleri

2.1.1.1. Ekonomik Nedenler

Bilgi ekonomisi, yaşam boyu öğrenmenin ortaya çıkmasında temel etkindir. Bilgide teknolojik gelişmelere paralel olarak sürekli değişmekte ve gelişmektedir. Bu durum insanlarda yeni becerilerin kazandırılmasını gerekli kılmaktadır. Öğrencilerin okulda kazandığı bilgi ve beceriler mezun olurken eskimeye başlamıştır. Bu durum eğitime süreklilik kazandırmıştır.

Diğer bir ekonomik neden daha donanımlı ve daha iyi yetişmiş iş gücüne olan ihtiyaçlardır. Ortaya çıkan yenilikler, iş hayatını da yakından etkilemektedir. Eğitim küresel ekonomide önemli bir rekabet faktörü olarak görülmektedir. Bu durumdan dolayı yeni koşullara uyum sağlayabilen ve mesleki becerilerini geliştirebilen çalışanlara ihtiyacı artırmıştır. Motivasyonunu yaşam boyu öğrenmeye ayarlamış iş gücü daha da kıymetli bir duruma bürünmüştür. Çalışanlara hayat boyu devam edecek bir eğitimle elde edilecek beceriler istenmektedir. Günümüzde piyasa ekonomisinde bulunan bir kişi hayatı boyunca meslek için hazırlanmak durumundayken önceki yıllarda örgün ve yaygın eğitim sürecinde bulunan bir kişi yaşamı boyunca devam ettireceği bir meslek için çabalamak durumundaydı. İşsiz kalma tehlikesi, çalışanları piyasanın gerekleri doğrultusunda yeni beceriler edinmek zorunda bırakmıştır.

2.1.1.2. İstihdam İmkânlarını Geliştirmek

Çalışan kişilerin ve emek sarf edenlerin daha rahat iş bulabilmeleri için özelliklerinin arttırmak zorunda olmaları yaşam boyu eğitimin gelişmesinde bir etkindir. Önceleri yalnızca bedensel güç iş bulmak için yeterli iken makine kullanma bilgisi ve bilgisayarın hayatın tüm alanlarına girmesi bilişim teknolojilerini kullanma becerisini gerekli kılmıştır.

Yaşam boyu öğrenme; istihdam ile ilişkili olarak kişilerin ve toplumların bilgilerini, becerilerini ve yeterliliklerini arttırmak amacıyla bireyin hayatı süresince üstlendiği her çeşit öğrenme etkinliği şeklinde tanımlanır. Belirtilen durum hayat boyu öğrenmenin bireyin bilgilerini ve yeterliliklerini geliştirmeye katkı sağlayan bir anlam kazandırır. Ayrıca bu anlam bütün öğretim ve öğrenme çabalarını da kapsamaktadır. Yaşam boyu öğrenme ile amaçlanan bireyin bilgiye dayalı topluma uyum sağlamaları ve ekonomik hayatın tüm evrelerine aktif bir şekilde katılmalarının sağlanmasıdır.

Hayat boyu öğrenmenin diğer bir amacı ise gençlerin ve daha sonra diğer vatandaşların iş hayatına dahil olması veya iş gücü piyasasına girebilmeleri için gerekli olan

mesleki niteliklerin kazandırılmasıdır. Bu yaklaşım, neo-liberal anlayışın etkisiyle “yeni meslekleşme” (newvocationalism) olarak tanımlanıp yaşam boyu öğrenme kavramını değersizleştirmektedir.

2.1.1.3. Dünyadaki Değişim ve Gelişim

İnsanların yaşam hızları daha önceleri şimdiye nazaran daha yavaştı. İnsanların bu koşullarda edindikleri bilgiler ile değişime ayak uydurması daha kolaydı. Günümüzde ise yaşam hızı çok daha hızlı şekilde ilerlemektedir. Bu durum insanları hayatları boyunca eğitim içinde kalmaya zorlamaktadır.

Teknolojide meydana gelen hızlı değişimlerle bilgi patlaması olmuştur. Aslında iki durum birbirini tetiklemiştir. Üretilen bilgilerin yeni teknolojiler doğurması, bu teknolojilerin bilgiyi daha hızlı yaymasına neden olmuştur. Bilmenin ve kendini geliştirmenin önemli olduğu günümüzde içinde bulunulan döneme “bilgi çağı”, bu çağın gerekliliklerini yerine getiren insanlara da “bilgi toplumu” denilmiştir. Bilgi toplumunun başarılı insanları gereksinim duyduğunda bilgiye erişebilen, elde ettiği bilgiyi kendi durumuna uyarlayabilen, edindiği bilgiye yeni bilgiler ile katkı sağlayan ve onu faydalı bir şekilde kullanabilen, hayat boyu öğrenme kabiliyetine ulaşmış kimselerdir. Dünyadaki insanların bir kısmı bu değişimi takip etme imkânına sahip değildir. Kişilerin hayatını devam ettirdiği koşullara uyum sağlayabilmelerinin tek şartı bu değişim ve ilerlemenin izinden gitmek ile mümkündür. Bu durum, eğitimi kişinin yaşamında sınırlandırılmaz bir duruma getirmiş, hayat boyu öğrenme insanların gereksinimi olan kabiliyetleri yaşamı boyunca öğrenebilmelerinin önünü açmıştır.

2.1.1.4. Demokratikleşme

Yaşam boyu öğrenme yalnızca istihdamla ilgili alanları kapsamaz, yurttaşlık görevlerini ve sosyal alanları da kapsamaktadır. Bu durum demokratikleşmeyi yaşam boyu öğrenmenin olmazsa olmaz etkeni hâline getirmiştir. Gelişen toplumlar sosyal devletin sunduğu imkânlardan daha çok yararlanmak ve örgün eğitim sistemi içinde edinemediği birçok kazanıma yaygın eğitim aracılığı ile sahip olmak istemektedir.

Hayat boyu öğrenme kavramı küresel kapitaliz ile ön plana gelir. “Ekonomik rekabet gücünün” ve “İstihdam edilebilirlik” seviyesinin artırılması için mesleki eğitim alanında daha faydalı bir eğitim verilerek alanında kabiliyetleri gelişmiş kişiler yetiştirilmelerinden de daha öncelik olarak yaşamının tamamında var olacak şekilde kişilerin yaşama çevresindeki öğrenmeyi, öğrenme olanaklarının ilerlemesine katkı sağlayacak bir rol

üstlenmesi ve 21. yüzyılın sorular soran, araştırma yapan, analitik düşünebilen, hür iradeli, cesur, şuurlu, yaşamın her aşamasında ve çevresinde faal olan kişiler seviyesinde insanların geliştirilmesi niyetleri üstlendirilmelidir.(Duman,2006)

2.1.1.5. Kişisel İhtiyaçlar

Yaşam boyu öğrenme insanların bilgi, beceri ve yeteneklerini sürekli geliştiren bir süreçtir. İnsanların ilgilerini canlı tutmakla beraber yeni bilgiler edinmeye de istekli hâle getirir. Bu durum insanların yaşadıkları çevrede ve mesleki alanda oluşacak yeniliklere daha hızlı adapte olmasını sağlar

İnsanların hayatının kendisi için bir öğrenme süreci tanımlayabiliriz. Kişilerin sosyal ve teknik güncellemeye uyum sağlaması, çevresiyle ilgili farklı hale gelen durumlar karşısında hazırlıklı olabilmesi ve kişisel gelişim için yeteneklerinin tamamını aktif olarak kullanabilmek hedefi ile sürekli yeni fırsatlara ihtiyacı vardır. İşte bu durum yaşam boyu öğrenmenin hem kasıtlı hem de rastgele öğrenme yaşantılarını kapsadığını göstermektedir.

Bu doğrultuda Hasan Yüksel (2014), yaşam boyu öğrenmenin amaçlarının bir özetini şu şekilde sıralamıştır:

Kişisel Gelişim, Kişisel Yeterlilikleri Artırmak: Organizasyonlarda son zamanlarda oluşan yarışta öncelik kazanmanın şartı sayılabilecek şekilde değerlendirilebilecek hayat boyu eğitim konusunun başlıca değerlendirdiği husus kişinin bireysel olarak donanımlı hale gelmesine yardımcı olmaktır. Bilgi çağı adı verilen günümüz şartları ile değerlendirildiğinde mesleki düzenlemelerinin güncellenmesi ile işgücüne güncel bir yaklaşım ve yeni bir hedef sahibi olma ihtiyacı doğmuştur. Bu süreçte insan gücü konusunda atılacak ilk adım mesleki gelişimi desteklemek olarak kabul edilirse kişisel gelişim için yaşam boyu eğitim faaliyetlerinin ne denli önem taşıdığı görülecektir. Odağına kişisel öğrenme kavramını alan hayat boyu eğitim, kişinin kendine göre olacak şekilde eğitim çeşitleri içerisinde bulunan seçenekleri belirlemek için öğrenme konusunda kendilerinde bulunan kabiliyetlerin üstüne gitmektedir. Bu anlayışın düşünce temelinde yaş seviyesi fark etmeksizin eğitim süreçlerine dahil olması ve eğitimin hayatının tamamına müdahil olması yer almaktadır.

Toplumsal Bütünleşme: Yaşam boyu eğitimin gayelerine bakıldığında toplumsal entegrasyonun sağlanması yer almaktadır. Örgün eğitimin, eğitimi belirli mekânlar ve zamanlar arasında sınırladığı, fakat hayat boyu eğitim, eğitimi yaşamın her noktasında müdahil kılarak eğitimi sosyal hayatın içine dahil ettiği düşünüldüğünde hayat boyu eğitim

kavramının sosyal hayat ve eğitimin arasındaki farklı olduğu düşünülen şeyleri değiştirdiği fark edilecektir.

Yaşam Boyu Öğrenme kavramının gündelik yaşama dahil olması ile eğitim seçkin ve ulaşılamaz özelliğini yitirmiş, daha ulaşılabilir ve daha sosyal bir kavram hâline gelmiştir, tanınmış ve hayatın içinden bir kavram haline gelmiştir. Bu şekilde düşünüldüğünde kişilere eşit fırsatlar sağlanarak toplumda bütün bireylerin eğitim alma ve toplum için eğitim aktiviteleri yerini bulmuştur. Öğrenme öğretme faaliyetleri bakıldığında sadece demokratik toplumlarda uygulandığı göz önünde bulundurulursa yaşam boyu eğitimi demokrasi kültürünün de yerleşmesine katkı sağlayacaktır. Yaşam Boyu Öğrenmenin toplumda yer bulmasıyla ve eğitimin değişkenlik göstermesine paralel olarak katı, öğretme merkezli öğrenme aktiviteleri terk edilmiştir. Böylece toplumsal istikrarın inşa edilebilmesi ve demokrasinin kökleşmesi için uygulanabilirliği olmayan eğitim sistemlerinden ve faaliyetlerinden uzaklaşmıştır, toplumunda herhangi bir örgün eğitime dahil olamayan tüm dezavantajlı gruplarının eğitime katılması sağlanmıştır.

Ekonomik Büyüme: Yaşam boyu eğitim çalışmalarının önemli bir hedefi de kişilerin kendi kabiliyetlerini geliştirerek ekonomik bir kazanıma büründürmesidir. Bugün bilgi üretiminin ekonomik olarak sağladığı faydalar düşünülürse, bu alana ve paralelinde eğitim çalışmalarına yapılacak olan desteğin ekonomik olarak avantajlı sonuçlar doğuracağı açıktır. Günümüzde bilgi toplumunun önde gelen toplumlarında ABD ve Avrupa, büyüme ve gelişmenin daha fazla olmasının temel nedeni edindikleri bilgiyi ekonomik bir kazanç haline getirebilmeleridir. Bu toplumların yanında dünyanın çeşitli toplumlarında uygulanan eğitim reformları, öğrenci merkezli öğrenme çalışmalarının ve hayat boyu eğitim düşüncesinin çoklu zekâyâ sahip bireylerin gelişmesi ve değişimin öncüsü olma konusunda öğrenen bir topluma karşılaşılabilecek zorlukların üstesinden gelmenin en değerli aracı olduğu belirtilmektedir. Öğrenmenin son gelişmelere aşına olması zorunluluğundan yola çıkarak ekonomik ilerlemeye yaptığı katkı net bir şekilde gözlenmektedir.

Yaşam boyu öğrenme olgusunu süreklilik, yaratıcılık ve öğrenme olmak üzere üç temel öğeden oluşturmaktadır.

1.Süreklilik: Eğitim dediğimiz süreç bireyin yaşamının belli bir döneminde başlayıp ölümüne kadar devam etmektedir.

2.Yaratıcılık: Yaşam boyu olgusunun temel amaçlarından biri bireyin yaratıcılığını geliştirmek, onu içinde bulunduğu yaşamın bir parçası yapmaktır.

3.Öğrenme: Yaşam boyu öğrenmenin önemli unsurlarından birisi de kişinin kendi kendine öğrenmesidir (Day, 1999; akt. Teyfur, 2007:374).

2.1.2. Yaşam Boyu Öğrenmenin Amacı

Yaşam boyu öğrenmenin öncelikli amacı kişinin kendini geliştirmesidir. Yaşam boyu öğrenme ilkesindeki amaç yalnızca imkânı olmayan vatandaşlara okuma yazma öğretimi ya da temel becerilerin kazandırılması değildir. Zamanla bu durum üniversite mezunları, emekli vatandaşlar da dâhil edilerek genişlemiştir. Yaşam boyu öğrenme kavramı Avrupa'ya uyum sağlamak için gerekli şartlardan biri olmaktan çıkıp ülkelerin gelişim süreçleri için gereklilik olmuştur. Yaşam boyu öğretimle Türkiye'de amaçlanan; milli ve manevi değerleri koruyan, Atatürk ilke ve inkılaplarına bağlı, problem çözme yeteneği olan, insan haklarına saygılı, toplumsal sorunlara duyarsız kalmayan, bilimsel, eleştirel ve yaratıcı düşünceye sahip insanlar yetiştirmek için gerekli eğitimin sağlanmasıdır. "Bilimsel, teknik, ekonomik ve sosyal değişimin hızı karşısında insan kişiliğinin tam olarak gelişmesi için eğitimin dünya ölçüsünde ve yaşam boyu eğitim; bireyleri toplum yaşamından meydana gelen ekonomik, kültürel, siyasi değişimlere baş edecek düzeye getirmeyi de amaçlar." (DPT, Özel İhtisas Komisyonu Raporu, 2001:6).

Bir toplumsal değişim programı olarak yaşam boyu öğrenme; yalnızca eğitim ve öğretim programlarından değil, kariyer ve istihdam fırsatlarından da yararlanılarak kazanılan becerilerin belgelendirilmesi ile kavramın içeriği genişletilmesidir. Geleceğimiz; insanların toplumsal değişimlere ayak uyduran, farklı becerilere sahip, öğrenmeyi bilen ve yaşam boyu öğrenmeye devam etmek isteyen insanların çabalarına bağlıdır. Bu duruma uygun yeni eğitim programlarının uygulanması gelecekte problem çözme, eleştirel düşünme ve bilimsel düşünme becerilerine sahip bireylerin oluşmasını kolaylaştıracaktır. Hazırlanacak yeni eğitim ve öğretim programlarının insanları yaşam boyu öğretime hazırlaması onların değişen ve gelişen dünyaya daha hızlı uyum sağlamasına yardımcı olacaktır.

Yaşam boyu öğrenmenin zor olan kısmı mevcut eğitim sistemleri tarafından farklı eğitim ve öğretim yöntemlerinin tanınmaması ve çözüm üretilememesidir. Bunun için öğrenme sonuçlarını, beceri ve kazanımlarını değerlendirmek için yeni prosedürler ve örüntüler geliştirmek gerekecektir. Yeni eğitim örüntülerinden faydalanmak ve fırsatları kaçırmamak için bu örüntülere yeni vasıflar kazandırılmalı ve örüntüler sertifikalandırılmalıdır.

Fırsatlardan faydalanmak ve yeni öğretim yöntemlerini de kapsayabilmek için esnek bir öğretim yöntemine ihtiyaç vardır. Yaşam boyu öğrenme bu esnekliği kazanmak amacıyla herkes için eğitim ve öğretim modelini ifade etmektedir.

Yaşam boyu öğrenmenin hedefi daha geniş bir öğrenme çerçevesinin oluşmasını sağlamaktır. Yaşam boyu öğrenmenin yaygınlaşması yalnızca mevcut eğitim kurumlarının sorumluluğunda olmamalıdır. İşverenler, sivil toplum kuruluşları, yerel yönetimler ve kütüphane gibi kurumlar da yaşam boyu öğrenme kapsamında öğrenmeyi teşvik etmelidir.

Yaşam boyu öğrenmenin toplum tarafından çok bilinen bir kavram olmaması bu alanda çalışma yapmak isteyen bilim insanları için dokunulmamış bir alan oluşturmaktadır.

2.1.3. Yaşam Boyu Öğrenme Yolları

Bilginin oluştuğu ve kullanılabilir hâle dönüştüğü yer gerçek hayattır. Bu bağlamda yaşam boyu öğrenmeyi bireyin kişisel, sosyal ve mesleki hayatında incelemek daha uygun olacaktır. Kişisel gelişim anlamında öğrenme; bireyin ilgi duyduğu alanlarda performansını üst seviyelere çıkarmak ve sahip olduğu becerilerin devamını sağlamayı amaçlamaktadır. Sosyal anlamda öğrenme; belirli bir fikir, duygu, din veya kültür birliği olan bireylerin bilgiyi oluşturmak ve paylaşmak için bir araya gelmesini amaçlamaktadır. Mesleki gelişim anlamında öğrenme; bireyin sahip olduğu meslekte daha iyi bir performans sağlamanı, mesleğindeki değişim ve gelişmeleri takip etmesini ve öğrenmesini amaçlamaktadır. Bu anlamda yükseköğretim kurumlarının görevi daha da artmaktadır. Çünkü yükseköğretim kurumları bilgiyi oluşturmaktan çok bilginin dağıtımında önemli bir role sahiptir. Yükseköğretim kurumları, bilgiye erişimi kolaylaştırmak ve fırsat eşitliği oluşturmak amacıyla yaşam boyu öğrenmeyi yüz yüze öğrenme, video tabanlı öğrenme, çoklu ortam öğrenmeleri ve akademik yayınların dağıtımının yaygınlaştırılması noktasında desteklemektedir.

Yaşam boyu öğrenmenin amacı bireyin yaşam kalitesini artırmak ve kendini gerçekleştirmesine yardımcı olmaktır. Çalışmalara bakıldığında yetişkin eğitimi, örgün ve yaygın eğitim olarak belirli bir amaca yönelik olduğu görülmektedir. Birey, kendini gerçekleştirmek, mesleğinde ilerlemek ve sosyal ortamını düzenlemek için örgün, yaygın ve informal eğitime ihtiyaç duyar.

Örgün eğitim, eğitim kurumlarında verilir ve sürecin sonunda belgelendirme yapılır. Yaygın eğitim, devlet ve sivil toplum kuruluşları tarafından örgün eğitime paralel olarak vatandaşların yararlanacağı şekilde verilir ve belgelendirilir. İnfomal eğitimde ayrıca bir

düzenleme yapılmaksızın bireyin yaşamında doğal biçimde gerçekleşir ve bu durum belgelendirilemez. Yukarıda belirtilen eğitim türlerindeki asıl amaç nasıl gerçekleştiğine bakılmaksızın bireyin ihtiyaçları ile örtüşerek gerçekleşmesidir. Bu durum yaşam boyu öğrenmenin gerçekleştiği anlamına gelir. Yaşam boyu öğrenme yolları aşağıda belirtildiği gibi üç başlık altında incelenmiştir. Bunlar

2.1.3.1. Uzaktan Eğitim

Yaşam boyu öğrenme yollarından biri uzaktan eğitimidir. İnsanlar, potansiyellerini artırmak, eksiklerini gidermek, mesleki gelişimlerini sağlamak ve sosyal hayatta daha fazla yer alabilmek, kısacası kendini gerçekleştirmek için bilgiye ihtiyaç duyar. Uzaktan eğitim, insanların bu ihtiyaçlarına istedikleri yerde ve istedikleri zamanda ulaşma olanağı sağlar. “Uzaktan eğitimin, dünya genelinde algılanışında değişiklik yaratan üç temel eğilim ve kırılma noktası 1700’lü yıllarda mektupla öğretim, 1920’li yıllarda elektronik teknolojisinin gelişmesi sonucu elektronik ders materyalleri ile öğrenimin başlaması, 1960’larda uzaktan eğitim üniversitelerinin kurulmasıdır.” (Smaldino, Simonson, Zvacek, Albright, 2003,akt. Özarslan ve Ozan, 2009:54). “Uzaktan eğitim, Türk eğitim sisteminde üniversite yapısı içinde ilk kez 2547 sayılı Yükseköğretim Yasası (1981) ile yasal olarak yer almıştır. 1982’de 2809 sayılı Kanun ile Anadolu Üniversitesi içinde kurulmuş olan Açık öğretim Fakültesi, uzaktan eğitimi ülke düzeyinde merkezi biçimde yürütmekle görevlendirilmiştir.” (Özer, 1989:4).

Eğitim sisteminin gelişen teknolojiye etkilenmesi yapılan çalışmaların dağıtımını ve etki alanını genişletmiştir. “Özellikle 1990’ların sonlarından itibaren, öğrenme-öğretme etkinliklerinde yoğun olarak kullanılmaya başlanan bilgisayar ağları Internet ve World Wide Web teknolojileri ile uzaktan öğretimde önemli açılımları sağlamıştır. Uzaktan öğretimin önemli sınırlılıkları olarak kabul edilen sınırlı etkileşim, güncellemede yavaşlık, farklı kaynaklara ulaşamama, gereksinim duyulan yerde ve zamanda hizmet alamama, bireysel farklılıklara odaklanamama ve benzerleri bilgisayar ağları yardımıyla büyük ölçüde giderilmiştir.” (Schrum, 1999;akt. Aydın, 2002:3). Oluşan bu talebi karşılamak için açık öğretim sistemi ülkede hatırı sayılır bir yer edinmiştir. Uzaktan eğitim programlarını hayata geçirmek için yükseköğretim kurumları uzaktan eğitim programlarını yaygınlaştırmalı ve yaşam boyu öğrenme merkezlerine dönüşmelidir.

1.1.3.2. Yaygın Eğitim

Yaygın eğitim; belirli bir sebepten dolayı örgün eğitimin dışına çıkan ya da bir meslek edinmek için yeni bilgi ve beceriler kazanacağı inancı ile eğitimler sunulan faaliyetler bütünüdür. Yaygın eğitimde asıl amaç; örgün eğitim sonrasında bireylerin çağa uygun bilgi ve becerileri elde edebilecekleri ya da yeni meslekler öğrenebilecekleri kurs programlarını katılımlarını sağlamaktır.

Avrupa Birliği ülkelerinde yaşam boyu öğrenmeden kasıt yaygın eğitim (halk eğitimi) programlarıdır. Türkiye’de bu durum okul-endüstri iş birliğine dayalı olup istihdamı geliştirmek için iş hayatıyla yürütülmesi esasına dayanmaktadır. “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’nun 1972’de aldığı kararlar doğrultusunda halk eğitimi faaliyetlerinin aşağıda belirtilen hedeflere ulaşmaya yönelik olması gerektiğini savunmaktadır.

- Uluslararası ilişkilerde her türlü zorbalığın ortadan kaldırılması ve manevi değerlerin, uluslararası anlayışın, barışın ve işbirliğinin geliştirilmesi
- Kültürel kalkınmaya daha fazla olanak sağlamak için Eğitimin, çevrenin korunmasına da katkı sağlayacağı beklenmektedir.
- Eğitimin çevrenin korunması ve kalkınması ile kültürel kalkınmayadaha fazla olanak sunacak duruma getirilmesi,
- Kişilerin yaşadıkları toplumun gelişmesine katkıda sağlamaları için Yaşam Boyu Öğrenme becerilerini kazanmaları hedeflenmektedir.

AB’ne üye ülkelerde yaşam boyu öğrenmede bireyin kendini gerçekleştirmesinden ziyade nitelikli iş gücü olarak değerlendirilmesi ortak anlayışı oluşturulmuştur. Ülkemizde de yaşam boyu öğrenme, Avrupa Birliği ülkeleri ve diğer ülkeler ile paralel bir şekilde AB projeleri (Leonardo ve Grundivg) alanlarında ilerlemektedir.

2.1.3.3. Yetişkin Eğitimi

Yetişkin; 18 yaşını bitirmiş, toplumsal sorumluluklarını yerine getiren, kendi yaşamını kontrol edebilen ve yönetebilen, özgüvenini ve özsaygısını geliştirmiş bireydir. 1776 yılında İngiliz Gemiciler Birliğinin denizcilikle uğraşanlara gemicilikle ilgili yeni bilgi ve becerilerin kazandırılmasına yönelik yaptığı çalışmalar yetişkin eğitiminin bilinen ilk

örnekleridir. Dinsel öğretilerin yaygınlaştırılması amacıyla ortaya çıkan yetişkin eğitimi bu eğitimin daha çok yetişkin bireylere sunulan sosyal hizmet olarak algılanmasına neden olmuştur. Bugün ise bilinçli, özgürce kararlar alabilen ve özgürce hareket eden yetişkin bireyler meydana getirme işlevi üstlenmiştir. 1919 yılında kurulan Dünya Yetişkinler Birliğinin ilk toplantısı 1929 yılında Cambridge’de düzenlenen “Dünya Toplantısı”dır. Yetişkin eğitimi konusunda akla gelen en etkili uluslararası kuruluşlardan birisi UNESCO’dur. UNESCO, ilk toplantısını 1949 yılında Danimarka’nın Elsinore şehrinde gerçekleştirmiştir. Teknolojideki gelişmenin sanayiye aktarılmasından kaynaklanan sorunların tartışıldığı toplantıda sorunun yetişkin eğitimi ile aşılabacağı fikri oluşmuştur. Bu durum bağımsızlığını kazanan birçok ülkede sanayileşme atağının ve okuma yazma seferberliğinin oluşmasını sağlamıştır.

Bugünkü anlamından farklı olmakla beraber Türk tarihinin her döneminde yetişkin eğitime rastlamak mümkündür. Türk destanlarında, Orhun Kitabelerinde ve Dede Korkut Hikâyelerinde anlatılanlar çocuklara yönelik değil, daha çok yetişkin eğitimi ile ilgilidir. Yetişkin eğitimi Osmanlı Dönemi’nde “Camilerde, tekkelerde, tekke ve zaviyelerde görülen dinsel içerikli etkinlikler, usta-çırak ilişkisi, Ahi örgütleriyle loncalarda görülen etkinlikler” (Okçabol, 1999) şeklinde ortaya çıkmıştır. Türkiye Cumhuriyeti’nin kurulması ile Millet Mektepleri kapsamında 1928-1929 döneminden 1979-1980 dönemine kadarki yapılan toplam on okuma yazma kampanyasında neredeyse bir milyon kişi eğitim alabilmiştir. Bu kursların A kademesi ve B kademesi olmak üzere iki kademesi vardır. A kademesinde Arapça bilenler ve ek olarak okuma yazma bilmeyenler vardır. A kademesindeki kursları tamamlayan kişilere B kademesinde bulunan temel vatandaşlık eğitimi ve kültürel eğitim verilmiştir (Okçabol, 1999).Günümüz Türkiye’sinde yetişkin eğitimi, birden çok düzenlemeyi kapsamaktadır. Bu kapsamla ilgili beş kanun ve üç düzenleme aşağıdaki gibidir:

Millî Eğitim Temel Kanunu No. 1739: Genel durumu, diğer kurumlarla işbirliği ve koordinasyonu, içeriği, yaygın eğitimin amaçlarını düzenler.

Millî Eğitim Bakanlığı Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun No. 3797: Yaygın eğitim için sorumlu birimleri tanımlar bu tanım yetişkin eğitimi içinde geçerlidir. Ayrıca bu belirlenmiş birimlerin görev tanımlarını yapar (Çıraklık ve Yaygın Eğitim Genel Müdürlüğü).

Mesleki Eğitim Kanunu No. 3308: Tüm düzey ve türdeki (Örgün, yaygın ve çıraklık) mesleki eğitimi kapsayan temel kanundur. Bu kanun yetişkin mesleki eğitimi ile ilgili konuları içerir. Bu konular mesleki eğitimin planlanması, mesleki eğitimin katılımcıları ve mesleki eğitimdeki özel uygulamalar sorumluluğu, kalfa ve usta eğitimi, mesleki eğitimi finanse etmek gibi konulardır.

Zorunlu İlköğretim Çağı Dışında Kalmış Okuma Yazma Bilmeyen Vatandaşların Okuryazar Duruma Getirilmesi Hakkında Kanun No. 2841: Yetişkin olup okuma yazma bilmeyen vatandaşların okuryazar hâle getirilmesi ve onlara ilköğretim diplomasının verilmesi ile ilgili konuları düzenler.

Mesleki Yeterlilik Kurumu Kanunu No.5544: 2006'da geçerli olmaya başlayan bu kanun ile Türkiye'deki eğitim, ulusal mesleki standartlar ve bazı konuların işleniş bakımından yeni bir boyut kazanmıştır. Bu durumun avantajı programlar, yeterlilikler ve profesyonel standartları sağlama gibi konular için yaygın eğitim çalışmalarında yeni düzenlemelere yön verecektir.

MEB Yaygın Eğitim Kurumları Yönetmeliği (2006): Yaygın eğitimin düzenlenmesi bakımından temel bir kaynaktır. Bu yönetmelik genel olarak halk eğitim merkezleri tarafından organize edilen programları içerir.

Mesleki ve Teknik Eğitim Yönetmeliği (2002): Yaygın mesleki eğitim ve çıraklık eğitimi, mesleki ve teknik eğitim düzenlemeleri ile bütünlüğü (öğretim programı, hedefler, değerlendirme ve belgelendirme vb.) içerir.

Kamu Kurum ve Kuruluşları, Belediyeler, Vakıflar, Yaygın Eğitim Amaçlı Kurslar Yönergesi (2006): Millî Eğitim Bakanlığı dışında toplumsal kurumlar tarafından dernekler, vakıflar, belediyeler, daireler vb. organize edilen ücretsiz sunulan eğitim programları ile alakalı konuları barındırır. Bu programlar MEB tarafından kontrollü olarak gerçekleştirilmektedir.

Türkiye ulusal düzeyde birçok protokol imzalayarak yetişkinlerde yurttaşlık eğitimi, okuryazarlık ve mesleki eğitimle ilgili birçok proje uygulamıştır. Türkiye yetişkin eğitiminin yaygınlaştırılması ve geliştirilmesi için uluslararası birçok organizasyon düzenlemiştir.

2.1.4. Yaşam Boyu Öğrenme Becerileri

Öğrenme bir ihtiyaçtır. Birey günlük yaşam problemleri ile baş edebilmek için problemler ile öğrenme arasında bir bağ kurup kendini öğrenmeye teşvik etmelidir. Birey,

amaçlarını doğru bir şekilde saptadığında, sorumluluk aldığı ve öğrenmeye aktif bir şekilde katıldığı yaşam boyu öğrenme gerçekleşmiş olacaktır. Bireyde kendi kendine öğrenme olması için küçüklükten gelen bazı özdenetim becerilerinin olması, bireyin var olan bilgilerini kullanabilmesi ve değerlendirme yapabilmesi gerekmektedir. “Avrupa Birliği Eğitim ve Kültür Komisyonu tarafından yaşam boyu öğrenme için gerekli olan sekiz temel yeterlik belirlenmiştir.” (Figel, 2007;akt. Demirel, 2009:3).

-Anadilde iletişim yeteneği: Sosyal ve kültürel hayatta, eğitim ve iş hayatında duygu ve düşüncelerini yazılı ve sözlü olarak ifade edebilme ve yorumlayabilme yeteneğidir.

Birey bu yeterlilik için konuştuğu dilin dilbilgisi kurallarına ilişkin azami bilgiye, yeterli kelime dağarcığına sahip olmalı ve dilin etkileşim türlerini bilmelidir. Birey ana dilde iletişim kurarken kişiler arası iletişimde olumlu tutum sergilemeli, iletişimi kontrol edebilmeli ve yönetebilmelidir.

-Yabancı dilde iletişim yeteneği: Anadilde iletişim kurmak için gerekli olan yetenekler yabancı dilde iletişim kurmak için gerekli olup ayrıca yabancı dilde iletişim kurmak için kültürler arası anlayışa ve bağlantı kurma yeteneğine sahip olmak gerekir.

Birey bu yeterlilik için kültürel farklılıklar ve gelenekler hakkında bilgi sahibi olmalı, bir iletişimi başlatma, devam ettirme ve bitirme yeteneğine sahip olmalı, ayrıca kültürel farklılıklara saygı duymalıdır.

-Matematik ve fen/teknoloji yeteneği: Bireyin günlük gereksinimlerini belirlemede ve karşılaştığı problemlerin çözümünde matematiksel düşünceye başvurma yeteneğidir.

Birey bu yeterlilik için matematik, fen ve teknoloji alanında işlem, ilke ve yöntemler hakkında olmalıdır. Gün içinde karşılaşılan problemleri matematiksel düşünce ile bir karara veya sonuca bağlamalı, problemler karşısında gerçekçi tutum sergilemeli ve teknolojik gelişmelere ilgi duymalıdır.

-Dijitalleşme yeteneği: Günümüzde bilgiye istenilen yerde ve istenilen zamanda ulaşmak mümkündür. Bu durumdan yararlanabilmek için bireyin internet yolu ile iletişim kurabilmesi amacıyla bilgisayarını faal bir şekilde kullanabilmesi gerekir.

Birey bu yeterlilik için bilgisayar ve yazılım bilgilerine sahip olmalı, internetin sunduğu olanakların farkında olmalı, bilgiyi oluşturma, toplama, depolama ve paylaşma noktasında yetenekli olmalı, ayrıca kültürel amaçlı bilgi iletişim araçlarını kullanmaya karşı olumlu tutum oluşturmalıdır.

-Öğrenme yeteneği: Yaşam boyu öğrenmedeki asıl amaç; bireyin öğrenmeye yönelik olumlu tutum geliştirmesi, kendini organize edebilmesi, zaman yönetiminin olması ve gerekli motivasyonu sağlamasıdır. Bu yetenek için kişi, ihtiyaçlarını öğrenmeli, sahip olduğu olanakların farkına varmalı ve süreci etkin bir şekilde sürdürebilme yeteneğini geliştirmelidir.

Birey bu yeterlilik için kendi öğrenme stratejilerini belirlemeli, güçlü ve zayıf yönlerinin farkında olmalıdır. Ayrıca sahip olduğu bu becerileri sürdürebilmeli, araştırmaya ve öğrenmeye karşı olumlu tutum içinde olmalıdır.

-Sosyallik ve vatandaşlık yeteneği: Sosyal hayatta ve iş hayatında aktif olma, gerektiğinde çatışmayı çözmek için risk alma, kişiler arası ve kültürler arası uzlaşmayı sağlama yeteneğidir.

Birey bu yeterlilik için farklı kişilik tiplerine sahip kişilerin ve farklı kültürlerin davranış bilgilerini bilmeli, uzlaşmacı bir dil kullanabilmeli ve toplumsal değerlerdeki farklılığa saygı duymalıdır.

-Girişimcilik yeteneği: Bireyin fikirlerini, projelerini hayata geçirebilme, planlarını yönetebilme, yenilikçi olma ve risk alabilme yeteneğidir. Bu durum yapacağı etkinlikler için gerekli olan bilgi ve beceriye sahip olmasını da gerektirir.

Birey bu yeterlilik için sosyal hayatta ve iş hayatında fırsatları değerlendirebilmeli, bir projede veya planda çalışmayı başlatabilmeli ve sürdürebilmeli, amacına ulaşmak için motivasyona ve kararlılığa sahip olmalıdır.

-Kültürel farklılık ve ifadelendirme yeteneği: Duygularını, düşüncelerini ve fikirlerini farklı sanat dallarını kullanarak özgün bir şekilde ifade edebilme yeteneğidir.

Birey bu yeterlilik için modern sanat ve modern kültür hakkında bilgi sahibi olmalı, özgün düşüncelerini başkalarıyla ilişkilendirebilmeli ve sanat dallarına karşı olumlu tutum içinde olmalıdır.

Bireyin yukarıda sayılan bu yetenekleri elde edebilmesi için sahip olması gereken en temel yetenek “bilgi okuryazarlığı”dır. Bilgi okuryazarlığı; bilgiye ulaşma, bilgiyi tanıma ve kullanma yeteneği olarak açıklanabilir. Birey kişisel gelişim, mesleğinde ilerlemek hatta en temelde okuma yazma öğrenmek için bilgi okuryazarlığı yeteneğine sahip olmalıdır.

Günümüz bilgi toplumu ele alındığında insanlardan beklenen; kendini geliştirmesi, bildiklerini uygulamaya dönüştürmesi ve yaşam boyu öğrenme yetenekleri ile donanmış olmasıdır.

Yaşam boyu öğrenme yetenekleriyle donanmış olmak kadar bilgiye ulaşmak ve bilgiyi kullanmak da önemlidir. Deakin Crick Bristol üniversitesinde 2003-2004 yılları arasında RD Crick, P Broadfoot, G Claxton tarafından yürütülen bir çalışmada yaşam boyu öğrenme yetenekleri “öğrenme gücü” fikri üzerinde temellendirilmiştir. Öğrenme gücü yedi bileşen olarak aşağıda tarif edilmiştir.

Gelişen Yönelme: Bilinmesi gereken her şeyi öğrenmeye ya da öğretmeye kalkılırsa buna ne öğrenenin nede öğretenin ömrü yeter. Her şeyi öğrenmek yerine yalnızca ihtiyaç duyulanı öğrenmek için öncelikle öğrenmeyi öğrenmek gerekir. Yaşam boyu öğrenmeyi kendine ilke edinen bireyler bu yeteneklerini geliştirerek daha konforlu bir hayatları olacağını bilir. Sahip oldukları bu konfor alanından taviz vermek istemeyen bireyin daha iyi olabileceğine duyduğu inanç sürekli gelişim isteği oluşturur. Gelişen yönelme, bireyin bu isteklerinin farkında olması ve bu duruma karşı olumlu tutum içinde olmasıdır.

Meraklılık: Bireyin çevresinde gelişen olayları anlama ihtiyacı insanlık tarihi ile eşittir. Bireydeki bu anlam arayışı hem kendini hem içinde yaşadığı toplumu geliştirmiştir.

Merak, bireyin herhangi bir şeyi öğrenmeye karşı duyduğu istektir. Meraklı birey, çok soru sorma ve araştırma eğilimleri gösterir. Yaşam boyu öğrenme kapsamında merak; yeni bilgiler öğrenmeyi bir ihtiyaç olarak görmek ve bu duruma karşı olumlu tutum içinde olmaktır. Birey, belirsiz olayları fark ediyor ve bu durumu ortaya çıkarmak istiyor ise merak konusunda potansiyeli var demektir. Bu durum bireyin gelecekte kişisel ve iş hayatında yeni beceriler edinebileceğini gösterir. Çünkü bu tarz bireylerin çevresinde gelişen olayları izleme, olasılıkları belirleme ve sıra dışı sorular sormada konusunda özel bir yetenekleri vardır. “Kısaca bilgi edinmeye duyulan arzu ya da ihtiyaç olarak tanımlanabilen merak duygusuna sahip bir birey çevredeki aykırı, yeni ve gizemli olaylara ilgi duyar, çevresinde gelişen olayları inceleme ve yönetme arzusu hisseder, kendisi ve çevresi hakkında bilgi sahibi olmak için araştırma ve inceleme yaparak yeni deneyimler yaşamaya hevesli olur.” (Demirel ve Coşkun, 2009).

Anlamlı Hâle Getirme: Yaşam boyu öğrenme yeteneklerine sahip birey, yeni öğrendiği bilgiler ile daha önce öğrendikleri arasında anlamlı bir bağ kurmaya çalışır. Eğer yeni edindiği bilgiler daha önce öğrendiği bilgileri destekliyor ise bu durumdan haz duyar.

Bireyin doğru bildiklerinin daha sonra başka bir yerde karşısına çıkması o bilginin pekişmesini sağlar. Bireyin soru sormasını sağlayan asıl unsurlardan biride yeni bilgilerin daha önce edindiği bilgilerle uyumlu olup olmamasıdır. Çok soru sormasının altında yatan nedenlerden biri budur. İnsanlar ilgilendikleri yerden bilgilenir. Yaşam boyu öğrenme konusunda etkin olanlar, ilgi alanları üzerine yoğunlaşan insanlardır. Edindikleri bilgiler ile performansının arttığını gören birey, anlamlı hâle getirebileceği bilgileri öğrenme konusunda daha istekli olur.

Bağımlılık ve Kırılganlık: Bazı insanlar hata yapa yapa doğruyu bulacağına inanır ve hata yaparak doğruyu öğrenmeyi kendine ilke edinir. Bazı insanlar ise hata yapma konusunda derin kaygılar duyar. Bu tarz bireylerin öğrenmeleri daha çok dış etkilere bağlıdır. Aktif olarak bilgiyi öğrenmeye katılmazlar, yalnızca öğrenme ortamlarında bulunur ve pasif olarak öğrenirler.

Yaratıcılık: Var olan bilgiyi kullanabilmek, başka insanların fikirlerinden ve deneyimlerinden faydalanabilmek mümkündür. Fakat birey gerçek anlamda bir gelişme göstermek istiyor ise özgün fikirler ve deneyimler oluşturmak zorundadır. Yaşam boyu öğrenmeyi ilke edinen bireyler, edinecekleri yeni bilgilerin kendilerini nereye götüreceğini bilmeseler dahi olasılıkları göz önünde bulundurarak yeni öğrenme ortamlarına girmekten hoşlanırlar. Çünkü bu bireylerin sezgileri güçlüdür ve yeni öğrenme ortamının simülasyonunu oluşturabilirler.

Bağımsız İlişki Kurma: Bireyin kendini sosyal hayattan izole ederek zamanını yalnızca gelişimine adanması ya da sosyalleşme amacıyla zamanının büyük çoğunluğunu sosyal ortamlarda geçirmesi yaşam boyu öğrenme için uygun değildir. Birey ne zamanının tamamını bireysel olarak ne de sosyal olarak geçirmeli, ikisi arasında denge kurmalıdır. Çünkü yaşam boyu öğrenmeyi ilke edinen bireyler, bireysel çalışmanın ve kendisi ile ilgili hayal kurmanın iyi olduğunu bilirler. Aynı zamanda öğrenmelerini kolaylaştıracak diğer insanların deneyimlerinden faydalanmayı ya da onlar öğrenirken ne tür zorluklarla karşılaştıklarını görerek değerlendirmeyi ihmal etmezler.

Stratejik Farkındalık: Yaşam boyu öğrenmeyi ilke edinen bir birey kendisinin farkındadır, nasıl ve ne şekilde öğrendiği hakkında bilgi sahibidir. Söz konusu bireyler öğrenme ile ilgili öz değerlendirmelerini yapabilir, aksi bir durumda yani öğrenmenin gerçekleşmediği durumlarda bu durumu nasıl düzeltebileceklerini bilirler. Öğrenmeleri ile

ilgili planları kendileri yapmak ister ve durumdan haz duyarlar. Öğrenme stratejilerini kendileri oluşturdukları için seçtikleri bu stratejilerin nedenlerini açıklayabilirler.

2.1.4.1. Yaşam Boyu Öğrenme Becerilerine Sahip Kişilerin Özellikleri

Yaşam boyu öğrenme becerisine sahip bireyler kendilerine verilen bilgiyle yetinmeyip daha fazlasını ister ve bunun için araştırma yaparlar. Çünkü yaşam boyu öğrenmeyi kendine ilke edinmiş bireyin merak duygusu gelişmiştir.

Merak duygusu yaşam boyu öğrenmede ön kabul olsa da tek başına yeterli değildir. Birey öğrenme ortamına bilinçli katılmalı, motivasyonu yüksek olmalı, ne istediğini önceden tespit etmeli ve öğrendiklerini uygulayabilmelidir.

Yaşam boyu öğrenmeyi kendine ilke edinen birey, teknolojik gelişmelere paralel olarak farklı öğrenme yollarını keşfeder, edindiği bilgiyi değerlendirir, eleştirel okuma becerisine sahip olur. Bu insanlar yeniliklere uyum sağlayan, eski bilgiyi yenisi ile değiştirmeye istekli ve teknoloji ile barışık kimselerdir.

“Yaşam boyu öğrenme, insanın öğrenme yetisi devam ettiği sürece öğrenmek ve öğretmek zorunda olması anlamına gelir. Yaşam boyu öğrenme belirli şartların oluşmasına bağlıdır. Bu şartlar sırasıyla şunlardır.” (Topakkaya, 2013):

-Birey öğrenme isteğine ya da öğretme isteğine sahip olmalıdır.

-Birey öğrenme kabiliyetine sahip olmalıdır.

-Yaşam boyu öğrenmeyi kendine ana faaliyet alanı olarak almış kurum veya kuruluşların olması, buna ek olarak da devlet desteğinin var olması gerekir.

-Kendisi için yaşam boyu öğrenmeyi temel faaliyet alanı olarak belirlemiş bir kurum ya da bir kuruluşun olması ve bu konuda ek olarak devlet desteğinin var olması gerekir.

- Konu ile ilgili medyanın ve uzmanların desteğinin alınması gerekir.

Yaşam boyu öğrenme ilkesinden hareketle aşağıda belirtilen dört öğrenci türüne hizmet verilmektedir. Bu öğrenciler şunlardır (Ö. Demirel, 2010b):

1. Tümevarım ya da buluş yoluyla öğrenenler
2. Kendi öğrenimlerini düzenlemek isteyenler
3. Rehberliğe ihtiyaç duyanlar ancak bireysel öğretim programı isteyenler
4. Grup içinde öğrenmek isteyenler

“Bu bağlamda kişinin bu öğrenme çeşitleriyle başa çıkabilmesi için hangi nitelikleri edinmesi gerektiği önem kazanmaktadır. Yaşam boyu öğrenen bireyin özellikleri şöyledir” (Akkoyunlu, 2008):

- Öğrenme becerilerine sahip
- Meraklı
- Örgütlenme becerilerine sahip
- Bilgi okul yazarı
- Yeni gelişmelerle ve konularla ilgili

Yukarıda sayılan özellikleri kendinde oluşturan bireyin yaşam boyu öğrenme becerilerine sahip olduğu anlaşılır.

2.1.5. Türkiye’de Yaşam Boyu Öğrenme

Dünya büyük bir hızla değişmektedir ve bu değişim tek yönlü değildir. Değişim olumlu olsa da olmasa da sürekli ve hızlı gerçekleşmektedir. Bu durum insanların değişen ihtiyaçlar noktasında eğitimin önemini görmesini ve eğitim üzerine tartışmaların artmasını beraberinde getirmiştir. Eğitim sürekli öğrenmenin temelini oluştursa da okullar bu durum için yetersiz kalmaktadır. Çünkü okullar bireyleri belirli bir zaman diliminde eğitebilir. Okul bittikten sonra gerçek yaşam problemleri ile karşı karşıya kalan birey bu problemleri çözmekte yetersiz kalmaktadır. Bunun için insanlar örgün eğitim sona erdikten sonra da eğitim fırsatlarına gereksinim duyar.

Yaşam boyu öğrenme, bireylerin hayatları boyunca ihtiyaç duyacağı eğitim fırsatlarından faydalanabilmeleri üzerine kuruludur. Yaşam boyu öğrenme dünyada hızla önem kazanmaktadır. Avrupa Birliği ile uyumla hâle gelmeye çalışan Türkiye için yaşam boyu öğrenme önemli bir başlıktır.

Türkiye, 1960 yılında yatığı Avrupa Birliği’ne üyelik başvurusu bağlamında ve Avrupa Birliği ile olan bağlarını kuvvetlendirmek için çeşitli yenilikler yapmıştır.2005 yılında tam üyelik başvurusu kabul edilmiş ve o tarihten sonra Avrupa Birliği’ne uyum için farklı konu başlıkları müzakere edilmeye başlanmıştır. Eğitim bu konu başlıklarının en önemlilerinden biridir.

Avrupa Birliği’nin yaşam boyu öğrenmeye yaklaşımı yaşlanan nüfusuna bağlıdır. Yaşlanan nüfus piyasanın ihtiyacı için eğitilmeli ve onlara farklı beceriler kazandırılmalıdır. Türkiye’de bu durum daha farklıdır. Çünkü Türkiye Avrupa Birliği’ne göre genç bir nüfusa

sahiptir ve Türkiye'nin bu genç nüfus avantajını tahminî 2050 yılına kadar koruyacağı beklenmektedir.

Türkiye'de eğitim, 1739 sayılı Kanun kapsamında örgün ve yaygın eğitim olarak iki bölümden oluşmaktadır. Örgün eğitim; zamanı, mekânı sınırlandırılmış ve belirli bir yaş grubu ile yapılan eğitimidir. Yaygın eğitim ise örgün eğitim sisteminin yanında ya da örgün eğitim sisteminden çıkmış bireyler için yapılan tüm eğitim etkinlikleridir.

14/6/1973 tarihli ve 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu ile Millî Eğitim Bakanlığı adına yaşam boyu öğrenme ile ilgili sorumluluk Çıraklık ve Yaygın Eğitim Genel Müdürlüğüne aittir. Yasada eğitimin yaş ve süre ile sınırlandırılmayacağı özellikle belirtilmiştir.

Türkiye'de yaşam boyu öğrenme ile ilgili çalışmalar 2000'li yıllarda başlamıştır (Avrupa Birliği'nde Yaşam Boyu Öğrenme, Millî Eğitim Dergisi, 2002).

Türkiye'de yaşam boyu öğrenme alanında yapılan en önemli çalışmalardan biri Sekizinci Kalkınma Planı bünyesinde hazırlanan rapordur (Hayat Boyu Eğitim ve Örgün Olmayan Özel İhtisas Komisyonu Raporu 2001). Yaşam boyu öğrenme politikaları ile ilgili rapordaki kararlar şöyle sıralanabilir:

- Eğitimde fırsat ve olanaklar artırılmalıdır.
- Devletin eğitime harcadığı oran artırılmalıdır.
- Öğretim programındaki materyaller, yaşam boyu öğrenme kapsamında yeniden düzenlenmelidir.
- Mesleki eğitime yönelik çalışmalar yapılarak istihdamı artıracak düzenlemeler yapılmalıdır.
- Kadınların ve kızların eğitim olanaklarına ulaşması sağlanmalı ve eğitimde fırsat eşitliği sağlanmalıdır.

Dokuzuncu Kalkınma Planı'nda yaşam boyu öğrenme ile ilgili şu ifadeye yer verilmiştir:Değişen ve gelişen ekonomi ile işgücü piyasasının gerekleri doğrultusunda kişilerin istihdam becerilerini artırmaya yönelik yeni yaşam boyu öğrenim stratejisi geliştirilecektir (Dokuzuncu Kalkınma Planı 2007-2013).

Onuncu Kalkınma Planı'nda ise yaşam boyu öğrenme ile ilgili hedefler şu cümle ile özetlenebilir: Bireylerin kişilik ve yeteneklerini geliştiren, hayat boyu öğrenme yaklaşımı çerçevesinde işgücü piyasasıyla uyumunu güçlendiren, fırsat eşitliğine dayalı, kalite odaklı

dönüşüm sürdürülecek, bilgi ve iletişim teknolojisinin altyapısı geliştirilecektir (Onuncu Kalkınma Planı 2014-2018).

Devletin bireye sağladığı eğitimler, yaşam boyu öğrenme ilkeleri çerçevesinde düşünüldüğünde yeterli değildir. Devlet, bireylerin aldıkları eğitimleri faydaya dönüştürecekleri alanları oluşturmaktan da sorumludur. Kazandırılan becerilerin iş gücüne katılımı hem bireysel hem de toplumsal kalkınmayı sağlayacaktır.

“Devlet bilgi donanımlı bireyleri geliştirmesi ile gençlere ve tüm vatandaşlara mesleki yeterlilik kazandırarak, istihdamına olanak sağlayarak işgücüne katılımını destekler.” (Duman, 2003).

“Yaşam boyu eğitim 1960’lı yıllarda istihdam artırıcı, nitelikli işgücü oluşturarak dünya ekonomisine katkıda bulunma amacı ile ortaya çıkan kavram; artık bireylerin kaliteli hayat yaşama, mesleki gelişimlerine adapte olma amacını taşımaktadır.” (Çelik ve diğerleri, 2012).

Türkiye’de yaşam boyu öğrenme 2000’li yıllarında başında hayata dâhil edilmiş, 8. ve 9. Kalkınma Planlarında eğitim sisteminin buna göre düzenlenmesi sağlanmıştır.

Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde oluşturulan Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü, 2000’li yılların başlarında yaşam boyu öğrenme çalışmalarına başlamıştır.

2.1.6. Yaşam Boyu Öğrenmenin Psikolojik Temelleri

Yapılan araştırmalar yaşam boyu öğrenmenin ancak bireyin öğrenmeyi öğrenmesi ile gerçekleşeceğini göstermiştir. Öğrenmeyi öğrenmek; bireyin kendini tanıması, becerilerinin farkında olması, neyi ne kadar bildiğini bilmesi, eksiklerini hangi kaynaklardan tamamlayacağını bilmesi, teknolojiyi kullanabilmesi, adımlarını planlayabilmesi, bunun için stratejiler oluşturması ve oluşturduğu bu stratejilerin sonuçlarını değerlendirebilmesi olarak tanımlanabilir.

Öğrenmeyi öğrenmek, yaşam boyu öğrenme için asıl gereklilik olsa da yaşam boyu öğrenme sürecini tasvir etmek için yetersiz kalabilir. Çünkü yaşam boyu öğrenmenin çekirdeğini yaşam boyu öğrenme becerisi ve yaşam boyu öğrenme sürekliliği oluşturur. Öğrenmeyi öğrenmekteki asıl amaç ne öğrenileceğinden çok nasıl öğrenileceğidir.

Edinilen bilgi ve beceriler çoğu zaman başkalarının yardımı ile kazanılır. Yine de öğrenme konusunda ilk adımı bireyin kendisi atmalıdır. Çünkü öğrenme esnasında kişi ne kadar istekli olursa o kadar başarı elde eder. Kendi çabalarıyla öğrenme ortamında bulunan

bireyler, hedeflerini ulaşmak için farklı stratejiler uygulayabilir ve stratejilerinin sonuçlarını kontrol edebilir.

Bu durum yaşam boyu öğrenme sürecinde bireyin bazı özelliklere sahip olması gerektiğini göstermektedir. Yaşam boyu öğrenen bireyin özellikleri aşağıdaki şekilde sıralanmıştır (Akkoyunlu, 2008):

- Meraklı
- Yeni gelişmeler ve konularla ilgili
- Bilgi okuryazarı
- Örgütleme becerilerine sahip
- Öğrenme becerilerine sahip

Yaşam boyu öğrenen bireyin bilişsel ve duyuşsal gereksinimleri öğrenmeyi düzenleme, merak, azim ve motivasyondur.

2.1.6.1. Yaşam Boyu Öğrenme ve Motivasyon

Motivasyon, insanların hedeflerine ulaşmak için ortaya koydukları arzu ve istek olarak tanımlanabilir.

Motivasyon doğrudan ölçülebilen bir nitelik taşımadığı için bireyin herhangi bir şeyi öğrenebilmesi; bireyin sürekli etkileşim hâlinde olması ve istekli olmasına bağıdır. Buna rağmen etkileşim hâlinde olmak ve isteklilik her zaman öğrenme ile sonuçlanmayabilir. Öğrenmenin gerçekleşebilmesi için bireyin öğrenmeye karşı sorumluluk duyması da gerekir. Bireyin öğrenme dışı sorumlulukları (sevinçleri, üzüntüleri vb.) öğrenmeye karşı ilgisini azaltacağı gibi ihtiyaçları, ilgileri, beklentileri ve tatmin durumu öğrenmeyi kolaylaştıracaktır.

Öğrenen bir birey, herhangi bir öğrenme amacında başarılı olduğunda özgüveni artar ve yeni öğrenmeler konusunda ihtiyaç duyduğu motivasyona kolayca ulaşır.

Eğitim kuramcıları, motivasyonun öğrenme açısından önemini farklı şekillerde ele almıştır: “Davranışçı öğrenme yaklaşımları açısından motivasyon, davranışın sonucunda elde edilecek olan ödülle ulaşma çabası olarak görülmüş ve öğrenciye ödül yönelimli öğrenme anlayışı kazandırdığı ve içsel motivasyonu oluşturmadığı için eleştirilmiştir.” (Eggen, Gredler2001:124; Kauchak, 2001:413).

“Bilişsel öğrenme kuramcıları ise motivasyonu kişinin öğrenme, anlama ihtiyacı ile açıklamıştır. Örneğin, Piaget dengeleme (equilibrium) kavramı ile insanların var olan

şemalarının yetersiz kaldığı durumlarda yeni şemalar oluşturmak için motivasyon sürecinin işlediğini ve gelişimin bu biçimde gerçekleştiğini ortaya koymuştur.” (Kauchak, Eggen,2001:415; Senemoğlu, 2001:45).

“Hümanistik yaklaşımının temsilcileri olan Maslow ve Roger gibi bilim adamları ise motivasyonu bireyin tüm potansiyelini ortaya koyacağı girişimler olarak ele almaktadır.” (Hamacheck, 1987; akt.Kauchak, Eggen, 2001:415).

Motivasyon kişiden kişiye değişen bir özelliktir. Çünkü bireyin hangi ilgi alanlarının onu harekete geçirdiği konusu kişiseldir. Bireyin ihtiyaç duyduğu motivasyonu içsel ya da dışsal nasıl karşılırsa karşılığın yaşam boyu öğrenmede etkin bir öğrenen olabilmesi için motivasyon düzeyinin yüksek olması ve bu motivasyonu ihtiyaçları doğrultusunda şekillendirmesi gerekmektedir.

2.1.6.2. Yaşam Boyu Öğrenme ve Sebat

Sebat, Arapça kökenli bir sözcük olup sabır ve kararlılıkla bir işi sonuna kadar sürdürme anlamını taşımaktadır. Yaşam boyu öğrenme istekliliğinde olan bireylerin öğrenme konusunda kararlı olması ve bu kararlılığı sürdürmesi istenmektedir.

Motivasyonu yüksek bireyler zaman zaman engeller ile karşılaşsa bile başladığı işi tamamlama konusunda ısrarcıdır. Çünkü bireyin amacına ulaşması hem zor hem de zaman alıcı olabilir. Bireyler öğrenme ortamlarında engeller, umutsuzluklar ve çelişkili durumlarla karşılaştıklarında amaçlarına ulaşmak için temel irade davranışlarını göstermelidir.

Bu anlamda yaşam boyu öğrenmenin gerçekleşebilmesi için bireyin kendine inanması, bu inancını sürdürebilmesi ve karşılaştığı engelleri kararlılıkla aşması beklenmektedir. Bu duruma Bandura'nın ortaya attığı kişinin öz yeterliliği (*self efficacy*) tanımı yapılmıştır. “Bireyin, belli bir performansı göstermek için gerekli etkinlikleri organize edip başarılı olarak yapma kapasitesine ilişkin kendi yargısına öz yeterlik denir.” (Bandura, 1986; akt. Senemoğlu, 2001:235). Öz yeterlilik sadece bireyin öğrenme ortamına katılma isteği değildir, aynı zamanda öğrenmenin getirdiği zorluklar karşısında öğrenme isteğine devam etmektir. Bundan dolayı öz yeterliliğe sahip bireyler öğrenme konusunda daha çok çaba gösterir. Çünkü yaşam boyu öğrenmede sebat; bireyin öz yeterlilik farkındalığı ile öğrenmede belirlediği amaç arasında engeller oluşsa da tekrar tekrar yeni öğrenme planları yapabilmesidir. “İrade, öğrenme davranışını yönlendiren bir güçtür. İradesel kontrol ise kişinin bir amaç için kendini düzenlemesine yardımcı olur.” (Derrick, 2003:13).

Sebat ile ilgili iki kuram öne çıkmaktadır. Bunlardan ilki Caroll'un ortaya çıkardığı "Okulda Öğrenme Kuramı"dır. Okulda öğrenme kuramı öğrencilere öğrenmeleri için ihtiyaç duydukları süre verildiğinde her öğrencinin öğrenebileceğini belirtir. Caroll'a göre her öğrenci öğrenebilir ama her öğrenci aynı hızda öğrenemez; öğrenmede belirleyici olan şey zamandır.

Okulda öğrenme kuramında öğrenmeyi belirleyici değişkenin zaman olduğu vurgusu yapılır. Bunun için okulda öğrenme kuramının öğeleri zaman ile açıklanır. Okulda öğrenme kuramı, yeteneği öğrenmenin tam olarak gerçekleşmesi için bireyin ihtiyaç duyduğu zaman olarak açıklar. Okulda öğrenme kuramına göre öğretimden yararlanma yeteneği öğrenmenin gerçekleşebilmesi için bireyin önbilgilerinin ve geçmiş bilgilerinin yeterli olmasıdır. Okulda öğrenme kuramına göre sabır ve sebat; bireyin öğrenme ortamına gönüllü olarak katılması ve öğrenme için harcadığı zaman olarak tanımlanır. Okulda öğrenme kuramına göre fırsat; okullarda öğrenme için verilen belirli bir süredir. Caroll ise her öğrencinin kendi öğrenme sürelerine göre zaman verilmesini savunmaktadır. Son olarak okulda öğrenme kuramına göre öğrenme niteliği öğrenilecek olanın bireyin beklentilerini ve ihtiyaçlarını karşılaması gerektiği olarak tanımlanmaktadır. Caroll'a göre öğrenmenin düzeyi, öğrenme için harcanan sürenin öğrenme için gerekli olan süreye oranıyla belirlenmektedir. Öğrenme için harcanan süre ne kadar fazla olursa öğrenme düzeyi o kadar artar.

Sebat ile ilgili yapılan çalışmalardan biride Dweck ve Legget tarafından ortaya konan (goaltheory) hedef kuramıdır. Dweck genel olarak öğrenilmiş çaresizlik üzerine çalışmalar yapmış ve başarısızlık karşısında iki farklı duygu olan biliş ve davranışın arasındaki örüntüyü oluşturmuştur.

Dweck'in çocuklar üzerinde yaptığı çalışmalarda başarısızlığa karşı bazı çocukların mücadele ederek ve daha çok çalışarak karşılık verdiğini, bazı çocukların ise başarısızlığa mücadeleden kaçarak karşılık verdiğini gözlemlemiştir. Bu durum başarısızlığın çocuklar tarafından farklı algılandığını ortaya çıkarmış, bazı çocuklar için hedefe ulaşmamak başarısızlık iken bazı çocuklar için iyi bir performans sergileyememek başarısızlık olarak görülmüştür. Hedefe ulaşmayı başarı olarak gören çocuklarda başarısızlık durumunda daha çok çaba ile ve yeni stratejiler oluşturarak başarı elde edilirken performansı başarı olarak gören çocuklarda başarısızlık durumunda bunun bir yetenek problemi hâline getirilip çocukların öğrenilmiş çaresizliğe gömüldüğü görülmüştür. Bu durum kendine yüksek hedefler koyan çocukların daha başarılı olduğunu çünkü bu çocukların diğerlerine göre mücadeleciler ve kararlı olduklarını göstermiştir.

2.1.6.3. Yaşam Boyu Öğrenme ve Meraklılık

Merak; “bir şeyi anlamak veya öğrenmek için duyulan istek” (TDK, 2021) olarak tanımlanmaktadır. Yaşam boyu öğrenen bireyde oluşan her şeyi anlama isteği; merakı itici bir güç olarak kullanmasına vesile olmuştur. İnsan fitratı gereği anlam arayışında olan bir varlıktır. Bunun için insan düşünür, sorgular, yargılar ve tartışır, merak eder ve öğrenmek ister.

Meraklılık ile ilgili birçok araştırma yapılmıştır. Meraklılığın doğuştan gelen bir yetenek mi yoksa sonradan kazanılan bir yetenek mi olduğu tartışma konusudur. Meraklılıkla ilgili öncü çalışmalar 1960’lı yıllarda yapılmıştır. Merak güdüsü ile ilgili kuramcılar farklı tanımlamalarda bulunmuştur. Piaget (1952) merakı bilginin artması için bir gereklilik, Bruner (1966) yalnızca bireylerin değil, türlerin yaşamda kalması için önem taşıyan zorunlu özellik, Freud (1915) bilgiye susamışlık, Hebb (1955) organizmanın bilişsel süreçlere karşı doğal bir eğilimi, Maslow (1970) kişinin psikolojik gelişmesinde önemli bir element olarak açıklamıştır (Akt.Reio,1997:12).

Merak ile ilgili Berlyne’nin (1960) ortaya koyduğu kuram daha fazla kabul görmüştür. Çünkü Berlyne merak kavramını “hem özel bir davranış biçimini hem de bu davranış biçimini oluşturan kuramsal yapıyı” açıklamak için kullanmıştır (Berlyne, 1960; akt. Edelman, 1997).

Berlyne, merakla ilgili çalışmalarında üç noktaya dikkatleri toplamıştır. Bunlardan ilki meraklılığın altında yatan neden, ikincisi ilginç ve farklı olan şeylerin neden insanların ilgisini cezbediği ve üçüncü olarak da hangi durumun merak konusunda belirleyici olduğudur.

Berlyne, teorisini farklı iki meraklılıkla ifade etmektedir: “Bunlar; algısal ve bilişsel meraklılıktır. Algısal meraklılık, dürtüsel algının artmasına yol açmaktadır. Diğer bir deyişle organizma kendisini bir bilgiyi elde edebilmek için düzenlemektedir. Bilişsel merak ise bilginin araştırılması ve elde edilmesiyle rahatlama sonucu oluşan motivasyonel bir durumu ifade edilmektedir.” (Noone, 1994:19; Fulcher, 2004:8).

“Berlyne, algısal meraklılığın hayvanlarda ve insanlarda bulunan ortak bir özellik olduğunu ancak bilişsel meraklılığın öğrenme ve bellek özelliklerinden dolayı daha çok insanlarda bulunduğunu savunur.” (Fulcher, 2004:8).

Berlyne'nin kuramına göre bilgisel meraklılık; özgün merak ve ayrıştırıcı merak olarak ikiye ayrılmaktadır. Özgün merakta özel bir bilgiyi araştırma isteği varken ayrıştırıcı merakta ise sıkılma anında meydana gelen genel araştırma isteği ortaya çıkmaktadır.

1970-1980 yılları arasında yapılan araştırmalar, meraklılık özelliğinin ölçülmesine yönelik olup istenilen başarı sağlanamamıştır. Çünkü cinsiyet, yaş, davranış ve zekâ gibi farklı değişkenlerin olması korelasyonu tutarsızlaştırmıştır. Bu durum, meraklılığın tanımı ve boyutlarını araştırma bakımından sorun teşkil etmemiştir.

Araştırmacılar, merakı farklı biçimde tanımlamıştır. Bu tanımlar arasındaki farklılıklar Ünal (2005: 22) aracılığıyla kısa aşağıdaki gibi ifade edilmiştir:

Tablo 1.1. Meraklılık Kavramının Yıllarla Göre Farklılaşan Tanımları

Algısal (Perceptual) Meraklılık	Berlyne (1954)
Duyusal (Sensory) Meraklılık	Malone (1981)
Bilgisel (Epistemic) Meraklılık	Berlyne (1954)
Kavramsal (Conceptual) Meraklılık	KreitlerandKreitler (1976)
Bilişsel (Cognitive) Meraklılık	Malone (1981)
Özgül (Specific) Meraklılık	Day (1971)
Ayrıştırıcı (Diverse) Meraklılık Day (1971)	Ayrıştırıcı (Diverse) Meraklılık Day (1971)

Tablo 1.1. (devam) Meraklılık Kavramının Yıllarla Göre Farklılaşan Tanımları

Tepkisel (Reactive) Meraklılık	PenneyandMcCann (1964)
Ayarlayıcı (Adjustive) Meraklılık	KreitlerandKreitler (1976)
Üretken (Productive) Meraklılık Livson (1967)	Üretken (Productive) Meraklılık Livson (1967)
Düzenleyici (Manipulatory) Meraklılık KreitlerandKreitler (1976)	Düzenleyici (Manipulatory) Meraklılık KreitlerandKreitler (1976)
Geniş alanlı (Breadth) Meraklılık Langevin (1971)	Geniş alanlı (Breadth) Meraklılık Langevin (1971)
Yoğun (Depth) Meraklılık Langevin (1971)	Yoğun (Depth) Meraklılık Langevin (1971)
Durumsal (State) Meraklılık Boyle (1989)	Durumsal (State) Meraklılık Boyle (1989)
Kişisel (Trait) Meraklılık Boyle (1989)	Boyle (1989)

Kaynak: Ünal, 2005: 25

Araştırmacılar merakı harekete geçiren dürtünün ne olduğu konusunda farklı fikirler ortaya koysa da ortak kanı merakın öğrenmeyi motive eden itici bir güç olduğudur. Merak öğrenme sürecinin ateşleyicisi olarak görülmekte ve öğretmenlere merak uyandırma aşamasında daha özverili davranmalarını tavsiye etmektedir. Keller'e (1983) göre;

- Algısal merakın uyarılması, bilgisel merakın uyarılmasından daha kolaydır.
- Beklenmedik uyarılara karşı duyarlılık ve tepkisellik yaşamsal boyutta önemlidir.
- Anlamlı öğrenme için sürekli meraka gereksinim vardır.

- Merakın devamını sağlamak ve geliştirmek öğretmen için de kendi güçlerinin sınındığı bir ortamdır. Bunun uygulanması için de öğretmenin bilgisel merakının olması gerekmektedir (Köymen, 2002).

Merak üzerine uzun süre çalışmalar yapan Maw ve Maw (1961) eğitimsel amaçlı meraklılık üzerine çalışmalar yapmış. Bu çalışmalarda meraklılığın; durumu ve kapsamı göz ardı edilse de meraklılığı gözlenebilen dizi davranışla tanımlamaya çalışmıştır. Maw ve Maw'a (1968) göre meraklı birey aşağıdaki özelliklere sahiptir.

- Çevresindeki yeni, değişik, gizemli ve karşıt uygulamalara olumlu tepki verir ve onları etkiler, hünere kullanır.
- -Çevresi ve kendisi hakkında daha çok şey öğrenme gereksinimini sıklıkla gösterir.
- Yeni deneyimlere girer ve çevresini çok iyi inceler.
- Herhangi bir konuyu araştırır ve incelerken ısrarcıdır (Köymen, 2002).

Araştırmacılar meraklılık düzeyi ile akademik başarı ve öğrenme performansı arasında doğru orantı olduğunu düşünmüştür (Berlyne, 1960; Reio, 1997; Loewenstain, 1994, Maw ve Maw, 1961). Yapılan araştırmalarda meraklılık düzeyi yüksek çocukların öğrendiklerini geri çağırma sürelerinin meraklılık düzeyi düşük çocuklara göre daha uzun olduğunu sonucuna varmıştır.

Vidler ve Rawan (1975) da üniversite öğrencileri ile yaptıkları bir araştırmada öğrencilerin akademik meraklılıkları ile performansları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma neticesinde bilimsel meraklılık skalasından kazanılan puanlarla bilimsel (AcademicCuriosityScale) performans arasında anlamsız olmayan ilişki bulunmuştur (Ünal, 2005:33).

“Reeve (1996) meraklılığı öğrenme ortamında etkin kılabilmek için kullanılacak beş strateji önermiştir.” (Brophy, 2004:229):

Kuşkulu taktikler: Öğrencilerin dikkati net bir sonucu olmayan kuram veya problem üzerinde yoğunlaşır. "Arılar ölürse insanlarda ölür mü?" sorusu buna örnek olarak gösterilebilir.

Varsayma ve dönüt alma: Öğrenciler ilk defa karşılaştıkları ve yeni kazanımlar elde edecekleri bir konuda aktivite veya bir teste tabi tutularak hâlihazırda var olan bilgilerini kullanmaları ve bu konu hakkında çok özel sorulara cevap aramalarını sağlamaktadır.

Öğrenme sezgileriyle oynama: Öğrencilerin daha önceden elde ettikleri bilgileri kullanmalarını sağlayacak şekilde sorular sormakla ilgilidir. Mesela, Türkiye bir yarımada ülkesi olmasaydı da okyanusun ortasında bir ada ülkesi olsaydı farklı neler olurdu?

Tartışma taktikleri: Öğrencilerin belirlenen bir konu hakkındaki diğer görüşleride öğrenmelerini amaçlamaktadır.

2.1.7. Yükseköğretim Programlarının Yaşam Boyu Öğrenme Temelinde Yeniden Yapılandırılması

Bir toplumun gelişmesindeki önemli rollerden biri yükseköğretim kurumlarına aittir. Sahip olunan bilgi birikimi yaşam boyu öğrenme faaliyetlerini hayata geçirme konusunda büyük önem taşımaktadır. Topluma güvenli bilgi akışı ancak üniversite-toplum işbirliği ile sağlanabilir. Bu durum yaşam boyu öğrenme faaliyetlerinin hayata geçirilmesini kolaylaştıracaktır. Öğretim kaynakları aktif bir şekilde kullanıldığında yaşam boyu öğrenme hedefleri kendiliğinden gerçekleşecektir.

Üniversiteler, yaşam boyu öğrenme faaliyetlerini desteklemek için ders içeriklerini öğrencilerin kendilerinin yapılandıracağı şekilde düzenlemeli ve öğrenen özerkliğini merkeze almalıdır. “Her bir program öğrencilerin öğrenme ve problem çözme stratejilerini fark etmelerine yardımcı olacak biçimde düzenlenmelidir. Eğitimin açık bir amacı da öğrenme ve problem çözme becerilerini ve bunların etkin kullanılmasını program aracılığıyla kolaylaştırmaktır.” (McKeachie ve diğerleri, 1986,akt. Radloff ve Harpe, 2000).

Dünyada öğrenilmesi gereken birçok bilgi vardır. İnsanların bu bilgilerin tamamını bilmesi imkânsızdır. Üniversitelerde öğrencilere meslekleri ile ilgili bilgi ve beceri kazandırmamanın yanında öğrenmeyi öğreterek her şeyi öğrenmeleri yerine ihtiyacı olan bilgiyi ihtiyacı olduğu bir anda öğrenmeleri beceri hâline getirilmelidir.

Salt bilgi ezberlemek kişiyi meslek sahibi yapsa da iş başarısı getirmeyecektir. “Birçok kariyerin başarı ve doyumunu tahmin etmede akademik notlar yetersiz kalmaktadır.” (Cropley ve Knapper, 2000:85). Öğrencilere aktif olarak öğrenme süreci içinde olacakları ve bilgiyi kendilerinin yapılandıracağı ders programları hazırlanmalıdır.

Üniversitelerde yaşam boyu öğrenme ilkelerinin benimsenmesi için üniversite programlarının buna uygun düzenlenmesi kadar önemli diğer bir faktörde akademik personeldir. Çünkü akademik personelin yaşam boyu öğrenme becerilerine sahip olması, bunu benimsemesi ve öğrencileri bu yönde teşvik etmesi öğrencilerin bu becerileri kazanmasını kolaylaştıracaktır.

Oğuz (2004), ‘‘bilgi çağında genel olarak yükseköğretim programlarında bulunması gereken ortak özellikleri şöyle sıralamıştır:’’

1. Yükseköğretim programlarının amaçları, bilgi çağı insanında bulunması gereken özelliklere göre açıkça belirlenmiş olmalı ve yalnızca bilişsel değil, aynı zamanda duyuşsal ve devinişsel alanlardaki amaçların kazandırılmasına da önem verilmelidir.
2. Çağın gerektirdiği bireysel ve toplumsal ihtiyaç karşılanmasına hizmet etmelidir.
3. Bilgiyi edinme, üretme ve paylaşma imkânı verecek etkin öğrenme yaşantıları sağlamalıdır.
4. Öğrencilerin öğrenme yaşantısına etkin katılımına ve öğrenme süreçlerini yönetebilmesine olanak vermelidir.
5. Okul içinde ve dışında her türlü kaynaktan (insanla ilgili ya da bilgisayar teknolojileri başta olmak üzere madde kaynakları) yararlanmayı teşvik edici olmalıdır.
6. Sağlıklı insan ilişkilerinin kurulmasını, etkili iletişimi, bireylerin ve kurumların birbirleriyle işbirliğini sağlamalıdır.
7. Öğrencilerin bireysel farklılıklarını gözetmelidir.
8. Öğrencilerin öğrenme sürecindeki gelişimlerini ve süreç sonunda alınan ürünleri çok yönlü olarak çeşitli tekniklerle ölçülüp değerlendirebilmelidir.

Avrupa Birliği aday ülke statüsünde olan Türkiye’nin AB uyum yasaları çerçevesinde yükseköğrenim için aldığı kararlar aşağıdaki gibidir (Aktan, 2007:12):

- İki aşamalı bir yükseköğretim sisteminin benimsenmesi ve uygulanması
- Karşılaştırılabilir (denkliği kabul edilebilir) mezuniyet sistemlerinin oluşturulması
- Akademik (öğrenci ve öğretim elemanı) hareketliliğinin teşvik edilmesi
- Tüm üye ülkelerin benimsemiş olduğu bir kredi sisteminin oluşturulması ve gerek duyulması halinde kredi transfer sistemi ile başka bir ülkede tamamlanması
- Yüksek öğretim kurumlarından mezun olması durumunda üye olan tüm ülkelere geçerli bir diploma eki verilmesi
- Kalite güvence sistemlerinin oluşturulması
- Yaşam boyu öğrenmenin benimsenmesi ve yaygınlaştırılması
- Üniversitelerin küresel ölçekte rekabet gücünün artırılması

Derste aldığı bilgi öğrencinin yetişmesi için yeterli değildir. Bir öğrenci derste aldığı bilgilerle beraber üniversite ortamından edindiği bilgilerle yetişir. Bunun için üniversite ortamlarının kalitesinin ve öğrenci konseylerinin sayısının artırılması gerekmektedir. Dünyanın gelişmiş birçok ülkesinde öğrenci konseyleri, öğrencilerin görüş ve isteklerini üniversite idaresine iletmek ve öğrenciler ile toplum arasındaki ilişkiyi düzenlemek için öğrencileri temsil etmektedir.

“Öğrenci destek hizmetleri araştırma grubu”, akademik alanda kendilerini geliştirmek için planlanmış izlenceler ve etkinlikler sunmayı teklif etmiştir. Uluslararası ilişkilere ağırlık veren “işbirlikçi düzenlemeler araştırma grubu”, kendi sahaları için belirlediği hedefler aşağıda verilmiştir (Avrupa Üniversiteler Birliği, 2003, akt. Hacıhafızoğlu, 2006:29):

- Eğitim alanında bireyin kendisi dışındaki çevreyle ilişkilerini ilerletmek için tercihli koşullar geliştirmek (Program İngilizce öğretiliyor ise kredili sistem kullanılmalı.)
- Sözleşmenin dışına çıkmadan Avrupa içinde ve dışında ortaklar stratejik ağlar oluşturmak(Örneğin, Avrupa Birliği eğitim ve araştırma tasarılarına daha fazla iştirak etmek, birlik dışında finanse edilen farklı projelerden kazanılan geliri artırmak)
- Yurt dışından gelen ve yurt dışına giden öğrenci değişim miktarını artırmak ve aynı zamanda genç öğretmenlerin değişkenliğini artırmak ve doktora öğrencileri için bir takım kurumsallaşmış, ilgi çekici ve sözleşmenin sınırlarını aşmayan değişim programları sunmak
- Üniversitenin dışarıdaki ortaklarıyla nitelikli işbirliğini gelişimine katkı sağlayan ve faal olarak çalışan bireylere ve bölümleri isteklendirerek bölümlerin ve fakültelerin uluslararası değişime ortaklıklarını artırmak
- Avrupa’da yürürlükte olan verilere bakarak (öğrencileri seçme yöntemleri, mezun olan öğrencilerin performansı, insan kaynakları yönetimi, üniversitelerin faaliyetleri, akademik dönüt, bilimsel araştırma)kalite hedeflerini ölçmek
- Üniversite yaygın kültürün kullanım alanını genişletmek için bürokrasiyi azami seviyede sabitleyerek kurum içinde dinamik ve değişken bir teşekküllü yapı oluşturmak
- Üniversitenin uluslararası anlaşmalarına ve faaliyetlerine üniversite dışından ölçümleme yapılmasını sağlamak

Duman (2005:39), yaşam boyu öğrenme hedeflerine yönelik olarak üniversitelerin yapması icap eden temel prensipler şu şekilde açıklamaktadır:

- Üniversitelerde tüm öğrencilerde yaşam boyu öğrenme isteğinin oluşturulması ve yaşam boyu öğrenme becerilerinin kazandırılması hedeflenmiştir.
- Üniversiteye girişlerde bireyin yaşı ve mesleği bir engel teşkil etmemelidir.
- Üniversiteler mevcut programlarının dışında da mesleki ve mesleki olmayan programları topluma ulaştırılmasında etkin bir rol üstlenmek durumundadır. Bu tür programlara çalışanların, kadınların ve eğitim hizmetinin dışında kalmış veya yeterince yararlanamamış bireylerin ulaşabilirliği ve motive edilmesi problemine üniversiteler özel bir çaba göstermelidir.
- Üniversiteler değişiklik gösteren ekonomik, teknolojik ve toplumsal durumlara karşılık vermede aktif ve üretken bir rol oynamalıdır.
- Üniversiteler mesleki ve bilimsel topluluklar arasında elverişli ilişkiler geliştirmeli ve bu şekilde yarı zamanlı yaşam boyu eğitim programlarının önemi ve kalitesini etkililiğini korumak için azami çaba göstermelidir.
- Üniversiteler bilimsel planlamalarını yaparken, Yaşam Boyu Öğrenme için ihtiyaç duyduğu şeyleri saptaması ve Yaşam Boyu Öğrenme programlarının geliştirilmesine özel bir çaba sarf etmelidir.
- Üniversitelerdeki akademik personelin öğretim etkinliklerini zenginleştirme ve bilimsel çalışmaları, yaşam boyu öğrenme kapsamında desteklenmelidir. Bu konuda üniversiteler kendi yaşam boyu öğrenme programlarını yapma konusunda sorumluluk almak durumundadır.

Yaşam boyu öğrenmede asıl amaç bireyin öğrenme hedeflerini önceden belirlemiş, planlamış ve hedefe doğru odaklanmış olmasıdır. Aşağıdaki ilkeler bu anlamda önemlidir (Knapper, Cropley, 2000):

- Öğrenen-merkezli öğrenme
- Öğrencilerin eğitim aldıkları süre boyunca ve mezuniyetlerinden de sonra kendileri için öğrenmelerini sağlayacak davranış ve kazanımlarla saracak bir öğrenmeye odaklanma
- Öğrenmenin birçok ortamında gerçekleşmesinin yanı sıra ayrıca toplumda, işyerinde ve aile içinde gerçekleştiğini de kabul etme Yaşam boyu öğrenme bir anlamda üniversitelerin konumunu da değiştirmektedir. Öğrencilerle sadece diploma üzerine bir ilişki kurmak yerine uzaktan eğitim, açık öğretim, işyerinde

eğitim gibi yöntemler kullanılarak bireysel ve toplumsal gelişime katkı sağlanmıştır.

1.2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.2.1. YURT İÇİNDE YAPILMIŞ İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Yaşam boyu öğrenme kavramı dünyadaki gibi Türkiye’de de önemli hale gelmektedir. Buna paralel olarak bu konu ile ilgili politikalar hazırlanmaktadır. Bu konuda öne çık en belirgin örnek 2011 yılında Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yapılmıştır. Öncesinde Çıraklık ve Yaygın Eğitim Genel Müdürlüğünün ismini taşıyan kurum Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü olarak değiştirilmiştir.

Millî Eğitim Bakanlığı, Çıraklık ve Yaygın Eğitim Genel Müdürlüğünün yalnızca adını değiştirmekle kalmamış, faaliyet ve yetki alanlarını genişletmiş ve her ilin millî eğitim müdürlüklerinde birer hayat boyu öğrenme şubesi açmıştır. “Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü genel olarak; zorunlu eğitim kapsamı dışındaki her türlü eğitim ve öğretim faaliyetlerinin yaşam boyu sürdürülecek şekilde yaygınlaştırılması için politikalar üretmeyi, bunları uygulamayı, takip etmeyi ve değerlendirmeyi amaçlamaktadır.” (Bangir Alpan ve Durdu başoğlu, 2013).

Türkiye’de yaşam boyu öğrenme, araştırmacıların sıklıkla üzerinde çalıştığı bir alan hâline gelmiştir. Yapılan araştırmalar genellikle bireylerin yaşam boyu öğrenme algıları, yeterlilikleri ve eğilimlerini ölçmeye yönelik değişkenler üzerinedir. Türkiye’de yaşam boyu öğrenme ile ilgili farklı üniversitelerin enstitü ve fakültelerinde birçok tez çalışmasına rastlamak mümkündür.

Yaşam boyu öğrenme ile ilgili 2007 yılından önce Türkiye’de yapılan bir çalışmaya rastlanmamaktadır. 2007 yılı yaşam boyu öğrenme alanında yapılan çalışmaların başlangıç yılı olarak kabul edilebilir. Yapılan çalışmaların türleri ve yayınlanma yılları aşağıda tabloda verilmiştir.

Tablo 2.1. Yıllara Göre Yaşam Boyu Öğrenme Çalışmaları

Yayınlanma Yılı	Tez sayısı	Yüksek lisans	Doktora	Diğer
2007	2	2		
2008	3	3		
2009	2	1	1	
2010	1		1	
2011	2	1	1	
2012	2	1	1	

2014	6	5	1
2015	6	5	1
2016	12	10	2

Tablo 2.1. (Devam) Yıllara Göre Yaşam Boyu Öğrenme Çalışmaları

2017	19	17	2	
2018	13	11	2	
2019	42	39	2	1
2020	19	16	3	
TOPLAM	129	111	17	1

Yaşam boyu öğrenme ile ilgili tez çalışmaları 2007 yılında başlamış ve 2014 yılına kadar sabit bir seyir izlerken 2014 yılında 6 çalışma ile ani artış göstermiş ve 2019 yılında 42 çalışma ile en üst seviyesine çıkmıştır. Bu durum yaşam boyu öğrenmenin Türkiye’de canlılığını yitirmediğini ve bu konuda sürekli artan bir araştırma talebi olduğunu göstermektedir.

Yapılan tezlerin içerikleri incelendiğinde şunlar görülmektedir: Yaşam boyu öğrenme ile ilgili tarihsel bir çerçeve oluşturulmuş, kavramsal tanım yapılmış, kapsamı açıklanmış, farklı kurumlardaki durumu, konuyla ilgili farkındalık ve yeterlilik araştırılmış, bireyin cinsiyet, yaş, bölüm, mezun olunan fakülte, branş vb. değişkenler açısından yaşam boyu öğrenme eğilimleri çeşitli örneklemeler üzerinden incelenmiştir.

Yaşam boyu öğrenmenin kapsamının geniş olması yalnızca öğrenciler üzerinde değil, farklı örneklemeler üzerinde de çalışma yapılmasına olanak sağlamıştır. Bu durum kavramın çok yaygın bir şekilde etkisi olduğunu göstermektedir. Yapılan tezlerin bu kadar çeşitlilik göstermesi ve farklı örneklemeler üzerinden değişkenlerin karşılaştırılması yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin ve algılarının belirlenmesine olanak sağlamıştır. Yaşam boyu öğrenme ile ilgili çalışmalar eğitim bilimleri alanında yoğunlaşsa da kapsamının geniş olması yapılan çalışmaların içinde lise öğrencilerinin, otel personelinin, kütüphane yöneticilerinin, halk eğitim personelinin olmasına ayrıca fen, matematik ve sanat eğitiminin çalışmalara dâhil edilmesine olanak sağlamıştır.

2.2.2. YURT DIŞINDA YAPILMIŞ İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Çağdaş devlet anlayışının oluşmasıyla eğitim, devletlerin asli görevlerinden biri hâline gelmiştir. Bu durum belirli yaş grubunun zorunlu olarak eğitim ve öğretim faaliyetlerinin içine alınmasını sağlamıştır.

Bilim ve teknolojiye ortaya çıkan yenilikler, bilginin yeni nesillere aktarılması olarak görülen eğitimin yetersizliğinin dillendirilmesine neden olmuştur. İnsanların küçük yaşlarda

öğrendiği şeyler hayatlarının geri kalanında ya yetersiz ya da geçersiz kalmıştır. Alfred North Whitehead, 1931 yılında durumu şu cümle ile özetlemiştir: “Artık insanların gençliklerinde öğrendikleri şeylerin onların yaşamları boyunca kullanmaları savı geçersiz hâle gelmiştir.”

Çok önemli değişikliklerin meydana gelme süreci bir insanın hayatından daha kısa hâle gelmesi eğitimin anlamının da değişmesini sağlamıştır. Bilginin yeni nesillere aktarılması olarak bilinen eğitim, yaşam boyu sürekli araştırma ve yeni koşullara hazırlıklı olma süreci olarak tanımlanmıştır. (*Polat ve Odabaşı Bilgi Toplumunda Yaşam Boyu Öğrenmenin Anahtarı* <http://eprints.rclis.org/12661/1/37.pdf>)

Oluşan bu farkındalık yaşam boyu öğrenme kavramının ortaya çıkmasını, nasıl ve ne şekilde olması gerektiği ile ilgili araştırmaların yapılmasını sağlamıştır. Yurt dışında yapılan araştırmaların bazıları şunlardır:

Reio tarafından 1997 yılında yapılan çalışmada yetişkinlerin meraklılık düzeylerinin ve sosyal öğrenmelerinin iş performansları üzerindeki etkileri ve yetişkinlerin iş yerinde öğrenmesi incelenmiştir. Araştırma sonucunda yetişkinlerin yeni beceriler kazanması, iş performansının ile meraklılık seviyesiyle arasında manidar ilişki bulunmuştur.

Lederman (1998), “Yeterliği Sürdürme: Profesyonellerin Nasıl Öğrendiğini Anlamak” adını verdiği tez çalışmasında 293 psikolog üzerinde çalışma yapmış ve psikologların kişisel ve mesleki gelişimlerini sağlamak için nitelikli gelişim seviyesini etkileyen faktörleri araştırılmıştır. Veri toplama aracı olarak açık uçlu soruların ve anketin kullanıldığı çalışmada psikologların ayda ortalama 12 saatlerini profesyonel gelişimlerine ayırdığı ve yaşam boyu öğrenme isteklerini etkileyen faktörün içsel motivasyon olduğu sonucuna varılmıştır.

Hake, B. (1999), “Avrupa Birliği’nde Hayat Boyu Öğrenme Politikaları: Gelişmeler ve Sorunlar” isimli tez çalışmasında yaşam boyu öğrenme esaslarını belirleme ve yaşam boyu öğrenmede nasıl bir yol izlenmesi gerektiği üzerinde durmuştur. Üç ana başlık altında toplanan çalışmanın ilk başlığında 1990’lı yıllarda AB’de yaşam boyu öğrenme çalışmalarının incelenmesi araştırılmıştır. İkinci başlıkta 1990’lı yıllarda yaşam boyu öğrenmenin AB’nin gündeminden nasıl düştüğü araştırılmıştır. Üçüncü başlıkta 1995 yılında AB’de yayınlanan ve “Beyaz Evraklar” denilen yaşam boyu öğrenme stratejilerine eleştiriler yer almaktadır.

Cresson ve Dean (2000) tarafından yapılan “Hayat Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimcilerinin İnançları: Teori ve Uygulama için Çıkarımlar” isimli tez çalışmasında yaşları 23-77 arasında değişen 154 eğitimcinin yaşam boyu öğrenme düzeyleri araştırılmıştır. 12 beceri üzerine temellendirilmiş bir ölçme aracının da geliştirildiği çalışmada bireylerin yaşam boyu öğrenmeye ilişkin tutumları, yaşam boyu öğrenmeyi günlük hayatta ortaya koyma biçimleri ve ortaya koyamama nedenleri araştırılmıştır. Yapılan araştırmada ortaya çıkan sonuç bireylerin yaşam boyu öğrenme konusunda istekli olduğunu fakat bunu günlük hayata yansıtma noktasında zayıf kaldığını göstermiştir. Bireyler bu durumu, çalıştıkları kurumun politikalarına ve yaşam boyu öğrenme adı altında sunulan programların kısıtlı zamanlarda yapılmasına bağlamaktadır.

T., J. Wise, Litzinger, S. Joshi, T. Simpson, S. Lee, (2001), “Hayat Boyu Öğrenmeye Hazırlık Durumunun Değerlendirilmesi” isimli tez çalışmalarında yaşam boyu öğrenmenin formal yollarla veya informal yollarla gerçekleşebileceğini, yaşam boyu öğrenme için asıl önemli olanın kişinin “öz yönlendirmesi” olduğunu ve öz yönlendirmenin ayrı bir öğrenme yöntemi olarak ele alınması gerektiğini vurgulamıştır. Yapılan bu araştırmada öz yönlendirmenin yani kişinin öğrenme sürecine katılım yeteneği ve ders öncesi hazırlık yapmanın yeni şeyler öğrenmeye katkısı araştırılmıştır

Mourtos, N.J. (2003), “Yaşam Boyu Öğrenme Becerilerinin Tanımlanması, Öğretilmesi ve Değerlendirilmesi” isimli çalışmasında San Jose State Üniversitesi Mühendislik Fakültesinde havacılık dersini alan 203 öğrenci üzerinde bir araştırma yapmıştır. Yaşam boyu öğrenme becerileri temel alınarak kendi kendine öğrenme istekleri, yeni öğretim yöntemlerine karşı ilgileri, meslekleri ile ilgili aktivitelere katılma istekleri ve program dışı eğitimlere katılma istekleri ölçülmüştür.

Nasca TJ, Hojat M, Frisby AJ, Erdmann JB, Gonnella JS, Veloski JJ. (2003), “Hekimler Arasında Yaşam Boyu Öğrenmeyi Ölçmek İçin Bir Aracın Geliştirilmesi” isimli çalışmalarında sağlık bilimleri alanında çalışanların profesyonel gelişimlerini tamamlamak için yaşam boyu öğrenme özelliklerinin belirlenmesini amaçlamıştır. Yapılan araştırma sonucunda beş faktörlü, 19 maddeden oluşan bir ölçek geliştirilmiştir. Bu faktörler “teşhis ihtiyacı”, “araştırma çabası”, “öz düzenlemeli öğrenme aktiviteleri”, “teknik (bilgisayar) beceriler” ve “motivasyon” olarak adlandırılmıştır. Araştırma sonunda erkek doktorların kadın doktorlara göre yaşam boyu öğrenme aktivitelerine daha fazla katılım sağladığı görülmüştür.

Hart, R. (2006), “Öğrencilerin Yaşam Boyu Öğrenme Becerilerini Geliştirmelerine Yardımcı Olmak İçin E-Öğrenmeyi Kullanma” isimli doktora tezinde öğrencilerin uzaktan eğitim süresince yaşam boyu öğrenim becerilerini geliştirmek için öğretim görevlilerinin görüşlerinin alınması ve bu görüşler doğrultusunda öğrencilerin kendi kendine öğrenme ve öğretme stratejilerinin nasıl geliştirdiğini araştırmıştır.

Nicolaescu, C. (2012), “Yaşam Boyu Öğrenme: Çevrimiçi Uygulamalar Yoluyla Öğrenilen İngilizce” isimli çalışmasında web üzerinden dil öğrenmenin yaşam boyu öğrenme üzerindeki etkilerini ve e-öğrenmede pratik dil bilmenin önemini araştırmıştır. Yabancı dil kullanımının yaşam boyu öğrenmeyi teşvik ettiği ve kolaylaştırdığı için üniversitelerin öğrencilere ve üniversite dışındaki yetişkinlere pratik dil öğretimini kolaylaştırması gerektiği ile ilgili tavsiyelerde bulunmuştur.

Soni, S. (2012), “Hayat Boyu Öğrenme-Eğitim ve Öğretim. Öğrenme ve Öğretim Metodolojisi” isimli çalışmasında yaşam boyu öğrenmeyi iki temel amaca indirgemıştır. Birincisi çalışma ortamında elde edilen bilgilerin öğrenene aktarılması yani işbaşıda eğitim, ikincisi ise okul ortamında yaşam boyu öğrenmenin ayrı bir ders olarak verilmesidir. Yapılan bu araştırmada yaşam boyu öğrenmenin amacına ulaşması için “öğrenmenin öğretilmesi” gerektiği vurgulanmıştır. Araştırmada ortaya çıkan diğer bir sonuç ise kurum ve kuruluşların yaşam boyu öğrenmeye neden destek olmaları gerektiğidir.

Hondson, A. ve Spours, K. (2013), “Yerelciliğin Üç Versiyonu: Birleşik Krallık 'ta Orta Öğretim ve Yaşam Boyu Öğrenim İçin Etkiler” isimli çalışmalarında İngiliz hükümetlerinin yaşam boyu öğrenmeye yaptığı yatırımları ve izlediği politikaları incelemiştir. Yapılan incelemelerde öğretime ayrılan bütçenin yeterli olmadığı, çocuğun 16 yaşından sonrada eğitim sisteminin içinde olması gerektiği ve çocukların boş zamanlarında yeni bilgiler öğrenmesi, öğrendiği bilgilerde derinleşmesi gerektiği üzerinde durulmuştur.

Steffens, K. (2015) “Yeterlilikler, Öğrenme Teorileri ve MOOC'lar: Hayat Boyu Öğrenmede Son Gelişmeler” isimli çalışmada UNESCO, Dünya Bankası, Avrupa Komisyonu gibi uluslararası kuruluşların yaşam boyu öğrenme ile ilgili hazırladıkları raporları incelemiş ve yaşam boyu öğrenmedeki son gelişmeleri ortaya çıkarmıştır. Çalışmada ayrıca öğrenmenin artık yaşam boyu devam etmesi gerektiği, web üzerinden öğrenmenin yaygınlaştığı ve sanal toplulukların oluştuğu, bunun için işbirlikçi öğrenmenin öneminin arttığı vurgulanmıştır. Dijital teknolojilerinin yaygınlaşması için yaş ayırt etmeksizin insanların dijital öğretim kurslarına gitmesi gerektiği belirtilmiştir.

Ekkehard, N. ve Ewa, P. (2016), “Hayat Boyu Öğrenme: Tarih ve Siyasal-Eğitim Kavramının Mevcut Durumu” isimli çalışmasında bugünkü disiplinlerin oluşmasında insanın öğrenme isteğinin olduğunu ve bunun insanın doğal bir özelliği olduğunu vurgulamıştır. Araştırmada bugünkü yaşam boyu öğrenmenin insanların kişisel gelişim, mesleki gelişim veya sosyalleşme amacıyla genellikle başkalarının birey üzerinde başarı şartı olarak görüldüğü için yerine getirilen bir olgu olarak algılandığı vurgulamaktadır. Toplum üzerinde böyle bir baskının oluşmaması, tam aksine bu durumun desteklenmesi gerektiği belirtilmiştir. Ayrıca araştırmada özellikle yetişkinlerin yaşam boyu öğretim ilkeleri doğrultusunda yeni beceriler kazanmalarının ekonomik bir karşılığı olması gerektiği vurgulanmıştır.

Gouthro, P.A. (2017), “Hayat Boyu Öğrenme Vaadi” isimli çalışmasında yaşam boyu öğrenmenin psikolojik, sosyal, ekonomik ve politik bir gereklilik olduğunu vurgulamış, bunun için yaşam boyu öğrenmenin insanlara daha iyi bir dünya vadetmesi gerektiğini belirtmiştir. Araştırmada insanların yaşam boyu öğrenme ilkelerine bağlılığının hayat boyu geçirdikleri süreçlerle bağlantılı olduğunu belirtmiştir.

Gerek yurt içi gerekse yurt dışı araştırmalara bakıldığında yaşam boyu öğrenmenin bir ihtiyaç olduğu, bu ihtiyacı kişinin kendisinin hissetmesi gerektiği ve üniversitelere bu konuda büyük sorumluluklar düştüğü vurgulanmış fakat yaşam boyu öğrenmeyi tam olarak neyin tetiklediği ile ilgili tatmin edici bir sonuç ortaya çıkarılamamıştır. Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi özelinde yapılan bu araştırma yaşam boyu öğrenme motivasyonunu neyin harekete geçirdiği tespit etmek amacını da taşımaktadır.

BÖLÜM III

3. YÖNTEM

3.1. ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

Çalışmanın amacına uygun olmasından dolayı araştırmada nedensel karşılaştırma yöntemi kullanılacaktır. Nedensel karşılaştırma yöntemi, ortaya çıkmış ya da daha önceden gerçekleşmiş bir durumun ya da olayın nedenlerini, bu nedenleri etkileyen değişkenleri ya da bu etkinin sonuçlarını belirlemeye yönelik bir araştırma türüdür (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel, 2008, s.185). Denekler bir araştırma durumunda karşılaştırma yapılmak üzere durumdan etkilenenler ve etkilenmeyenler olarak ayrılacaksa bu ayrım durumun doğal gelişimi içinde kendiliğinden oluşur. Nedensel karşılaştırma araştırmalarında belirlenebilecek hipotezler çok esnek, çok sayıda hipotez kurularak bunların doğruluğu test edilebilir. Nedensel karşılaştırma araştırmalarında sonuca kesinlikle neden olan faktör ya da faktörlerin tümü tanımlanamayabilir (Metin, 2014).

Çalışmamızın amacı farklı fakültelerde öğrenim gören öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini karşılaştırmak olduğundan ve karşılaştırma yapılan gruplar hâlihazırda doğal olarak oluştuğundan nedensel karşılaştırma yöntemi çalışma için en uygun yöntem olarak benimsenmiştir.

3.2. EVREN VE ÖRNEKLEM

Araştırmanın evrenini Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi bünyesinde öğrenim gören son sınıf öğrencileri; örneklemini ise rastgele örnekleme yöntemi ile seçilen 400 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin % 52,8'i kadın (N=211), % 47,3'ü (N=189) erkektir. Araştırmanın yapıldığı üniversitelerin seçiminde farklı yapılanma ve gelişmişlik düzeylerinde olmaları ve sosyal, fen, sağlık, güzel sanatlar alanlarını temsil edecek ortak fakülte ve bölümlere sahip olmalarına dikkat edilmiştir. Araştırmaya katılan öğrenci sayılarının fakülte, sınıf düzeyi, anne-baba eğitim durumu, akademik not ortalaması vb diğer bilgilere göre dağılımı Tablo 3.1.'de verilmektedir.

Tablo 3.1. Araştırmaya Katılan Katılımcıların Sosyo-Demografik Dağılımı

Değişkenler		n	%	
Cinsiyet	Kadın	211	52,8	
	Erkek	189	47,3	
Yaş	20 yaş altı	32	8,0	
	21-23 yaş	289	72,3	
	24-26 yaş	54	13,5	
	27 yaş ve üzeri	25	6,3	
Akademik not ortalaması	2,00-2,50 puan	40	9,9	
	2,51-2,99 puan	149	37,3	
	3,00-3,50 puan	185	46,3	
	3,51-4,00 puan	26	6,5	
Öğrenim Görülen Fakülte	Spor Bilimleri Fakültesi	182	45,5	
	Eğitim Fakültesi	108	27,0	
	Fen Edebiyat Fakültesi	6	1,5	
	İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi	8	2,0	
	İslami İlimler Fakültesi	5	1,3	
	Mühendislik Mimarlık Fakültesi	26	6,5	
	Sağlık Bilimleri Fakültesi	53	13,3	
	Sağlık Hizmetleri MYO	2	0,5	
	Sosyal Bilimler Enstitüsü	3	0,8	
	Teknik Bilimler MYO	5	1,3	
	Tıp Fakültesi	2	0,5	
	Sınıf Düzeyi	1.Sınıf	20	5,0
		2.Sınıf	78	19,5
3.Sınıf		134	33,5	
4.Sınıf		152	38,0	
5.Sınıf		6	1,5	
6.Sınıf		10	2,5	
Anne eğitim durumu	Okur-Yazar değil	50	12,5	
	İlkokul	171	42,8	
	Ortaokul	70	17,5	
	Lise	67	16,8	
	Ön Lisans	8	2,0	
	Lisans	28	7,0	
Yüksek Lisans	6	1,4		
Baba eğitim durumu	Okur-Yazar değil	13	3,3	
	İlkokul	126	31,5	
	Ortaokul	95	23,8	
	Lise	90	22,5	
	Ön Lisans	8	2,0	
	Lisans	62	15,5	
	Yüksek Lisans	4	1,0	
Ailenin ikamet yeri	Doktora	2	0,5	
	Büyükşehir	147	36,8	
	Şehir	102	25,5	
	İlçe	104	26,0	
	Kasaba	10	2,5	
	Köy	37	9,3	

Tablo 3.1.(Devam) Araştırmaya Katılan Katılımcıların Sosyo-Demografik Dağılımı

Kırşehir’de ikamet şekliniz	Öğrenci evi	123	30,8
	Öğrenci yurdu	132	33,0
	Akraba yanı	46	11,5
	Apart	19	4,8
	Diğer	80	20,0
Üniversite yaşam kalitesi	Düşük	110	27,5
	Orta	253	63,2
	Yüksek	37	9,3
Bölüm memnuniyeti	Evet	245	61,3
	Kısmen	127	31,8
	Hayır	28	7,0
Fakülte memnuniyeti	Evet	225	56,3
	Kısmen	142	35,5
	Hayır	33	8,3
Üniversite memnuniyeti	Evet	159	39,8
	Kısmen	177	44,3
	Hayır	64	16,0
Şehir memnuniyeti	Evet	141	35,3
	Kısmen	165	41,3
	Hayır	94	23,5
Lisansüstü eğitim düşünme durumu	Evet	189	47,3
	Kısmen	100	25,0
	Hayır	111	27,8
Devlet kurumlarında çalışma durumu	Evet	325	81,3
	Kısmen	46	11,5
	Hayır	29	7,2

Araştırmaya katılan katılımcıların %8’inin 20 yaş ve altı, %72,3’ünün 21-23 yaş, %13,5’inin 24-26 yaş ve %6,3’ünün 27 yaş ve üzeri olduğu gözlenmiştir. Katılımcıların %0,3’ünün 0,00-1,99 puan, %9,8’inin 2,00-2,50 puan, %37,3’ünün 2,51-2,99 puan, %46,3’ünün 3,00-3,50 puan ve %6,5’inin ise 3,51-4,00 puan not ortalamasına sahip olduğu gözlenmiştir. Katılımcıların %45,5’inin Spor Bilimleri Fakültesi, %27’sinin Eğitim Fakültesi, %1,5’inin Fen Edebiyat Fakültesi, %2’sinin İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, %1,3’ünün İslami İlimler Fakültesi ve Teknik Bilimler MYO, %6,5’inin Mühendislik Mimarlık Fakültesi, %13,3’ünün Sağlık Bilimleri Fakültesi, %0,5’inin Sağlık Hizmetleri MYO ve Tıp Fakültesi ve %0,8’inin Sosyal Bilimler Enstitüsünde öğrenim gördüğü gözlenmiştir.

Katılımcıların %5’inin 1.sınıf, %19,5’inin 2.sınıf, %33,5’inin 3.sınıf, %38’inin 4.sınıf, %1,5’inin 5.sınıf ve %2,5’inin 6.sınıf olduğu gözlenmiştir. Katılımcıların annelerinin %12,5’inin okuryazar olmadığı, %42,8’inin ilkokul, %17,5’inin ortaokul, %16,8’inin lise, %2’sinin önlisans, %7’sinin lisans, %1,3’ünün yüksek lisans ve %0,3’ünün ise doktora

düzeyinde eğitim durumuna sahip olduğu gözlenmiştir. Katılımcıların babalarının %3,3'ünün okuryazar olmadığı, %31,5'inin ilkokul, %23,8'inin ortaokul, %22,5'inin lise, %2'sinin önlisans, %15,5'inin lisans, %1'inin yüksek lisans ve %0,5'inin doktora düzeyinde eğitim durumuna sahip olduğu gözlenmiştir. Katılımcıların %36,8'inin büyükşehir, %25,5'inin şehir, %26'sının ilçe, %2,5'inin kasaba ve %9,3'ünün köy gibi yerleşim yerlerinde ikamet ettiği gözlenmiştir.

Katılımcıların Kırşehir'de %30,8'sinin öğrenci evi, %33'ünün öğrenci yurdu, %11,5'inin akraba yanı, %4,8'inin apart ve %20'sinin diğer şekillerde ikamet ettiği gözlenmiştir. Katılımcıların %27,5'inin düşük, %63,2'sinin orta ve %9,3'ünün yüksek üniversite yaşam kalitesine sahip olduğu gözlenmiştir. Katılımcıların %61,3'ünün bölümden memnun, %31,8'sinin kısmen memnun olduğu ve %7'sinin memnun olmadığı gözlenmiştir. Katılımcıların %56,3'ünün fakültesinden memnun, %35,5'inin kısmen memnun olduğu ve %8,3'ünün memnun olmadığı gözlenmiştir. Katılımcıların %39,8'inin üniversiteden memnun, %44,3'ünün kısmen memnun olduğu ve %16'sının memnun olmadığı gözlenmiştir. Katılımcıların %35,3'ünün şehirden memnun, %41,3'ünün kısmen memnun olduğu ve %23,5'inin memnun olmadığı gözlenmiştir. Katılımcıların %47,3'ünün lisans üstü eğitim almayı düşündüğü, %25'inin kısmen düşündüğü ve %27,8'inin düşünmediği gözlenmiştir. Katılımcıların %81,3'ünün devlet kurumlarında görev almayı düşündüğü, %11,5'inin kısmen düşündüğü ve %7,2'sinin düşünmediği gözlenmiştir.

3.3. VERİ TOPLAMA ARACI

Araştırmanın veri toplama aracı “Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimini Belirleme Ölçeği” kullanılmıştır. Diker-Coşkun ve Demirel (2012) tarafından geliştirilen “Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimini Belirleme Ölçeği” kişilerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ilişkin veri sağlamaya yönelik maddelerden oluşmaktadır. 6'lı Likert tipi (1=Çok Uyuyor, 2= Kısmen Uyuyor, 3=Çok Az Uyuyor, 4= Çok Az Uymuyor, 5=Kısmen Uymuyor ve 6= Hiç Uymuyor) olarak uygulanan ölçekte “1-Kendimi geliştirmek için farklı alanlarda yeni bilgi ve beceriler geliştirmek tam bana göredir.”, “2- Kişisel gelişimimi sağlayacağına inanırsam her türlü bilgiyi kolaylıkla öğrenebilirim.” “3-Hayattaki öncelikli hedeflerimden birisi de sürekli yeni bilgi ve beceriler kazanarak kişisel gelişimimi sağlamaktır.” gibi ifadeler yer almaktadır. Diker-Coşkun ve Demirel (2012) tarafından ölçeğin toplam güvenilirliği .89 olarak bulunmuştur. Ölçeğe ek olarak birinci bölüme cinsiyet, yaş, anne-baba eğitimi ve fakülte, bölüm memnuniyetlerini içeren kişisel bilgiler bölümü de eklenmiştir. Araştırmada

veri toplama aracı iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde 16 soru, ikinci bölümde ise 27 soru bulunmaktadır. Hazırlanan ölçek araştırmacılara doğrudan ulaştırılmıştır.

Ölçekte toplam 27 madde bulunmaktadır. Ölçeğin ilk üç boyutundan alınabilecek en düşük puan (6x1) 6, orta puan (6x3,5) 21 ve en yüksek puan (6x6) 36'dır. Son boyut olan merak yoksunluğu ise en düşük (9x1) 9, orta puan (9x3,5) 31,5 ve en yüksek (9x9) 81 puan olarak belirlenmiştir. Ölçek ortanca puanı sonuçların normal dağılım gösterdiği sayılıtısına dayalı olarak belirlenmiştir. Ölçekteki cümleler, olumlu uç ile olumsuz uç arasında puanlandırıldıkları için, bir katılımcının tutum puanı ölçekleme boyutunun ortalarında bir yere düşerse, bu kişinin tutumunun ortalarda veya tam oluşmadığı söylenebilir (Turgut, Baykul, 1992). Buna göre 6'lı Likert tipi ölçekte başlangıç noktası 1 alındığında 3,5 değeri "çok az uyuyor ile çok az uymuyor" değerlerinin orta noktası varsayılmıştır. Bu çalışmada da ölçeğin genel ortalamasında ölçekten alınabilecek minimum puan (27x1) 27, ortanca puanı (27x3,5) 94,5 ve maksimum puan (27x6) 162 olarak belirlenmiştir.

Yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeğinden alınan ortalama puanların değişkenlere göre karşılaştırılmasında tek yönlü varyans analizi (ANOVA), karşılaştırma sonrasında anlamlı fark çıkması sonucunda farkın kaynağını belirlemeye yönelik Post Hoc testlerinden Scheffe ve Bonferroni testleri kullanılmıştır. Yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ilişkin ortalama puanların iki değişken olması durumunda da t-testi kullanılmış ve anlamlılık düzeyi olarak .05 alınmıştır.

3.3.1. Yapı Geçerliliği Tespit Aşaması

Veriler normal dağılıma getirildikten sonra birbirine benzer özellikleri ölçmeye çalışan maddeleri bir faktör altında toplamayı sağlayan ölçeğin yapı geçerliliğini tespit aşamasına geçilmiş ve faktör analizleri yapılmıştır. Faktör analizi, birbiriyle ilişkili çok sayıda değişkeni bir araya getirerek az sayıda kavramsal olarak anlamlı yeni değişkenler (faktörler, boyutlar) bulmayı, keşfetmeyi amaçlayan çok değişkenli bir istatistik işlemi olarak ifade edilmektedir (Metin, 2014: 183). Bu doğrultuda açımlayıcı faktör analizi (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. Ölçek maddeleri arasındaki aynı yapı ya da niteliği belirleyerek sınıflandırma ve az sayıdaki anlamlı üst yapılarla; yani faktörlere ölçmenin yorumlanması amaçlayan analiz tekniği olarak ifade edilen (Büyüköztürk, 2002) açımlayıcı faktör analizine, AFA ile belirlenen faktörlerin, hipotez ile belirlenen faktör yapılarına uygunluğunu test etmek amacıyla da doğrulayıcı faktör analizine (DFA) başvurulmuştur.

3.3.2. Verilerin Faktör Analizi İçin Uygunluğunun Değerlendirilmesi

Ölçek geliştirmede ilk olarak açımlayıcı faktör analizi sonucunda ortaya çıkan faktör yapısını doğrulayan doğrulayıcı faktör analizi yapılmalıdır (Yaşlıoğlu, 2017; Suhr, 2006). Buna göre katılımcıların Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimini Belirlemeye yönelik olarak 27 maddelik ölçeğe açımlayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Açımlayıcı faktör analizinden sonra doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır.

Ölçek geliştirme aşamasında ölçeğin faktör yapısını ortaya çıkarmak amacıyla önce açımlayıcı faktör analizi (AFA) yöntemi olarak temel bileşenler analizi uygulanmış olup güvenilirlik testi (Cronbach's Alpha iç tutarlık testi) yapıldıktan sonra doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yöntemi ile ölçeğin doğruluğu kontrol edilmiştir. Açımlayıcı faktör analizinde SPSS 25 programı doğrulayıcı faktör analizinde Lisrel 8.80 programları kullanılmıştır.

Araştırma kapsamında yer alan ölçeğin hesaplanan KMO değeri 0,963, Bartlett testi sonucu 0,00 bulunmuştur. Bu değerler verilerin analizler için uygun olduğunu göstermektedir. KMO değeri 0,60 değerinin üstünde olduğu için örneklem büyüklüğü faktör analizi için uygun olarak kabul edilmektedir (Büyüköztürk, 2002, s. 481). Bartlett testi 0,00 olarak $p < 0,05$ olduğundan anlamlı bulunmuştur. Test değerleri çoklu normallik varsayımını ve örneklem büyüklüğünün uygun olduğunu göstermektedir. Daha sonra açımlayıcı faktör analizi yönteminden temel bileşen analizi uygulanıp varimax döndürmesi yapılmıştır. 27 madde için anti imaj korelasyon matrisi hesaplanmış ve değişken değerleri 0.50'den büyük çıktığı için analize devam edilmiştir.

Tablo 3.2. Kaiser-Meyer-Olkin(KMO) ve Bartlett's Küresellik Testi

Kaiser-Meyer-Olkin.		,963
Barlett's Küresellik Testi	χ^2	10734,962
	Sd	351
	P	,000

Varimax rotasyon sonucu maddeler 4 faktör olarak ayrılmış ve toplam varyans %75,07 olarak bulunmuştur. Birinci faktör toplam varyansın %49,49'unu, ikinci faktör %17,27'sini, üçüncü faktör %5,49'unu ve dördüncü faktör %2,82'sini, açıklamaktadır. Ölçek maddelerinin faktörlere dağılımına bakıldığında faktör yük değeri 0,50'nin üzerinde olan maddeler kabul edilmiştir. Maddelerin faktör yükleri incelendiğinde 13. madde binişik olmasından dolayı ölçekten çıkarılmıştır. 13. maddenin ölçekten çıkarılması sonrasında

tekrarlanan açımlayıcı faktör analizi sonucunda Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri Tablo 3.3' da yer verilmektedir.

3.3.3. Ölçeğin Yapı Geçerliliklerinin Değerlendirilmesi

Katılımcıların Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimini Belirlemeye yönelik dersine yönelik ölçeğin güvenilirlik analizi sonuçları Tablo 3. 3'de yer almaktadır.

Tablo 3.3. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimini Belirlemeye yönelik ölçeğin güvenilirlik analizi

	Cronbach's Alpha	Madde Sayısı
Motivasyon	0.970	6
Sebat	0.940	6
Öğrenmeyi Düzenleme Yoksunluğu	0.898	6
Merak Yoksunluğu	0.916	9
Yaşam boyu öğrenme ölçeği	0,805	27

Güvenirliğin bir göstergesi olan Cronbach's Alpha değerleri Katılımcıların Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimini Belirlemeye yönelik ölçeği ve ölçeğin alt bileşenleri için hesaplanmıştır. Alfa katsayısı ilk faktör (motivasyon) için 0,970, ikinci faktör (sebat) için 0,940, üçüncü faktör (Öğrenmeyi Düzenleme Yoksunluğu) için 0,898 ve dördüncü faktör (Merak Yoksunluğu) için 0,916 olarak bulunmuştur. Bu kapsamda Cronbach Alfa değerlerinin 0.60 ve büyük olması kullanılan ölçeğin güvenilir olduğunu göstermektedir.

Ölçeğin alfa katsayısı ise 0,805'dir. Ölçeğin ve ölçeğin alt bileşenlerinin güvenilirliği sağladığı görülmektedir. 0,80'den küçük çıkan bir değer olmadığı için ölçekten madde çıkarılmasına gerek duyulmamıştır.

Doğrulayıcı faktör analizi (DFA) önceden oluşturulan bir model aracılığıyla gözlenen değişkenlerden yola çıkarak gizil değişken (faktör) oluşturan bir yöntemdir (Aytaç ve Öngen, 2012, s. 16). Açımlayıcı faktör analizi sonucunda ortaya çıkan modelin geçerliliği doğrulayıcı faktör analizi ile test edilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizinde modelin uygunluğu için en çok tercih edilen Ki-kare testi (CMIN/DF), ölçeklendirilmiş uyum indeksi (NFI), karşılaştırmalı uyum indeksi (CFI), tahminin kök hata kareler ortalaması (RMSEA), kök artık kareler ortalaması (IFI), uyum iyiliği indeksleri ve kriterleri kullanılmıştır.

Katılımcıların Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimini Belirlemeye yönelik anketi açımlayıcı faktör analizi sonucu belirlenen 27 madde ve 4 faktörlü yapıyı doğrulayıp doğrulamadığını test etmek için 400 veri üzerinden doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. DFA sonucu elde

edilen dört faktörlü modele ilişkin t-testi değerleri ise aşağıda verilmiştir. Hesaplanan t test değerlerinin 1,96'dan büyüktür ve 0,05 düzeyinde anlamlıdır. Anlamlı olmayan t değerlerine karşılık gelen maddeler modelden çıkarılmalıdır. Ayrıca t testi anlamsız ise araştırmadaki katılımcı sayısı faktör analizi için yetersizdir (Terzi, 2019). Belirleme ölçeği katılımcı sayısının faktör analizi için yeterli olduğunu doğrulanmıştır. Modelden çıkarılması gereken madde ise bulunmamaktadır.

Gerçekleştirilen doğrulayıcı faktör analizinde model üzerinden hiçbir modifikasyon yapılmadan önce uyum indeks değerleri şu şekildedir; ki-kare testi (CMIN/DF- χ^2/sd)= 4,64, kök artık kareler ortalaması (IFI)=0,98, karşılaştırmalı uyum indeksi (CFI)=0,98 ve tahminin kök hata kareler ortalaması(RMSEA)=0,096.

Açımlayıcı ve doğrulayıcı analizden sonra katılımcılarından elde edilen verilerin analizi için Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimini Belirleme Ölçeği normallik varsayımı testleri yapılmıştır.

Tablo 3.4. Kullanılan Ölçeklerin ve Alt Boyutların Normallik Analizi Sonuçları

	N	Min	Max	Ort	S.S.	Skewness	Std. Hata	Kurtosis	Std. Hata
Motivasyon	400	1,00	6,00	3,7733	1,74127	-,275	,122	-1,487	,243
Sebat	400	1,00	6,00	3,6608	1,41563	,010	,122	-1,172	,243
Ogrenduzen	400	1,00	6,00	3,1946	1,51852	,340	,122	-1,106	,243
Merakyoksun	400	1,00	6,00	3,1467	1,34805	,438	,122	-,808	,243
Genel	400	1,22	6,00	3,4108	,71921	,711	,122	1,952	,243

Katılımcıların Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimini Belirleme Ölçeği'nin kendisi ve tüm alt boyutlarındaki normallik varsayımı incelendiğinde tüm değerlerin çarpıklık ve basıklık değeri +2.0 ile -2.0 arasında olduğu görülmektedir. Araştırma ölçeği analizinde, Hair ve arkadaşlarına (2013) göre çarpıklık ve basıklık değeri +1.0 ile -1.0 arasında olduğunu zaman parametrik test olarak kabul edilip ona göre işlem yapılabileceğini ifade etmektedir (Hair, Black, Babin, Anderson, & Tatham, 2013). Aynı şekilde Tabachnick ve Fidell' e göre de çarpıklık ve basıklık değeri +1.5 ile -1.5 arasında olduğunu zaman parametrik test olarak kabul edilip ona göre işlem yapılabileceğini ifade etmektedir (Tabachnick & Fidell, 2013). Diğer yandan George ve Mallery'e (2010) göre ise çarpıklık ve basıklık değeri +2 ile -2 arasında olduğunu zaman parametrik test olarak kabul edilip ona göre işlem yapılabileceğini ifade etmektedir. Bu anlamda Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimini Belirleme Ölçeği'nin kendisi

ve alt boyutlar normallik varsayımına göre uygun ve parametrik analizlerin yapılabileceği gerekmektedir.

3.4. VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ

Araştırmada elde edilen veriler SPSS (Statistical Package for Social Sciences for Windows) 25.0 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Kişisel bilgiler için betimsel istatistik parametreleri olarak frekans (n) ve yüzde (%) kullanılmıştır. Veriler değerlendirilirken tanımlayıcı istatistiksel metotları (sayı, yüzde, standart sapma, min-max değerleri, ortalama) kullanılmıştır. Kullanılan ölçeğin güvenilirliğini test etmek amacıyla “Güvenilirlik Analizi” yapılmıştır. Nicel değişkenleri karşılaştırmak için öncelikli olarak parametrik test koşullarının sağlanıp sağlanmadığı araştırılmıştır. Kullanılan verilerin normal dağılım göstermesi çarpıklık ve basıklık değerlerinin ± 2 arasında olmasına bağlıdır (Shao, 2002). Normal dağılıma sahip veriler ile niceliksel verilerin karşılaştırılmasında iki bağımsız grup arasındaki fark için bağımsız t testi, ikiden fazla bağımsız grup karşılaştırılmasında ise tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır.

BÖLÜM IV

4. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde problem cümlesi ve alt problemlerle ilgili bulgular ve yorumlara yer verilmiştir.

4.1. BİRİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın birinci alt problemi “Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ne düzeydedir?” sorusuna ilişkin sonuçlar elde etmeye yöneliktir. Bu amaçla öncelikle öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ilişkin genel betimsel bulgular açıklanmış daha sonra yaşam boyu öğrenme eğilimlerini oluşturan motivasyon, sebat, öğrenmeyi düzenleme yoksunluğu ve merak yoksunluğu boyutlarına ilişkin madde bazında bulgular verilmiştir.

Tablo 4.1. Kullanılan Ölçeklerin ve Alt Boyutların Tanımlayıcı İstatistikleri

Ölçekler ve Alt boyutları	Min	Max	Medyan	\bar{X}	SS
Yaşam boyu öğrenme ölçeği	33,00	162,00	91,00	92,09	19,42
Motivasyon	6,00	36,00	25,00	22,64	10,45
Sebat	6,00	36,00	23,00	21,97	8,49
Öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk	6,00	36,00	17,00	19,17	9,11
Merak yoksunluğu	9,00	54,00	27,00	28,32	12,13

Katılımcıların ortalama motivasyon düzeyinin $22,64 \pm 10,45$ olduğu tespit edilmiştir. Katılımcıların sebat düzeylerinin $21,97 \pm 8,49$ olduğu görülmüştür. Katılımcıların öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk düzeylerinin $19,17 \pm 9,11$ olduğu gözlenmiştir. Katılımcıların merak yoksunluk düzeylerinin $28,32 \pm 12,13$ olduğu anlaşılmıştır.

Genel olarak katılımcıların yaşam boyu öğrenme isteklerinin $92,09 \pm 19,42$ olduğu ve orta düzeyde öğrenme istekleri olduğu söylenebilir.

4.2. İKİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın ikinci alt probleminde öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin cinsiyete, fakülteye, akademik ortalamaya, yaşa, sınıf düzeyine, anne ve baba eğitim durumuna, ikamet edilen yerleşim yerine, ikamet şekline, lisansüstü eğitim yapma isteğine, devlet kurumlarında çalışma isteğine, üniversite yaşam kalitesi algısına, bölüm/fakülte/üniversite/şehir memnuniyetine göre farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılmıştır.

Tablo 4.2. Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeğine ve Alt Boyutlarının Cinsiyete Göre İncelenmesi

Ölçek ve Alt boyutları	Cinsiyet	n	Ort	SS	t	p
Yaşam boyu öğrenme ölçeği	Kadın	211	3,3704	,68052	-1,190	0,235
	Erkek	189	3,4560	,75934		
Motivasyon	Kadın	211	3,8468	1,76682	0,891	0,374
	Erkek	189	3,6914	1,71326		
Sebat	Kadın	211	3,7196	1,41822	0,877	0,381
	Erkek	189	3,5952	1,41360		
Öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk	Kadın	211	3,0466	1,51363	-2,068	0,039*
	Erkek	189	3,3598	1,51086		
Merak yoksunluğu	Kadın	211	3,0358	1,37317	-1,742	0,082
	Erkek	189	3,2704	1,31199		

**Bağımsız örneklem t testi uygulanmıştır. *0,05 düzeyinde anlamlı farklılık

Öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk boyutunda cinsiyetlere göre boyut puanlarının birbirlerinden farklı olduğu tespit edilmiştir ($t=-2,068$; $p<0,05$). Erkeklerin öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk düzeylerinin kadınların öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk düzeylerine göre daha yüksek düzeyde olduğu gözlenmiştir.

Tablo 4.3. Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeğine ve Alt Boyutlarının Yaşlara Göre İncelenmesi

Ölçek ve Alt boyutları	Yaş	n	Ort	SS	F	p	Fark
Yaşam boyu öğrenme ölçeği	20 yaş altı	32	3,4132	,45876	2,849	0,037*	4>3
	21-23 yaş	289	3,4206	,75618			
	24-26 yaş	54	3,2167	,57990			
	27 yaş ve üzeri	25	3,7141	,73590			
Motivasyon	20 yaş altı	32	4,7083	1,36652	7,834	0,000*	4>1 4>2
	21-23 yaş	289	3,6275	1,70647			
	24-26 yaş	54	3,4969	1,91936			
	27 yaş ve üzeri	25	4,8600	1,44632			
Sebat	20 yaş altı	32	4,0781	1,38604	6,042	0,000*	4>3 4>2
	21-23 yaş	289	3,5669	1,36541			
	24-26 yaş	54	3,4568	1,59177			
	27 yaş ve üzeri	25	4,6533	1,18724			
Öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk	20 yaş altı	32	2,5625	1,00157	2,379	0,069	
	21-23 yaş	289	3,2757	1,54970			
	24-26 yaş	54	3,2469	1,53838			
	27 yaş ve üzeri	25	2,9533	1,52185			

Tablo 4.3. (Devam) Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeğine ve Alt Boyutlarının Yaşlara Göre İncelenmesi

Merak yoksunluğu	20 yaş altı	32	2,6736	,98735	3,684	0,012*	2>1 2>3
	21-23 yaş	289	3,2818	1,34103			
	24-26 yaş	54	2,8498	1,39567			
	27 yaş ve üzeri	25	2,8311	1,50004			

**Tek yönlü varyans analizi testi uygulanmıştır. *0,05 düzeyinde anlamlı farklılık

Yaşam boyu öğrenme ölçeğine göre yaşlar arasında istatistiksel olarak farkın anlamlı olduğu gözlenmiştir ($F=2,849$; $p<0,05$). Farkın hangi gruptan kaynaklandığını bulmak için

Post-Hoc Scheffe testi yapılmıştır. Ölçeğin sonucunda 27 yaş ve üzeri öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin 24-26 yaş arasındaki öğrencilerin öğrenme eğilimlerinden yüksek olduğu anlaşılmıştır.

Motivasyon alt boyutuna göre yaşlar arasında istatistiksel olarak farkın anlamlı olduğu gözlenmiştir (F=7,834; p<0,05). Farkın hangi gruptan kaynaklandığını bulmak için Post-Hoc Scheffe testi yapılmıştır. Ölçeğin sonucunda 27 yaş üzeri ve 20 yaş altı öğrencilerin motivasyonlarının 24-26 yaş ve 21-23 yaş arasındaki öğrencilerin motivasyonlarından yüksek olduğu anlaşılmıştır.

Sebat alt boyutuna göre yaşlar arasında istatistiksel olarak farkın anlamlı olduğu gözlenmiştir (F=6,042; p<0,05). Farkın hangi gruptan kaynaklandığını bulmak için Post-Hoc Scheffe testi yapılmıştır. Ölçeğin sonucunda 27 yaş ve üzeri öğrencilerin sebat etmelerinin 24-26 yaş ve 21-23 yaş arasındaki öğrencilerin sebat etmelerinden yüksek olduğu anlaşılmıştır.

Merak yoksunluğu alt boyutuna göre yaşlar arasında istatistiksel olarak farkın anlamlı olduğu gözlenmiştir (F=3,684; p<0,05). Farkın hangi gruptan kaynaklandığını bulmak için Post-Hoc Scheffe testi yapılmıştır. Ölçeğin sonucunda 21-23 yaş arasındaki öğrencilerin merak yoksunluklarının 24-26 yaş ve 20 yaş altı arasındaki öğrencilerin merak yoksunluklarından yüksek düzeyde olduğu anlaşılmıştır.

Tablo 4.4. Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeğine ve Alt Boyutlarının Akademik Not Ortalamasına Göre İncelenmesi

Ölçek ve Alt boyutları	Akademik Not Ort	n	Ort	SS	F	p	Fark
Yaşam boyu öğrenme ölçeği	2,00-2,50 puan	40	3,2840	,69432	0,782	0,537	
	2,51-2,99 puan	149	3,4042	,76091			
	3,00-3,50 puan	185	3,4176	,68123			
	3,51-4,00 puan	26	3,5997	,78400			

Tablo 4.4. (Devam) Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeğine ve Alt Boyutlarının Akademik Not Ortalamasına Göre İncelenmesi

Motivasyon	2,00-2,50 puan	40	3,3120	1,61869	5,008	0,001*	4> 1
	2,51-2,99 puan	149	3,5112	1,70669			4> 2
	3,00-3,50 puan	185	3,9126	1,77246			4> 3
	3,51-4,00 puan	26	4,9295	1,30654			4> 4
	Sebat	2,00-2,50 puan	40	3,4530			1,31453
	2,51-2,99 puan	149	3,4620	1,38391			

	3,00-3,50 puan	185	3,7351	1,42139			4> 3
	3,51-4,00 puan	26	4,5256	1,39180			
Öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk	2,00-2,50 puan	40	3,2051	1,38468			
	2,51-2,99 puan	149	3,3893	1,50756	1,538	0,190	
	3,00-3,50 puan	185	3,1099	1,54968			
	3,51-4,00 puan	26	2,6987	1,48101			
Merak yoksunluğu	2,00-2,50 puan	40	3,2051	1,20389			
	2,51-2,99 puan	149	3,3043	1,32803	1,888	0,112	
	3,00-3,50 puan	185	3,0811	1,34990			
	3,51-4,00 puan	26	2,6966	1,55033			

**Tek yönlü varyans analizi testi uygulanmıştır. *0,05 düzeyinde anlamlı farklılık

Motivasyon alt boyutuna göre akademik not ortalamaları arasında istatistiksel olarak farkın anlamlı olduğu gözlenmiştir (F=5,008; p<0,05). Farkın hangi gruptan kaynaklandığını bulmak için Post-Hoc Scheffe testi yapılmıştır. Ölçeğin sonucunda 3,51-4,00 puan ortalamaya sahip öğrencilerin motivasyonlarının diğer gruplardaki öğrencilerin motivasyonlarından yüksek düzeyde olduğu gözlenmiştir.

Sebat alt boyutuna göre akademik not ortalamaları arasında istatistiksel olarak farkın anlamlı olduğu gözlenmiştir (F=3,891; p<0,05). Farkın hangi gruptan kaynaklandığını bulmak için Post-Hoc Scheffe testi yapılmıştır. Ölçeğin sonucunda 3,51-4,00 puan ortalamaya sahip öğrencilerin sebat etmelerinin 2,00-2,50 puan ve 2,51-2,99 puan ortalamaya sahip öğrencilerin sebat etmelerinden yüksek düzeyde olduğu gözlenmiştir.

Tablo 4.5. Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeğine ve Alt Boyutlarının Fakülteye Göre İncelenmesi

Ölçek ve Alt boyutları	Fakülte	n	Ort	SS	F	p	Fark
Yaşam boyu öğrenme ölçeği	Spor Bilimleri Fakültesi	181	3,3382	,78979			
	Eğitim Fakültesi	108	3,4743	,71952	4,313	0,002*	5>1
	Mühendislik Mimarlık Fakültesi	26	3,2920	,37630			5>4
	Sağlık Bilimleri Fakültesi	53	3,3089	,43387			
	Diğer Fakülteler	31	3,8626	,73374			

Tablo 4.5. (Devam) Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeğine ve Alt Boyutlarının Fakülteye Göre İncelenmesi

Motivasyon	Spor Bilimleri Fakültesi	181	2,8352	1,67461			5>1
	Eğitim Fakültesi	108	4,9877	,82840			5>4
	Mühendislik Mimarlık Fakültesi	26	4,8718	,77933	57,246	0,000*	3>1
	Sağlık Bilimleri Fakültesi	53	3,0818	1,71613			3>4
	Diğer Fakülteler	31	5,2688	,78490			2>1,4
Sebat	Spor Bilimleri Fakültesi	181	3,0552	1,35981			2>1,4
	Eğitim Fakültesi	108	4,4321	1,05114	29,107	0,000*	3>1
	Mühendislik Mimarlık Fakültesi	26	3,9679	,95454			5>1

	Sağlık Bilimleri Fakültesi	53	3,3082	1,37258				5>4
	Diğer Fakülteler	31	4,8333	1,22550				
Öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk	Spor Bilimleri Fakültesi	181	3,7541	1,47746				1>2
	Eğitim Fakültesi	108	2,3657	1,30010				1>3
	Mühendislik Mimarlık Fakültesi	26	2,2949	,72158	20,509	0,000*		4>2
	Sağlık Bilimleri Fakültesi	53	3,5126	1,50705				4>3
	Diğer Fakülteler	31	3,0000	1,36694				
Merak yoksunluğu	Spor Bilimleri Fakültesi	181	3,5850	1,37699				1>2
	Eğitim Fakültesi	108	2,5658	1,12745				1>3
	Mühendislik Mimarlık Fakültesi	26	2,4530	,95784	13,645	0,000*		4>2
	Sağlık Bilimleri Fakültesi	53	3,3249	1,14600				
	Diğer Fakülteler	31	2,8530	1,49770				

**Tek yönlü varyans analizi testi uygulanmıştır. *0,05 düzeyinde anlamlı farklılık

Yaşam boyu öğrenme ölçeğine göre öğrenim görülen fakülte arasında istatistiksel olarak farkın anlamlı olduğu gözlenmiştir ($F=4,313$; $p<0,05$). Farkın hangi gruptan kaynaklandığını bulmak için Post-Hoc Scheffe testi yapılmıştır. Ölçeğin sonucunda Diğer Fakülteler öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin Spor Bilimleri Fakültesi ve Sağlık Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin öğrenme eğilimlerinden yüksek olduğu gözlenmiştir.

Motivasyon alt boyutuna göre fakülte ile istatistiksel olarak farkın anlamlı olduğu gözlenmiştir ($F=57,246$; $p<0,05$). Farkın hangi gruptan kaynaklandığını bulmak için Post-Hoc Scheffe testi yapılmıştır. Ölçeğin sonucunda Diğer Fakülteler öğrencilerinin motivasyonlarının Spor Bilimleri Fakültesi ve Sağlık Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin motivasyonlarından yüksek olduğu anlaşılmıştır. Ayrıca Mühendislik Mimarlık Fakültesi öğrencilerinin motivasyonlarının Spor Bilimleri Fakültesi ve Sağlık Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin motivasyonlarından yüksek olduğu anlaşılmıştır. Diğer yandan Eğitim Fakültesi öğrencilerinin motivasyonlarının Spor Bilimleri Fakültesi ve Sağlık Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin motivasyonlarından yüksek olduğu anlaşılmıştır.

Sebat alt boyutuna göre fakülte ile istatistiksel olarak farkın anlamlı olduğu gözlenmiştir ($F=29,107$; $p<0,05$). Farkın hangi gruptan kaynaklandığını bulmak için Post-Hoc Scheffe testi yapılmıştır. Ölçeğin sonucunda Eğitim Fakültesi öğrencilerinin sebat etmelerinin Spor Bilimleri Fakültesi ve Sağlık Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin sebat etmelerinden yüksek olduğu anlaşılmıştır. Mühendislik Mimarlık Fakültesi öğrencilerinin sebat etmelerinin Spor Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin sebat etmelerinden yüksek olduğu anlaşılmıştır. Diğer Fakülteler öğrencilerinin sebat etmelerinin Spor Bilimleri Fakültesi ve Sağlık Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin sebat etmelerinden yüksek olduğu anlaşılmıştır.

Öğrenmeyi düzenleme yoksunluğu alt boyutuna göre fakülte ile arasında istatistiksel olarak farkın anlamlı olduğu gözlenmiştir ($F=20,509$; $p<0,05$). Farkın hangi gruptan kaynaklandığını bulmak için Post-Hoc Scheffe testi yapılmıştır. Ölçeğin sonucunda Spor Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin öğrenmeyi düzenleme yoksunluğunun Eğitim Fakültesi ve Mühendislik Mimarlık Fakültesi öğrencilerinin öğrenmeyi düzenleme yoksunluğundan yüksek seviyede olduğu gözlenmiştir. Sağlık Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin öğrenmeyi düzenleme yoksunluğunun Eğitim Fakültesi ve Mühendislik Mimarlık Fakültesi öğrencilerinin öğrenmeyi düzenleme yoksunluğundan yüksek seviyede olduğu gözlenmiştir.

Merak yoksunluğu alt boyutuna göre fakülte ile istatistiksel olarak farkın anlamlı olduğu gözlenmiştir ($F=13,645$; $p<0,05$). Farkın hangi gruptan kaynaklandığını bulmak için Post-Hoc Scheffe testi yapılmıştır. Ölçeğin sonucunda Spor Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin merak yoksunluklarının Eğitim Fakültesi ve Mühendislik Mimarlık Fakültesi öğrencilerinin merak yoksunluklarından yüksek olduğu anlaşılmıştır. Ayrıca Sağlık Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin merak yoksunluklarının Eğitim Fakültesi öğrencilerinin merak yoksunluklarından yüksek düzeyde olduğu anlaşılmıştır.

Tablo 4.6. Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeğine ve Alt Boyutlarının Sınıf Düzeyine Göre İncelenmesi

Ölçek ve Alt boyutları	Sınıf Düzeyi	n	Ort	SS	F	p	Fark
Yaşam boyu öğrenme ölçeği	1.Sınıf	20	3,6611	,69843	12,765	0,000*	5>1
	2.Sınıf	77	3,2804	,66502			5>2
	3.Sınıf	134	3,2753	,70546			5>3
	4.Sınıf	152	3,4466	,57645			5>4
	5 ve üzeri	16	4,4838	1,24240			
Motivasyon	1.Sınıf	20	5,3167	,60432	38,701	0,000*	4>3
	2.Sınıf	77	3,9459	1,57476			5>3
	3.Sınıf	134	2,5672	1,54373			1>2
	4.Sınıf	152	4,3958	1,51553			2>3
	5 ve üzeri	16	5,2917	,72393			
Sebat	1.Sınıf	20	4,6083	1,27421	23,675	0,000*	5>1
	2.Sınıf	77	3,7056	1,42910			5>2
	3.Sınıf	134	2,8918	1,24960			5>3
	4.Sınıf	152	4,0307	1,24772			5>4
	5 ve üzeri	16	5,1771	1,02644			1,2,4>3

Tablo 4.6. (Devam) Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeğine ve Alt Boyutlarının Sınıf Düzeyine Göre İncelenmesi

Öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk	1.Sınıf	20	2,6000	1,35120	13,500	0,000*	3> 1
	2.Sınıf	77	2,8182	1,30428			3> 2
	3.Sınıf	134	3,8582	1,40555			3> 4
	4.Sınıf	152	2,7873	1,45312			
	5 ve üzeri	16	3,8958	1,95683			
Merak yoksunluğu	1.Sınıf	20	2,6333	1,18530	9,136	0,000*	
	2.Sınıf	77	2,8615	1,12811			3> 2
	3.Sınıf	134	3,6144	1,26640			3> 4

4.Sınıf	152	2,8640	1,32430
5 ve üzeri	16	3,8750	2,02205

**Tek yönlü varyans analizi testi uygulanmıştır. *0,05 düzeyinde anlamlı farklılık

Yaşam boyu öğrenme ölçeğine göre sınıf düzeyleri arasında istatistiksel olarak farkın anlamlı olduğu gözlenmiştir (F=12,765; p<0,05). Farkın hangi gruptan kaynaklandığını bulmak için Post-Hoc Scheffe testi yapılmıştır. Ölçeğin sonucunda 5 ve üzeri sınıf öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri 1.,2.,3. ve 4.sınıf öğrencilerinin öğrenme eğilimlerinden yüksek olduğu gözlenmiştir.

Motivasyon alt boyutuna göre sınıf düzeyleri arasında istatistiksel olarak farkın anlamlı olduğu gözlenmiştir (F=38,701; p<0,05). Farkın hangi gruptan kaynaklandığını bulmak için Post-Hoc Scheffe testi yapılmıştır. Ölçeğin sonucunda 3.sınıf öğrencilerinin motivasyonlarının diğer sınıflardaki öğrencilerin motivasyonlarından düşük olduğu anlaşılmıştır. Ayrıca 1.sınıf öğrencilerinin motivasyonlarının 2.sınıflardaki öğrencilerin motivasyonlarından yüksek olduğu gözlenmiştir.

Sebat alt boyutuna göre sınıf düzeyleri arasında istatistiksel olarak farkın anlamlı olduğu gözlenmiştir (F=23,675; p<0,05). Farkın hangi gruptan kaynaklandığını bulmak için Post-Hoc Scheffe testi yapılmıştır. Ölçeğin sonucunda 3.sınıf öğrencilerinin sebat etmelerinin diğer sınıflardaki öğrencilerin sebat etmelerinden düşük olduğu anlaşılmıştır. Ayrıca 5 ve üzeri sınıf öğrencilerin sebat etmelerinin 2.,3. ve 4. sınıf öğrencilerinin sebat etmelerinden yüksek olduğu gözlenmiştir.

Öğrenmeyi düzenleme yoksunluğu alt boyutuna göre sınıf düzeyleri arasında istatistiksel olarak farkın anlamlı olduğu gözlenmiştir (F=13,500; p<0,05). Farkın hangi gruptan kaynaklandığını bulmak için Post-Hoc Scheffe testi yapılmıştır. Ölçeğin sonucunda 3.sınıf öğrencilerinin öğrenmeyi düzenleme yoksunluğunun 1.,2. ve 4.sınıflardaki öğrencilerin öğrenmeyi düzenleme yoksunluğundan yüksek seviyede olduğu gözlenmiştir.

Merak yoksunluğu alt boyutuna göre sınıf düzeyleri arasında istatistiksel olarak farkın anlamlı olduğu gözlenmiştir (F=9,136; p<0,05). Farkın hangi gruptan kaynaklandığını bulmak için Post-Hoc Scheffe testi yapılmıştır. Ölçeğin sonucunda 3.sınıf öğrencilerinin merak yoksunluklarının 2.sınıf ve 4.sınıf öğrencilerinin merak yoksunluklarından yüksek olduğu anlaşılmıştır.

Tablo 4.7. Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeğine ve Alt Boyutlarının Anne Eğitim Durumuna Göre İncelenmesi

Ölçek ve Alt boyutları	Anne Eğitim Durumu	n	Ort	SS	F	p	Fark
Yaşam boyu öğrenme ölçeği	Okur-Yazar değil	50	3,4067	,78779	0,141	0,967	
	İlkokul	171	3,4321	,69281			
	Ortaokul	70	3,4259	,79297			
	Lise	67	3,3604	,68176			
	Yükseköğrenim	42	3,3845	,69881			
Motivasyon	Okur-Yazar değil	50	4,1200	1,81922	2,747	0,028*	5> 1
	İlkokul	171	3,6764	1,76686			5> 2
	Ortaokul	70	3,3881	1,76605			5> 3
	Lise	67	3,7935	1,60704			
	Yükseköğrenim	42	4,3651	1,55008			
Sebat	Okur-Yazar değil	50	3,9233	1,51942	1,368	0,248	
	İlkokul	171	3,6384	1,42733			
	Ortaokul	70	3,4452	1,40012			
	Lise	67	3,5672	1,31332			
	Yükseköğrenim	42	3,9484	1,39855			
Öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk	Okur-Yazar değil	50	3,0700	1,31927	2,692	0,031*	3> 5
	İlkokul	171	3,3021	1,55067			
	Ortaokul	70	3,5167	1,57301			
	Lise	67	3,0149	1,56286			
	Yükseköğrenim	42	2,6548	1,30321			
Merak yoksunluğu	Okur-Yazar değil	50	2,8111	1,39181	1,970	0,098	
	İlkokul	171	3,2183	1,34071			
	Ortaokul	70	3,3778	1,36193			
	Lise	67	3,1642	1,24757			
	Yükseköğrenim	42	2,8413	1,39409			

**Tek yönlü varyans analizi testi uygulanmıştır. *0,05 düzeyinde anlamlı farklılık

Motivasyon alt boyutuna göre anne eğitim durumları arasında istatistiksel olarak farkın anlamlı olduğu gözlenmiştir ($F=2,747$; $p<0,05$). Farkın hangi gruptan kaynaklandığını bulmak için Post-Hoc Scheffe testi yapılmıştır. Ölçeğin sonucunda anne eğitim durumu yükseköğretim olan öğrencilerinin motivasyonunun Okur-Yazar değil, ilkokul ve ortaokul öğrencilerin motivasyonunda yüksek seviyede olduğu gözlenmiştir.

Öğrenmeyi düzenleme yoksunluğu alt boyutuna göre anne eğitim durumları arasında istatistiksel olarak farkın anlamlı olduğu gözlenmiştir ($F=2,692$; $p<0,05$). Farkın hangi gruptan kaynaklandığını bulmak için Post-Hoc Scheffe testi yapılmıştır. Ölçeğin sonucunda anne eğitim durumu ortaokul öğrencilerinin öğrenmeyi düzenleme yoksunluğunun anne eğitim durumu yükseköğretim olan öğrencilerin öğrenmeyi düzenleme yoksunluğundan yüksek seviyede olduğu gözlenmiştir.

Yaşam boyu öğrenme ölçeği, sebat ve merak yoksunluğu alt boyutları ile anne eğitim durumu arasında istatistiksel olarak farkın anlamlı olduğu gözlenmemiştir ($p>0,05$).

Tablo 4.8. Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeğine ve Alt Boyutlarının Baba Eğitim Durumuna Göre İncelenmesi

Ölçek ve Alt boyutları	Baba Eğitim Durumu	n	Ort	SS	F	p	Fark
Yaşam boyu öğrenme ölçeği	Okur-Yazar değil	13	3,4416	,64069	1,374	0,242	
	İlkokul	126	3,4929	,75436			
	Ortaokul	95	3,3084	,67766			
	Lise	90	3,3346	,70346			
	Yükseköğrenim	76	3,4878	,73291			
Motivasyon	Okur-Yazar değil	13	4,1538	1,81871	3,851	0,004*	5>3 5>4
	İlkokul	126	3,7354	1,80718			
	Ortaokul	95	3,4684	1,72561			
	Lise	90	3,5593	1,70743			
	Yükseköğrenim	76	4,4057	1,53655			
Sebat	Okur-Yazar değil	13	3,9744	1,58530	2,468	0,044*	5>3
	İlkokul	126	3,6680	1,50857			
	Ortaokul	95	3,4632	1,35753			
	Lise	90	3,4833	1,34616			
	Yükseköğrenim	76	4,0526	1,32139			
Öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk	Okur-Yazar değil	13	2,9359	1,31680	2,395	0,051	
	İlkokul	126	3,3995	1,54043			
	Ortaokul	95	3,2754	1,46204			
	Lise	90	3,2333	1,53868			
	Yükseköğrenim	76	2,7522	1,50197			
Merak yoksunluğu	Okur-Yazar değil	13	2,9487	1,55398	0,629	0,642	
	İlkokul	126	3,2769	1,40122			
	Ortaokul	95	3,1205	1,33547			
	Lise	90	3,1531	1,23858			
	Yükseköğrenim	76	2,9898	1,37553			

**Tek yönlü varyans analizi testi uygulanmıştır. *0,05 düzeyinde anlamlı farklılık

Motivasyon alt boyutuna göre babanın eğitim durumu arasında istatistiksel olarak farkın anlamlı olduğu gözlenmiştir ($F=3,851$; $p<0,05$). Farkın hangi gruptan kaynaklandığını bulmak için Post-Hoc Scheffe testi yapılmıştır. Ölçeğin sonucunda babası yükseköğrenim olanların motivasyonlarının babası ortaokul ve lise mezunu olanların motivasyonlarından yüksek olduğu gözlenmiştir.

Sebat alt boyutuna göre babanın eğitim durumu arasında istatistiksel olarak farkın anlamlı olduğu gözlenmiştir ($F=2,468$; $p<0,05$). Farkın hangi gruptan kaynaklandığını bulmak için Post-Hoc Scheffe testi yapılmıştır. Ölçeğin sonucunda babası yükseköğrenim olanların sebat etmelerinin babası ortaokul mezunu olanların sebat etmelerinden yüksek düzeyde olduğu gözlenmiştir.

Tablo 4.9. Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeğine ve Alt Boyutlarının Ailenin İkamet Yerine Göre İncelenmesi

Ölçek ve Alt boyutları	Ailenin İkamet Yeri	n	Ort	SS	F	p	Fark
Yaşam boyu öğrenme ölçeği	Büyükşehir	147	3,4654	,71002	0,464	0,762	
	Şehir	102	3,3577	,80393			

	İlçe	104	3,3778	,69806			
	Kasaba	10	3,5222	,82160			
	Köy	37	3,4034	,53428			
Motivasyon	Büyükşehir	147	4,0499	1,67241			
	Şehir	102	3,3268	1,75554			
	İlçe	104	3,7083	1,77917	3,274	0,012*	1>2
	Kasaba	10	3,4667	1,70837			
	Köy	37	4,1712	1,65854			
Sebat	Büyükşehir	147	3,7914	1,40013			
	Şehir	102	3,4265	1,41102			
	İlçe	104	3,6763	1,44903	1,136	0,339	
	Kasaba	10	3,4833	1,52641			
	Köy	37	3,7928	1,35367			
Öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk	Büyükşehir	147	3,0737	1,56519			
	Şehir	102	3,3497	1,60847			
	İlçe	104	3,2756	1,47539	1,005	0,405	
	Kasaba	10	3,5500	1,34727			
	Köy	37	2,9234	1,19321			
Merak yoksunluğu	Büyükşehir	147	3,1194	1,41697			
	Şehir	102	3,3377	1,34146			
	İlçe	104	3,0267	1,29951	1,171	0,323	
	Kasaba	10	3,5667	1,41756			
	Köy	37	2,9520	1,17459			

**Tek yönlü varyans analizi testi uygulanmıştır. *0,05 düzeyinde anlamlı farklılık

Motivasyon alt boyutuna göre ailenin ikamet ettiği yer arasında istatistiksel olarak farkın anlamlı olduğu gözlenmiştir ($F=3,274$; $p<0,05$). Farkın hangi gruptan kaynaklandığını bulmak için Post-Hoc Scheffe testi yapılmıştır. Ölçeğin sonucunda büyükşehirde ikamet edenlerin motivasyonlarının şehirde ikamet edenlerin motivasyonlarından yüksek düzeyde olduğu gözlenmiştir.

Tablo 4.10. Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeğine ve Alt Boyutlarının Kırşehir’de İkamet Şekline Göre İncelenmesi

Ölçek ve Alt boyutları	Kırşehir’de İkamet Şekli	n	Ort	SS	F	p	Fark
Yaşam boyu öğrenme ölçeği	Öğrenci evi	123	3,3893	,81641			
	Öğrenci yurdu	132	3,3737	,61407			
	Akraba yanı	46	3,2512	,67213	1,773	0,134	
	Apart	19	3,4873	,70200			
	Diğer	79	3,5748	,73903			
Motivasyon	Öğrenci evi	123	3,1314	1,66479			
	Öğrenci yurdu	132	4,2172	1,63143			
	Akraba yanı	46	2,5580	1,59908	24,616	0,000*	2>1
	Apart	19	3,2281	1,99088			2>3
	Diğer	79	4,8460	1,08498			

Tablo 4.10. (Devam) Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeğine ve Alt Boyutlarının Kırşehir’de İkamet Şekline Göre İncelenmesi

Sebat	Öğrenci evi	123	3,2385	1,31927			
	Öğrenci yurdu	132	3,9773	1,36768			5>1
	Akraba yanı	46	2,7319	1,21994	16,393	0,000*	5>3
	Apart	19	3,4561	1,64415			
	Diğer	79	4,3523	1,17911			

Öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk	Öğrenci evi	123	3,6789	1,45440			
	Öğrenci yurdu	132	2,7841	1,47192			1>5
	Akraba yanı	46	3,7500	1,48854	11,209	0,000*	3>5
	Apart	19	3,7807	1,53965			
	Diğer	79	2,6646	1,34807			
Merak yoksunluğu	Öğrenci evi	123	3,4688	1,32056			
	Öğrenci yurdu	132	2,8022	1,31284			
	Akraba yanı	46	3,7271	1,35065	8,061	0,000*	1>5
	Apart	19	3,4854	1,31427			3>5
	Diğer	79	2,8158	1,22622			

**Tek yönlü varyans analizi testi uygulanmıştır. *0,05 düzeyinde anlamlı farklılık

Motivasyon alt boyutuna göre Kırşehir’de ikamet etme şekli arasında istatistiksel olarak farkın anlamlı olduğu gözlenmiştir (F=24,616; p<0,05). Farkın hangi gruptan kaynaklandığını bulmak için Post-Hoc Scheffe testi yapılmıştır. Ölçeğin sonucunda öğrenci yurdunda kalanların motivasyonlarının öğrenci evi ve akraba yanında kalanların motivasyonlarından yüksek olduğu anlaşılmıştır. Ayrıca diğer şekilde ikamet edenlerin motivasyonlarının farklı gruplardaki ikamet edenlerin motivasyonlarından yüksek olduğu gözlenmiştir.

Sebat alt boyutuna göre Kırşehir’de ikamet etme şekli arasında istatistiksel olarak farkın anlamlı olduğu gözlenmiştir (F=16,393; p<0,05). Farkın hangi gruptan kaynaklandığını bulmak için Post-Hoc Scheffe testi yapılmıştır. Ölçeğin sonucunda diğer ve öğrenci yurdunda kalanların sebat etmelerinin öğrenci evi ve akraba yanında kalanların sebat etmelerinden yüksek olduğu anlaşılmıştır.

Öğrenmeyi düzenleme yoksunluğu alt boyutuna göre Kırşehir’de ikamet etme şekli arasında istatistiksel olarak farkın anlamlı olduğu gözlenmiştir (F=11,209; p<0,05). Farkın hangi gruptan kaynaklandığını bulmak için Post-Hoc Scheffe testi yapılmıştır. Ölçeğin sonucunda diğer ve öğrenci yurdunda kalanların öğrenmeyi düzenleme yoksunluğunun öğrenci evi ve akraba yanında kalanların öğrenmeyi düzenleme yoksunluğundan düşük seviyede olduğu gözlenmiştir.

Merak yoksunluğu alt boyutuna göre Kırşehir’de ikamet etme şekli arasında istatistiksel olarak farkın anlamlı olduğu gözlenmiştir (F=8,061; p<0,05). Farkın hangi gruptan kaynaklandığını bulmak için Post-Hoc Scheffe testi yapılmıştır. Ölçeğin sonucunda diğer ve öğrenci yurdunda kalanların merak yoksunluklarının öğrenci evi ve akraba yanında kalanların merak yoksunluklarından düşük olduğu anlaşılmıştır.

Tablo 4.11. Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeğine ve Alt Boyutlarının Üniversite Yaşam Kalitesine Göre İncelenmesi

Ölçek ve Alt boyutları	Üniversite Yaşam Kalitesi	n	Ort	SS	F	p
Yaşam boyu öğrenme ölçeği	Düşük	110	3,4764	,80525	0,684	0,505
	Orta	250	3,3800	,70266		
	Yüksek	37	3,4204	,57743		
Motivasyon	Düşük	110	3,8909	1,66658	0,373	0,689
	Orta	250	3,7327	1,74469		
	Yüksek	37	3,6757	2,01574		
Sebat	Düşük	110	3,8106	1,30464	1,085	0,339
	Orta	250	3,6280	1,43514		
	Yüksek	37	3,4505	1,63387		
Öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk	Düşük	110	3,1742	1,44035	0,042	0,959
	Orta	250	3,1867	1,54056		
	Yüksek	37	3,2568	1,67801		
Merak yoksunluğu	Düşük	110	3,1788	1,30171	0,504	0,604
	Orta	250	3,1084	1,33545		
	Yüksek	37	3,3393	1,61376		

**Tek yönlü varyans analizi testi uygulanmıştır. *0,05 düzeyinde anlamlı farklılık

Yaşam boyu öğrenme ölçeğine ile üniversite yaşam kalitesi arasında istatistiksel olarak farkın anlamlı olduğu gözlenmemiştir($p>0,05$). Ancak düşük (Ort=3,47) ortalama değerinin diğerlerine göre daha yüksek çıktığı bulunmuştur.

Yaşam boyu öğrenme ölçeğinin motivasyon alt boyutu ile üniversite yaşam kalitesi arasında istatistiksel olarak farkın anlamlı olduğu gözlenmemiştir($p>0,05$). Ancak düşük (Ort=3,89) ortalama değerinin diğerlerine göre daha yüksek çıktığı bulunmuştur.

Yaşam boyu öğrenme ölçeğinin sebat alt boyutu ile üniversite yaşam kalitesi arasında istatistiksel olarak farkın anlamlı olduğu gözlenmemiştir($p>0,05$). Ancak düşük (Ort=3,81) ortalama değerinin diğerlerine göre daha yüksek çıktığı bulunmuştur.

Yaşam boyu öğrenme ölçeğinin öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk alt boyutu ile üniversite yaşam kalitesi arasında istatistiksel olarak farkın anlamlı olduğu gözlenmemiştir($p>0,05$). Ancak yüksek (Ort=3,25) ortalama değerinin diğerlerine göre daha yüksek çıktığı bulunmuştur.

Yaşam boyu öğrenme ölçeğinin merak yoksunluğu alt boyutu ile üniversite yaşam kalitesi arasında istatistiksel olarak farkın anlamlı olduğu gözlenmemiştir($p>0,05$). Ancak yüksek (Ort=3,33) ortalama değerinin diğerlerine göre daha yüksek çıktığı bulunmuştur.

Tablo 4.12. Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeğine ve Alt Boyutlarının Bölüm Memnuniyetine Göre İncelenmesi

Ölçek ve Alt boyutları	Bölüm memnuniyeti	n	Ort	SS	F	p	Fark
------------------------	-------------------	---	-----	----	---	---	------

Yaşam boyu öğrenme ölçeği	Evet	245	3,4148	,72983			
	Kısmen	126	3,4503	,67894	1,590	0,205	
	Hayır	28	3,1839	,79336			
Motivasyon	Evet	245	3,9313	1,80900			
	Kısmen	126	3,5754	1,61859	3,370	0,035*	1>3
	Hayır	28	3,2024	1,47430			
Sebat	Evet	245	3,8116	1,47087			1>2
	Kısmen	126	3,4841	1,29947	4,489	0,012*	1>3
	Hayır	28	3,1190	1,25696			
Öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk	Evet	245	3,0966	1,53754			
	Kısmen	126	3,3704	1,52969	1,365	0,257	
	Hayır	28	3,2381	1,27691			
Merak yoksunluğu	Evet	245	3,0181	1,38788			
	Kısmen	126	3,3977	1,26961	3,341	0,036*	2>1
	Hayır	28	3,1786	1,22478			

**Tek yönlü varyans analizi testi uygulanmıştır. *0,05 düzeyinde anlamlı farklılık

Motivasyon alt boyutuna göre bölüm memnuniyeti arasında istatistiksel olarak farkın anlamlı olduğu gözlenmiştir ($F=3,370$; $p<0,05$). Farkın hangi gruptan kaynaklandığını bulmak için Post-Hoc Bonferroni testi yapılmıştır. Ölçeğin sonucunda bölümünden memnun olanların motivasyonlarının bölümünden memnun olmayanların motivasyonlarından yüksek olduğu gözlenmiştir.

Sebat alt boyutuna göre bölüm memnuniyeti arasında istatistiksel olarak farkın anlamlı olduğu gözlenmiştir ($F=4,489$ $p<0,05$). Farkın hangi gruptan kaynaklandığını bulmak için Post-Hoc Bonferroni testi yapılmıştır. Ölçeğin sonucunda bölümünden memnun olanların sebat etmelerinin bölümünden memnun olmayanların ve kısmen memnun olanların sebat etmelerinden yüksek olduğu anlaşılmıştır.

Merak yoksunluğu alt boyutuna göre bölüm memnuniyeti arasında istatistiksel olarak farkın anlamlı olduğu gözlenmiştir ($F=3,341$; $p<0,05$). Farkın hangi gruptan kaynaklandığını bulmak için Post-Hoc Bonferroni testi yapılmıştır. Ölçeğin sonucunda bölümünden memnun olanların merak yoksunluklarının kısmen memnun olanların merak yoksunluklarından düşük olduğu anlaşılmıştır.

Tablo 4.13. Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeğine ve Alt Boyutlarının Fakülte Memnuniyetine Göre İncelenmesi

Ölçek ve Alt boyutları	Fakülte memnuniyeti	n	Ort	SS	F	p
Yaşam boyu öğrenme ölçeği	Evet	225	3,4092	,73576	1,895	0,152
	Kısmen	139	3,4482	,69481		
	Hayır	33	3,1796	,65480		
Motivasyon	Evet	225	3,8459	1,81374	0,890	0,411
	Kısmen	139	3,7338	1,68202		
	Hayır	33	3,4242	1,50698		
Sebat	Evet	225	3,7052	1,45663	1,313	0,270
	Kısmen	139	3,6679	1,39248		
	Hayır	33	3,2778	1,24907		
Öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk	Evet	225	3,1600	1,55483	0,214	0,808
	Kısmen	139	3,2422	1,53269		
	Hayır	33	3,0758	1,16226		
Merak yoksunluğu	Evet	225	3,0869	1,40350	0,753	0,472
	Kısmen	139	3,2486	1,30242		
	Hayır	33	3,0202	1,15619		

*Tek yönlü varyans analizi testi uygulanmıştır. *0,05 düzeyinde anlamlı farklılık

Yaşam boyu öğrenme ölçeğine ile fakülte memnuniyeti arasında istatistiksel olarak farkın anlamlı olduğu gözlenmemiştir($p>0,05$). Ancak kısmen (Ort=3,44) ortalama değerinin diğerlerine göre daha yüksek çıktığı bulunmuştur.

Yaşam boyu öğrenme ölçeğinin motivasyon alt boyutu ile fakülte memnuniyeti arasında istatistiksel olarak farkın anlamlı olduğu gözlenmemiştir($p>0,05$). Ancak Evet (Ort=3,84) ortalama değerinin diğerlerine göre daha yüksek çıktığı bulunmuştur.

Yaşam boyu öğrenme ölçeğinin sebat alt boyutu ile fakülte memnuniyeti arasında istatistiksel olarak farkın anlamlı olduğu gözlenmemiştir($p>0,05$). Ancak evet (Ort=3,70) ortalama değerinin diğerlerine göre daha yüksek çıktığı bulunmuştur.

Yaşam boyu öğrenme ölçeğinin öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk alt boyutu ile fakülte memnuniyeti arasında istatistiksel olarak farkın anlamlı olduğu gözlenmemiştir($p>0,05$). Ancak kısmen (Ort=3,24) ortalama değerinin diğerlerine göre daha yüksek çıktığı bulunmuştur.

Yaşam boyu öğrenme ölçeğinin merak yoksunluğu alt boyutu ile fakülte memnuniyeti arasında istatistiksel olarak farkın anlamlı olduğu gözlenmemiştir($p>0,05$). Ancak kısmen (Ort=3,24) ortalama değerinin diğerlerine göre daha yüksek çıktığı bulunmuştur.

Tablo 4.14. Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeğine ve Alt Boyutlarının Üniversite Memnuniyetine Göre İncelenmesi

Ölçek ve Alt boyutları	Üniversite memnuniyeti	n	Ort	SS	F	p	Fark
Yaşam boyu öğrenme ölçeği	Evet	159	3,4228	,76232	0,719	0,488	
	Kısmen	177	3,3704	,70184			
	Hayır	64	3,4931	,65619			
Motivasyon	Evet	159	4,0587	1,74571	3,637	0,027*	1>2
	Kısmen	177	3,6055	1,73529			
	Hayır	64	3,5286	1,67394			
Sebat	Evet	159	3,8983	1,42498	3,897	0,021*	1>2
	Kısmen	177	3,4765	1,40309			
	Hayır	64	3,5807	1,36212			
Öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk	Evet	159	2,9916	1,54888	2,625	0,074	
	Kısmen	177	3,2872	1,50711			
	Hayır	64	3,4427	1,43225			
Merak yoksunluğu	Evet	159	2,9693	1,38766	3,101	0,046*	3>1
	Kısmen	177	3,1984	1,30944			
	Hayır	64	3,4444	1,30871			

**Tek yönlü varyans analizi testi uygulanmıştır. *0,05 düzeyinde anlamlı farklılık

Motivasyon alt boyutuna göre üniversite memnuniyeti arasında istatistiksel olarak farkın anlamlı olduğu gözlenmiştir ($F=3,637$; $p<0,05$). Farkın hangi gruptan kaynaklandığını bulmak için Post-Hoc Bonferroni testi yapılmıştır. Ölçeğin sonucunda üniversiteden memnun olanların motivasyonlarının üniversiteden memnun olmayanların ve kısmen memnun olanların motivasyonlarından yüksek olduğu gözlenmiştir.

Sebat alt boyutuna göre üniversite memnuniyeti arasında istatistiksel olarak farkın anlamlı olduğu gözlenmiştir ($F=3,897$; $p<0,05$). Farkın hangi gruptan kaynaklandığını bulmak için Post-Hoc Bonferroni testi yapılmıştır. Ölçeğin sonucunda üniversiteden memnun olanların sebat etmelerinin üniversiteden kısmen memnun olanların sebat etmelerinden yüksek olduğu anlaşılmıştır.

Merak yoksunluğu alt boyutuna göre üniversite memnuniyeti arasında istatistiksel olarak farkın anlamlı olduğu gözlenmiştir ($F=3,101$; $p<0,05$). Farkın hangi gruptan kaynaklandığını bulmak için Post-Hoc Bonferroni testi yapılmıştır. Ölçeğin sonucunda üniversiteden memnun olanların merak yoksunluklarının üniversiteden memnun olmayanların merak yoksunluklarından düşük olduğu anlaşılmıştır.

Tablo 4.15. Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeğine ve Alt Boyutlarının Şehir Memnuniyetine Göre İncelenmesi

Ölçek ve Alt boyutları	Şehir memnuniyeti	n	Ort	SS	F	p	Fark
Yaşam boyu öğrenme ölçeği	Evet	141	3,4016	,65675	0,579	0,561	
	Kısmen	165	3,4516	,78727			
	Hayır	94	3,3530	,68592			
Motivasyon	Evet	141	4,0709	1,74372	6,978	0,001*	
	Kısmen	165	3,8303	1,68672			
	Hayır	94	3,2270	1,72407			
Sebat	Evet	141	3,8652	1,42134	4,263	0,015*	
	Kısmen	165	3,6798	1,36534			
	Hayır	94	3,3209	1,44518			
Öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk	Evet	141	2,9456	1,42532	4,299	0,014*	
	Kısmen	165	3,2152	1,54264			
	Hayır	94	3,5319	1,55836			
Merak yoksunluğu	Evet	141	2,9504	1,30346	2,629	0,073	
	Kısmen	165	3,2047	1,37184			
	Hayır	94	3,3392	1,34842			

**Tek yönlü varyans analizi testi uygulanmıştır. *0,05 düzeyinde anlamlı farklılık

Motivasyon alt boyutuna göre şehir memnuniyeti arasında istatistiksel olarak farkın anlamlı olduğu gözlenmiştir ($F=6,978$; $p<0,05$). Farkın hangi gruptan kaynaklandığını bulmak için Post-Hoc Bonferroni testi yapılmıştır. Ölçeğin sonucunda şehirden memnun olmayanların motivasyonlarının şehirden memnun olanların ve kısmen memnun olanların motivasyonlarından düşük olduğu gözlenmiştir.

Sebat alt boyutuna göre şehir memnuniyeti arasında istatistiksel olarak farkın anlamlı olduğu gözlenmiştir ($F=4,263$; $p<0,05$). Farkın hangi gruptan kaynaklandığını bulmak için Post-Hoc Bonferroni testi yapılmıştır. Ölçeğin sonucunda şehirden memnun olmayanların sebat etmelerinin şehirden memnun olanların ve kısmen memnun olanların sebat etmelerinden düşük olduğu anlaşılmıştır.

Öğrenmeyi düzenleme yoksunluğu alt boyutuna göre şehir memnuniyeti arasında istatistiksel olarak farkın anlamlı olduğu gözlenmiştir ($F=4,299$; $p<0,05$). Farkın hangi gruptan kaynaklandığını bulmak için Post-Hoc Bonferroni testi yapılmıştır. Ölçeğin sonucunda şehirden memnun olanların öğrenmeyi düzenleme yoksunluğunun şehirden memnun olmayanların öğrenmeyi düzenleme yoksunluğundan düşük seviyede olduğu gözlenmiştir.

Tablo 4.16. Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeğine ve Alt Boyutlarının Lisansüstü Eğitim Alma Durumuna Göre İncelenmesi

Ölçek ve Alt boyutları	Lisansüstü Eğitim Alma Durumu	n	Ort	SS	F	p
Yaşam boyu öğrenme ölçeği	Evet	189	3,4072	,64323	0,977	0,377
	Kısmen	99	3,4856	,86284		
	Hayır	111	3,3467	,70366		
Motivasyon	Evet	189	3,9092	1,87544	1,188	0,306
	Kısmen	99	3,6380	1,67465		
	Hayır	111	3,6426	1,54198		
Sebat	Evet	189	3,7469	1,51574	0,816	0,443
	Kısmen	99	3,6347	1,36706		
	Hayır	111	3,5330	1,28272		
Öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk	Evet	189	3,1349	1,62005	0,507	0,603
	Kısmen	99	3,3232	1,48152		
	Hayır	111	3,1757	1,37764		
Merak yoksunluğu	Evet	189	3,0276	1,44697	2,403	0,092
	Kısmen	99	3,3928	1,30934		
	Hayır	111	3,1391	1,18203		

**Tek yönlü varyans analizi testi uygulanmıştır. *0,05 düzeyinde anlamlı farklılık

Yaşam boyu öğrenme ölçeği ile lisansüstü eğitim alma arasında istatistiksel olarak farkın anlamlı olduğu gözlenmemiştir($p>0,05$). Ancak kısmen (Ort=3,48) ortalama değerinin diğerlerine göre daha yüksek çıktığı bulunmuştur.

Yaşam boyu öğrenme ölçeğinin motivasyon alt boyutu ile lisansüstü eğitim alma arasında istatistiksel olarak farkın anlamlı olduğu gözlenmemiştir($p>0,05$). Ancak Evet (Ort=3,90) ortalama değerinin diğerlerine göre daha yüksek çıktığı bulunmuştur.

Yaşam boyu öğrenme ölçeğinin sebat alt boyutu ile lisansüstü eğitim alma arasında istatistiksel olarak farkın anlamlı olduğu gözlenmemiştir($p>0,05$). Ancak evet (Ort=3,74) ortalama değerinin diğerlerine göre daha yüksek çıktığı bulunmuştur.

Yaşam boyu öğrenme ölçeğinin öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk alt boyutu ile lisansüstü eğitim alma arasında istatistiksel olarak farkın anlamlı olduğu gözlenmemiştir($p>0,05$). Ancak kısmen (Ort=3,32) ortalama değerinin diğerlerine göre daha yüksek çıktığı bulunmuştur.

Yaşam boyu öğrenme ölçeğinin merak yoksunluğu alt boyutu ile lisansüstü eğitim alma arasında istatistiksel olarak farkın anlamlı olduğu gözlenmemiştir($p>0,05$). Ancak kısmen (Ort=3,39) ortalama değerinin diğerlerine göre daha yüksek çıktığı bulunmuştur.

Tablo 4.17. Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeğine ve Alt Boyutlarının Devlet Kurumunda Çalışma Durumuna Göre İncelenmesi

Ölçek ve Alt boyutları	Devlet Kurumunda Çalışma Durumu	n	Ort	SS	F	p	Fark
Yaşam boyu öğrenme ölçeği	Evet	325	3,3981	,70283	0,266	0,767	
	Kısmen	45	3,4815	,86899			
	Hayır	29	3,4100	,65029			
Motivasyon	Evet	325	3,6687	1,76980	4,427	0,013*	3>1
	Kısmen	45	3,9556	1,73293			
	Hayır	29	4,6322	1,12721			
Sebat	Evet	325	3,6154	1,41413	0,886	0,413	
	Kısmen	45	3,8815	1,49605			
	Hayır	29	3,8161	1,32987			
Öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk	Evet	325	3,2467	1,52739	1,619	0,199	
	Kısmen	45	3,0926	1,60317			
	Hayır	29	2,7356	1,23484			
Merak yoksunluğu	Evet	325	3,1737	1,33090	1,176	0,310	
	Kısmen	45	3,1580	1,55853			
	Hayır	29	2,7739	1,16060			

**Tek yönlü varyans analizi testi uygulanmıştır. *0,05 düzeyinde anlamlı farklılık

Motivasyon alt boyutuna göre devlet kurumunda çalışma durumu arasında istatistiksel olarak farkın anlamlı olduğu gözlenmiştir (F=4,427; p<0,05). Farkın hangi gruptan kaynaklandığını bulmak için Post-Hoc Bonferroni testi yapılmıştır. Ölçeğin sonucunda devlet kurumunda çalışmayı düşünenlerin motivasyonlarının devlet kurumunda çalışmayı düşünmeyenlerin motivasyonlarından düşük olduğu gözlenmiştir.

BÖLÜM V

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. ARAŞTIRMA SONUÇLARI

1. Genel olarak katılımcıların yaşam boyu öğrenme isteklerinin $92,09 \pm 19,42$ olduğu ve orta düzeyde öğrenme istekleri olduğu söylenebilir.
2. Erkeklerin öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk düzeylerinin kadınların öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk düzeylerine göre daha yüksek olduğu gözlenmiştir
3. Ölçeğin sonucunda 27 yaş ve üzeri öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin 24-26 yaş arasındaki öğrencilerin öğrenme eğilimlerinden yüksek olduğu anlaşılmıştır. Ayrıca ölçeğin sonucunda 27 yaş üzeri ve 20 yaş altı öğrencilerin motivasyonlarının 24-26 yaş ve 21-23 yaş arasındaki öğrencilerin motivasyonlarından yüksek olduğu anlaşılmıştır.
4. Ölçeğin sonucunda 27 yaş ve üzeri öğrencilerin sebat etmelerinin 24-26 yaş ve 21-23 yaş arasındaki öğrencilerin sebat etmelerinden yüksek olduğu anlaşılmıştır.
5. Ölçeğin sonucunda 21-23 yaş arasındaki öğrencilerin merak yoksunluklarının 24-26 yaş ve 20 yaş altı arasındaki öğrencilerin merak yoksunluklarından yüksek olduğu anlaşılmıştır.
6. Ölçeğin sonucunda 3,51-4,00 puan ortalamaya sahip öğrencilerin motivasyonlarının diğer gruplardaki öğrencilerin motivasyonlarından yüksek olduğu gözlenmiştir.
7. Ölçeğin sonucunda 3,51-4,00 puan ortalamaya sahip öğrencilerin sebat etmelerinin 2,00-2,50 puan ve 2,51-2,99 puan ortalamaya sahip öğrencilerin sebat etmelerinden yüksek olduğu gözlenmiştir
8. Ölçeğin sonucunda İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin Spor Bilimleri Fakültesi, Mühendislik Mimarlık Fakültesi ve Sağlık Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin öğrenme eğilimlerinden yüksek olduğu gözlenmiştir. Ayrıca ölçeğin sonucunda Spor Bilimleri Fakültesi ve Sağlık Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin motivasyonlarının Eğitim Fakültesi, Fen Edebiyat Fakültesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, İslami İlimler

Fakültesi, Mühendislik Mimarlık Fakültesi ve Teknik Bilimler MYO öğrencilerinin motivasyonlarından düşük olduğu anlaşılmıştır.

9. Ölçeğin sonucunda Spor Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin sebat etmelerinin Eğitim Fakültesi, Fen Edebiyat Fakültesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, İslami İlimler Fakültesi, Mühendislik Mimarlık Fakültesi ve Teknik Bilimler MYO öğrencilerinin sebat etmelerinden düşük olduğu anlaşılmıştır. Ayrıca Sağlık Bilimleri Fakültesi öğrencilerin sebat etmelerinin Eğitim Fakültesi ve Teknik Bilimler MYO öğrencilerinin sebat etmelerinden düşük olduğu gözlenmiştir
10. Ölçeğin sonucunda Spor Bilimleri Fakültesi ve Sağlık Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin öğrenmeyi düzenleme yoksunluğunun Eğitim Fakültesi ve Mühendislik Mimarlık Fakültesi öğrencilerinin öğrenmeyi düzenleme yoksunluğundan yüksek seviyede olduğu gözlenmiştir.
11. Ölçeğin sonucunda Spor Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin merak yoksunluklarının Eğitim Fakültesi ve Mühendislik Mimarlık Fakültesi öğrencilerinin merak yoksunluklarından yüksek olduğu anlaşılmıştır. Ayrıca Sağlık Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin merak yoksunluklarının Eğitim Fakültesi öğrencilerinin merak yoksunluklarından yüksek olduğu anlaşılmıştır.
12. Ölçeğin sonucunda 6.sınıf öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri 1.,2.,3. ve 4.sınıf öğrencilerinin öğrenme eğilimlerinden yüksek olduğu gözlenmiştir. Ayrıca ölçeğin sonucunda 3.sınıf öğrencilerinin motivasyonlarının diğer sınıflardaki öğrencilerin motivasyonlarından düşük olduğu anlaşılmıştır. Ayrıca 1.sınıf öğrencilerinin motivasyonlarının 2.sınıflardaki öğrencilerin motivasyonlarından yüksek olduğu gözlenmiştir.
13. Ölçeğin sonucunda 3.sınıf öğrencilerinin sebat etmelerinin diğer sınıflardaki öğrencilerin sebat etmelerinden düşük olduğu anlaşılmıştır. Ayrıca 6.sınıf öğrencilerin sebat etmelerinin 2.,3. ve 4. sınıf öğrencilerinin sebat etmelerinden yüksek olduğu gözlenmiştir. Ayrıca ölçeğin sonucunda 3.sınıf öğrencilerinin öğrenmeyi düzenleme yoksunluğunun 1.,2. ve 4.sınıflardaki öğrencilerin öğrenmeyi düzenleme yoksunluğundan yüksek seviyede olduğu gözlenmiştir.
14. Ölçeğin sonucunda 3.sınıf öğrencilerinin merak yoksunluklarının 2.sınıf ve 4.sınıf öğrencilerinin merak yoksunluklarından yüksek olduğu anlaşılmıştır.

15. Ölçeğin sonucunda babası ön lisans mezunu olanların motivasyonlarının babası ilkokul, ortaokul ve lise mezunu olanların motivasyonlarından yüksek olduğu gözlenmiştir.
16. Ayrıca ölçeğin sonucunda babası ön lisans mezunu olanların sebat etmelerinin babası ortaokul mezunu olanların sebat etmelerinden yüksek olduğu gözlenmiştir.
17. Ölçeğin sonucunda büyükşehirde ikamet edenlerin motivasyonlarının şehirde ikamet edenlerin motivasyonlarından yüksek olduğu gözlenmiştir.
18. Ölçeğin sonucunda öğrenci yurdunda kalanların motivasyonlarının öğrenci evi ve akraba yanında kalanların motivasyonlarından yüksek olduğu anlaşılmıştır. Ayrıca diğer şekilde ikamet edenlerin motivasyonlarının farklı gruplardaki ikamet edenlerin motivasyonlarından yüksek olduğu gözlenmiştir.
19. Ölçeğin sonucunda diğer ve öğrenci yurdunda kalanların sebat etmelerinin öğrenci evi ve akraba yanında kalanların sebat etmelerinden yüksek olduğu anlaşılmıştır.
20. Ölçeğin sonucunda diğer ve öğrenci yurdunda kalanların öğrenmeyi düzenleme yoksunluğunun öğrenci evi ve akraba yanında kalanların öğrenmeyi düzenleme yoksunluğundan düşük seviyede olduğu gözlenmiştir.
21. Ölçeğin sonucunda diğer ve öğrenci yurdunda kalanların merak yoksunluklarının öğrenci evi ve akraba yanında kalanların merak yoksunluklarından düşük olduğu anlaşılmıştır.
22. Ölçeğin sonucunda bölümünden memnun olanların motivasyonlarının bölümünden memnun olmayanların motivasyonlarından yüksek olduğu gözlenmiştir.
23. Ölçeğin sonucunda bölümünden memnun olanların sebat etmelerinin bölümünden memnun olmayanların ve kısmen memnun olanların sebat etmelerinden yüksek olduğu anlaşılmıştır. Ayrıca ölçeğin sonucunda bölümünden memnun olanların merak yoksunluklarının kısmen memnun olanların merak yoksunluklarından düşük olduğu anlaşılmıştır.

24. Ölçeğin sonucunda üniversiteden memnun olanların motivasyonlarının üniversiteden memnun olmayanların ve kısmen memnun olanların motivasyonlarından yüksek olduğu gözlenmiştir.
25. Ölçeğin sonucunda üniversiteden memnun olanların sebat etmelerinin üniversiteden kısmen memnun olanların sebat etmelerinden yüksek olduğu anlaşılmıştır.
26. Ölçeğin sonucunda üniversiteden memnun olanların merak yoksunluklarının üniversiteden memnun olmayanların merak yoksunluklarından düşük olduğu anlaşılmıştır.
27. Ölçeğin sonucunda şehirden memnun olmayanların motivasyonlarının şehirden memnun olanların ve kısmen memnun olanların motivasyonlarından düşük olduğu gözlenmiştir.
28. Ölçeğin sonucunda şehirden memnun olmayanların sebat etmelerinin şehirden memnun olanların ve kısmen memnun olanların sebat etmelerinden düşük olduğu anlaşılmıştır.
29. Ölçeğin sonucunda şehirden memnun olanların öğrenmeyi düzenleme yoksunluğunun şehirden memnun olmayanların öğrenmeyi düzenleme yoksunluğundan düşük seviyede olduğu gözlenmiştir.
30. Ölçeğin sonucunda devlet kurumunda çalışmayı düşünenlerin motivasyonlarının devlet kurumunda çalışmayı düşünmeyenlerin motivasyonlarından düşük olduğu gözlenmiştir.

Yaşam Boyu Öğrenme isteği sadece bireysel çabalara bağlanmamalıdır. Bireylerin sahip olduğu imkânlar, öğrenme ortamı, hazırbulunuşluk düzeyleri ve öğrenme yaşantıları öğrenme hevesinin ortaya çıkmasında önemli faktörlerdir.

Araştırma sonuçlarına bakıldığında öğrencilerin Yaşam Boyu Öğrenme eylemlerinin gerçekleşmesinde; anne-baba öğrenim durumu ve büyük şehir yaşantısının halen etkili olduğu görülmektedir.

Araştırma sonuçlarından çıkarılan diğer bir sonuç ise erkek öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme isteklerinin yüksek olmasıdır. Bu durum toplumsal cinsiyet algılarından farklı düşünülemez çünkü sürekli öğrenme eğiliminde olan erkek öğrencinin elde ettiği başarı toplumda erkeğin yeri konusunda olumlu katkılar sağlamasını bekliyoruz.

5.2. ÖNERİLER

Araştırmada elde edilen bulgulardan yola çıkarak Yaşam Boyu Öğrenme ile ilgili yapılacak araştırmalara öneriler sunulmuştur.

1. Yeni bilgiler üretmek ve bu bilgileri öğretmek üniversitelerin temel görevidir. Bir üniversitenin bilgi üretebilmesi; nitelikli akademik kadro, demokratik katılım, cinsiyetçi yaklaşımlardan uzak ve liyakat ile mümkündür.

Bu anlamda üniversiteler bir şehrin sadece ekonomik kaynağı değil aynı zamanda aynı zamanda doğru bilgi ve kültür kaynağıdır. Böyle bir ortamda üniversitelerin yapması gereken toplumsal değerlerden kopmadan; bilime sanata ve doğaya bağlı gelecek planlayabilen bireyler yetiştirmektir. Bunun için Yaşam Boyu Öğrenme anlayışını kendine ilke edinmelidir.

2. Araştırmada öğrencilerin Yaşam Boyu Öğrenme eğilimlerinin orta düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır. Bu durum araştırmaya katılanların en az yarısının bilgiye olan inancının olmadığını ya da yeni şeyler öğrenmenin kendisine bir şey katmayacağına inandığını gösterir. Yapılması gereken tüm eğitim kademelerinde eğitim programlarının yeniden yapılandırılmasıdır. Yaşam Boyu Öğrenme eğitim programlarını etkisi altına alan yeni bir eğitim akımı olarak ele alınmalı “yeniliğe açık insan” ve “kendini geliştiren insan” kavramları toplumda daha çok öne çıkarılmalıdır.

Gelişmiş toplumlara baktığımızda onlara bilim, sanat ve kültürün yön verdiğini görürüz. Çünkü bir toplumda oluşan sorunları çözememek ya da akıldışı yöntemlerle çözüm bulmaya çalışmak o toplumu daha da ilkel bir hale getirir. Durumun bu hale gelmemesi için Eğitim bir bilim olarak izlenip değerlendirilmeli ve akademisyenlerin görüşleri dikkate alınmalı ve önerileri hayata geçirilmelidir.

3. Araştırmaya katılan öğrencilerin Yaşam Boyu Öğrenme eğilimlerinin orta düzeyde çıkmasının diğer bir nedeni de bilgi kaynaklarına ulaşamamadır. Öğrencilerin Yaşam Boyu Öğrenme eğilimlerinin artırılması için sürekli öğrenme kaynaklarına (ücretsiz internet, kurs ve sertifika programları, e-kütüphane, e-okul uygulamaları vb)kolaylıkla ulaşabilecekleri okul içi ve dışı sistemler oluşturulmalıdır.
4. Araştırma sonucunda elde edilen çıkarımlardan biride; üniversite eğitimi almış olmanın Yaşam Boyu Öğrenme alışkanlığı kazandığı anlamına gelmiyor

olmasıdır. Çünkü Yaşam Boyu Öğrenme tüm kademelerde öğrenciye kazandırılması gereken bir özelliktir.

İnsanlığın geldiği noktada öğrenilmesi gereken o kadar çok bilgi vardır ki normal bir insan yaşamı bu kadar bilgiyi öğrenmeye yetmez. Bunun için öğrencilere “öğrenmeyi öğrenme” özellikleri kazandırılmalı ve buna uygun eğitim yaşantıları oluşturulmalıdır.

5. Üniversitede verilen eğitim sadece meslek edindirme olarak görülmemeli ayrıca öğrencileri öğrenmeye istekli kişiler haline getirmelidir.

Bunun için seçtiği bölüm dışından da dersler alabilmeli hatta okulun ilk yıllarında bölüm gözetmeksizin Yaşam Boyu Öğrenmeyi geliştirecek temel bilgilerin (okuma, kaynak kullanma, sivil toplum çalışmaları, araştırma yapma becerisi, sanatsal çalışmalar) verilmesi zorunlu olmalıdır.

5.2.1. Yeni Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler

1. Türk Eğitim Sisteminde Yaşam Boyu Öğrenmenin Yeri, Önemi ve Kalıcı Hale getirilmesi hakkında bir araştırma yapılabilir.
2. Yaşam Boyu Öğrenme becerilerine sahip öğrencilerin özelliklerini inceleyen bir araştırma yapılabilir.
3. Yaşam boyu öğrenmenin Ülkemize özel özelliklerini ortaya koyan bir araştırma yapılabilir.
4. Yaşam boyu öğrenmenin; İlkokul, ortaokul ve lisede hangi düzeyde olduğunu belirlemek için ayrı ayrı bir araştırma yapılabilir.
5. Yaşam boyu öğrenmenin çalışanlar üzerindeki etkilerini inceleyen bir araştırma yapılabilir. Bu şekil Kamuda ve Özel Sektörde çalışanların Yaşam Boyu Öğrenmeye yatkınlıkları incelenebilir.

KAYNAKÇA

- Akkoyunlu, B. (2008). Information Literacy And Lifelong Learning. International educational technology conference (IECT). 6 – 8 Mayıs 2008. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Akbaş, O. ve Özdemir, S. M. (2002). Avrupa Birliğinde yaşam boyu öğrenme. Milli Eğitim Dergisi, 155(156), 112-126.
- Aktan, C. C. (2007). Yüksek öğretimde değişim: Global trendler ve yeni paradigmlar. İstanbul: Yaşar Üniversitesi Yayını.
- Avrupa Komisyonu. What is lifelong learning? http://ec.europa.eu/education/policies/lll/life/what_islll_en.html Erişim: 12. 06.2020
- Aydın, C. H. (2002). Uzaktan eğitimin geleceğine ilişkin eğilimler. Açık ve Uzaktan Eğitim Sempozyumu. 23-25 Mayıs, Eskişehir. Erişim adresi: http://aof20.anadolu.edu.tr/bildiriler/Hakan_Aydin2.doc
- Bağcı E. (2011). Avrupa Birliği'ne üyelik sürecinde türkiye'de yaşam boyu eğitim politikaları. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 30(2), 139-173.
- Bandura, A. (1986). Social foundation of thought and action: A social cognitive theory. Englewood Ciffs.2001, 235. <http://www.des.emory.edu/mfp/eff.htm>.
- Berlyne, D. E. (1960). Conflict, arousal, and curiosity. New York: McGraw Hill.
- Brophy, J. (2004). Motivating students to learn (Second Edition). USA: Lawrence Erlbaum Ass. Inc. Publishers.
- Candy, P. C. (2003). Lifelong learning and information literacy. Report for U.S. National Commission on libraries and information science and national forum on information literacy.
- Candy, P.C., Crebert, G. ve O'Leary, J. (1994). Developing lifelong learners through undergraduate education. national board of employment, education and training. Canberra: Australian Government Publishing Service.
- Deakin Crick R., Broadfoot P. ve Claxton G. (2004). Developing an effective lifelong learning inventory: The ELLI Project. Assessment in Education, 11(3), 247-272. 74

- Demirel, M. (2009). Yaşam boyu öğrenme ve teknoloji. Proceedings of 9th. International Educational Technology Conference (IETC 2009).6-8 Mayıs 2009. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Demirel, M. ve Coşkun,,D. (2009). Üniversite öğrencilerinin meraklılık düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 9(18), 111-134.
- Demirel, Ö. (2010b). Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme. Ankara: Pegem.
- Derrick, M. G. (2003). Creating Enviroments conductive for Lifelong Learning. New Directions For Adult And Continuing Education. Wiley Periodicals. 100.
- Devlet Planlama Teşkilatı. (2001). Hayat Boyu Eğitim ve Örgün Olmayan Özel İhtisas Komisyonu Raporu. Erişim adresi: <http://ekutup.dpt.gov.tr/egitim/oik584.pdf>
- Devlet Planlama Teşkilatı (2006). Dokuzuncu Kalkınma Planı 2007-2013. Erişim adresi: <https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2018/11/Dokuzuncu-Kalk%C4%B1nma-Plan%C4%B1-2007-2013%E2%80%8B.pdf>
- Diker-Coşkun, & Demirel, M. (2012). ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN YAŞAM BOYU ÖĞRENME EĞİLİMLERİ . Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi , 42 (42) , 108-120 . Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/hunefd/issue/7794/102006>
- Duman, A. (2003). Bazı Eğitim Bilimi Kavramlarına İlişkin Genel Bir Değerlendirme, Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 10.
- Eggen, P. Ve Kauchak. D. (2001). Educational Psychology: Windows on classrooms (5. Basım). USA: Merill Prentice Hall.
- Ekkehard, N. ve Ewa, P. (2016). Lifelong learning: History and the present state of the politically-educational concept. Studia Paedagogica Ignatiana, 19(4), 33-48.
- Fulcher, K. H. (2004). Towards measuring lifelong learning: The curiosity index. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). James Madison University, USA.
- Gouthro, P. A. (2017). The promise of lifelong learning. International Journal of Lifelong Education, 36(1-2), 45-59.
- Gredler, M. E. (2001). Learning and instruction. theory into practice. USA: Merill Prentice Hall.

- Hacıhafizoğlu, Ö. (2006). Avrupa Birliği yükseköğretim kalite göstergeleri ve Türkiye örneği. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul. 75
- Harpe, B. ve Radloff, A. (2000). Informed teachers and learners: The importance of assessing the characteristics needed for lifelong learning. *Studies in Continuing Education*, 22(2), 169-182.
- Hojat, M, Nasca T. J., Erdmann, J. B., Frisby, A. J., Veloski, J. J. ve Gonnella, J. S. (2003). Development of an instrument to measure lifelong learning among physicians. *Health Policy Newsletter*. 16(4).
- Hondson, A. ve Spours, K. (2013). Three Versions of Localism: Implications For Upper Secondary Education and Lifelong Learning in The UK. *Journal of Education Policy*, 27(2), 193-210.
- Kalkınma Bakanlığı (2013). Onuncu Kalkınma Planı 2014-2018. Erişim adresi: <https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2018/11/Onuncu-Kalk%C4%B1nma-Plan%C4%B1-2014-2018.pdf>
- Kıvrak, E. (2007). Avrupa Birliği ve Türkiye’de yaşam boyu öğrenme politikaları ve istihdam ilişkisinin değerlendirilmesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi/Eğitim Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Knapper, C. ve Cropley, A. (2000). *Lifelong learning in higher education*, London: Kogan Page.
- Koymen, U. (2002). Sınıfta demokrasi. A. Şimşek (Ed.). Eğitim Sen Yayınları. <http://e-utuphane.egitimsen.org.tr/index.php?sf=detay&main=&id=1605&sayfa=1> Erişim: 25.02.2021
- Kozikoğlu, İ. (2014). Üniversite ve meslek yüksekokulu öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme yeterliliklerinin incelenmesi. *Journal of Instructional Technologies and Teacher Education*. 3 (200149), 29-43.
- Litzinger, T., J. Wise, S. Lee, T. Simpson, S. ve Joshi (2001). Assessing readiness for lifelong learning. *Proceedings of the 2001 American Society for Engineering Education Annual Conference & Exposition*. <http://openedpractices.org/files/Engineering%20and%20LLL%20at%20Penn>

- Metin, M. (2014). Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık. 76
- Milli Eğitim Bakanlığı (2019). Stratejik Plan Hazırlık Programı. http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_09/10052958_10.09.2015sp17.15imzasz.pdf Erişim: 19.06.2020
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2006). Stratejik Plan Hazırlık Programı. Erişim adresi: http://sgb.meb.gov.tr/daireler/planlama/meb_stratejik_plan_hazirlik_programi.pdf.
- Milli Eğitim Temel Kanunu (1973). T.C. Resmi Gazete (14574, 24 Haziran 1973).
- Mourtos, N. J. (2003). Defining, Teaching and assesing lifelong learning skills. <http://fie.engrng.pitt.edu/fie2003/papers/1367.pdf> Erişim: 17.05.2021
- Nicolaescu, C. (2012). Lifelong Learning: English Studied through Online Practices. Internaional Conference /CT for Language Leaming 5th Edution, 3(4), 92.
- Noone, S. M. (1994). Mandatory versus voluntary adult learners: Implications for trainers. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Oregon State University, USA.
- Okçabol, R. (1996). Halk Eğitimi/Yetişkin Eğitimi. İstanbul: Der.
- Ozan, Ö. ve Özarslan, Y. (2009). Yüksek öğretimde kapasite sorunu için uzaktan eğitim yaklaşımı. XI. akademik bilişim konferansı, 11-13 Şubat 2009. Harran Üniversitesi, Şanlıurfa.
- Reio, T. G. (1997). Effects of curiosity on socialization-related learning and job performance in adults. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Virginia Polytechnic Institute and State University, USA.
- Schunk, H. D. (1995). Social orijins of self regulatory competence: the role of observational learning through peer modeling. Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development.
- Senemoğlu, N. (2001). Öğrenci görüşlerine göre öğretmen yeterlilikleri eğitimde yansımalar. VI. 2000 Yılında Türk Milli Eğitim Örgütü ve Yönetimi Öğretmen Hüseyin Hüsnü Tekişik.
- Soni, S. (2012). Lifelong learning-educationand training. Learning and Teaching Methodology, 5945, 1-14.

- Steffens, K. (2015). Competences, Learning Theories and MOOCs: Recent Developments in Lifelong Learning. *European Journal of Education*, 50(1), 41-59. 77
- Şirin, A. (2008). Halk eğitim merkezlerinin sanat eğitimi bağlamında yetişkin eğitimindeki yeri ve önemi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Teyfur, M. (2007). Eğitim Bilimlerinde Yeni Yaklaşımlar. N. Saylan (Ed.), *Eğitim Bilimlerine Giriş içinde* (s. 371-412). Ankara: Anı.
- Topakkaya, A. (2013). Yaşam boyu öğrenme ve türk üniversitelerinin bu alana muhtemel katkıları. *International Journal of Social Science*, 6(4), 1081-1092.
- Türk Dil Kurumu (2020). *Türkçe Sözlük*. Erişim adresi: <http://www.tdk.gov.tr>
- Ünal, H. (2005). The influence of curiosity and spatial ability on preservice middle and secondary mathematics teachers' understanding of geometry. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). The Florida State University. College Of Education. USA.

EK 2. Ölçek Kullanım İzni

Mahmut bey merhaba,

Sözünü ettiğiniz ölçek Doç.Dr.Yelkin Diker Coşkun'un doktora tezi kapsamında geliştirilmiştir. Teziniz kapsamında kullanabilirsiniz.

Not: Teze YÖK tez tarama merkezinden ulaşabilirsiniz. Ölçeğin puanlanmasına ve uygulanmasına ilişkin tüm bilgilere Doç.Dr. Yelkin Diker Coşkun'dan ulaşabilirsiniz Ölçeği kullanmak isteyenler için kendisinde geliştirilmiş bir form var. İyi çalışmalar dilerim.

Prof. Dr. Melek DEMİREL
Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Eğitim Bilimleri Bölümü
Hayat Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi A.B.D
06800/Beytepe/Ankara
Ofis: +90 312 297 85 51

Prof.Dr. Melek DEMİREL
Hacettepe University, Faculty of Education
Department of Educational Sciences
Division of Lifelong Learning and Adult Education
06800/Beytepe/Ankara/Turkey
Office: +90 312 297 85 51

EK 3. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği

Değerli Öğretmen Adayı,

Bu araştırma, Üniversite Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerini tespit etmek amacıyla gerçekleştirilmektedir. Verdiğiniz bilgiler, sadece bu konudaki araştırma kapsamında kullanılacak, başka hiçbir amaç için bu bilgilerden faydalanılmayacaktır. Lütfen tüm maddeleri özenle okuyup, hiçbir maddeyi cevapsız bırakmayınız. Maddeleri cevapsız bırakmamanız, çalışmadan elde edilecek sonuçlar açısından oldukça önemlidir. Zaman ayırıp araştırmaya katkıda bulunduğunuz için teşekkürler.

Mahmut UÇTU

Yüksek Lisans Öğrencisi

Cinsiyet: ()Kadın ()Erkek
Yaşınız:
Öğrenim Gördüğünüz Fakülte:
Öğrenim Gördüğünüz Bölüm:
Genel Akademik Not Ortalamanız:
Anne Eğitim Durumu: ()Okur-Yazar değil ()İlkokul ()Ortaokul ()Lise ()Üniversite ()Yüksek Lisans ()Doktora
Baba Eğitim Durumu: ()Okur-Yazar değil ()İlkokul ()Ortaokul ()Lise ()Üniversite ()Yüksek Lisans ()Doktora
Ailenizin İkamet Ettiği Yerleşim Yeri: ()Büyükşehir ()Şehir ()İlçe ()Kasaba ()Köy
Aylık Net Geliriniz: ()0-250 TL ()251-500 TL ()501-750 TL ()751 TL ve Üzeri
Kardeş sayısı: ()Yok ()1 ()2 ()3 ()4 ()5 ()6 ve üzeri
Bir Öğrenci Topluluğuna/Kulübüne Üye misiniz? ()Evet ()Hayır
İkamet şekliniz: ()Öğrenci Evi ()Öğrenci Yurdu ()Akraba yanı ()Apart ()Diğer ise belirtin
Üniversite yaşam kalitenizi nasıl değerlendiriyorsunuz? ()Düşük ()Orta ()Yüksek
Öğrenim gördüğünüz bölümden memnun musunuz? ()Evet ()Kısmen ()Hayır
Öğrenim gördüğünüz üniversiteden memnun musunuz? ()Evet ()Kısmen ()Hayır
Öğrenim gördüğünüz şehirden memnun musunuz? ()Evet ()Kısmen ()Hayır
Lisansüstü Eğitim Yapmayı Düşünüyor musunuz? ()Evet ()Kısmen ()Hayır
Devlet Kurumlarında Görev Almayı Düşünüyor musunuz? ()Evet ()Kısmen ()Hayır

YAŞAM BOYU ÖĞRENME EĞİLİMLERİ ÖLÇEĞİ

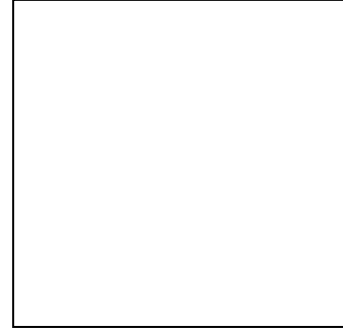
Lütfen aşağıdaki ifadeleri dikkatle okuyup size ne derecede uyduğunu işaretleyiniz.

	Çok Uyuyor	Kısmen Uyuyor	Çok Az Uyuyor	Çok Az Uymuyor	Kısmen Uymuyor	Hiç Uymuyor
1. Kendimi geliştirmek için farklı alanlarda yeni bilgi ve beceriler geliştirmek tam bana göredir.	1	2	3	4	5	6
2. Kişisel gelişimimi sağlayacağına inanırsam her türlü bilgiyi kolaylıkla öğrenebilirim.	1	2	3	4	5	6
3. Hayattaki öncelikli hedeflerimden birisi de sürekli yeni bilgi ve beceriler kazanarak kişisel gelişimimi sağlamaktır.	1	2	3	4	5	6
4. Yeterli maddi olanaklara sahip olsam da, kişisel gelişimim için yeni bilgi ve beceriler kazanmaya devam ederim.	1	2	3	4	5	6
5. Sürekli yeni şeyler öğrenmek benim için bir tutkudur.	1	2	3	4	5	6
6. Yeni bilgi ve beceriler öğrenme konusunda arkadaşlarımdan daha istekliyim.	1	2	3	4	5	6
7. Zamanımın büyük bir kısmını öğrenmek amacıyla araştırma yapmaya harcamak hoşuma gider.	1	2	3	4	5	6
8. Programım yoğun olsa bile, kendi kendime yeni bilgi ve beceriler öğrenmek için fırsatlar yaratırım.	1	2	3	4	5	6
9. Yeni bilgi ve beceriler öğrenebilmek için özel harcamalarımdan pay ayırım.	1	2	3	4	5	6
10. Herhangi bir zorunluluk olmadan yeni bilgi ve beceriler kazanmak için kendiliğimden çabalarım.	1	2	3	4	5	6
11. Öncelikli hedeflerimi gerçekleştirirken bunlarla ilgili olmayan yeni bilgi ve beceriler de kazanmaya çalışırım.	1	2	3	4	5	6
12. Öğrendiğim konu zor ve karmaşık da olsa onu en iyi biçimde öğrenmek için çabalarım.	1	2	3	4	5	6
13. Mesleğimle ilgili olmayan konularda yeni bilgi ve beceriler kazanmanın bana yararı olacağına inanmam.	1	2	3	4	5	6
14. Sadece kişisel gelişimimi sağlamak için sürekli yeni bilgi ve beceriler kazanmak bana anlamsız gelir.	1	2	3	4	5	6
15. Çevremdekilerin öğrenme sürecime yapacakları katkıları önemsemem.	1	2	3	4	5	6
16. Zorunlu haller dışında mesleğimle ilgili bilgi kaynaklarını (kitap, internet vb) kullanmam.	1	2	3	4	5	6
17. Mesleğimle ilgili yeni karşılaştığım bir bilgi veya beceriyi öğrenmekte zorlanacağımı düşünüyorum.	1	2	3	4	5	6
18. Öğrendiklerimle ilgili olarak kendi kendimi değerlendirmem yeni konuları öğrenmeme engel olur.	1	2	3	4	5	6
19. Zorunlu değilsem (sınav, proje vb için) zamanımı araştırma yaparak kaybetmek istemem.	1	2	3	4	5	6
20. Kişisel gelişimim için harcayacağım zamanı sevdiğilerimle birlikte geçirmeyi tercih ederim.	1	2	3	4	5	6
21. Öğrendiğim konudan sorumlu değilsem (sınav vb. olmayacaksam) eksiklerimi tamamlamak için çaba harcamayı gerekli görmem.	1	2	3	4	5	6
22. Zorunlu olmadıkça sadece yeni şeyler öğreneceğim diye kurs ve seminerlere katılmanın bana zaman kaybettireceğini düşünürüm.	1	2	3	4	5	6
23. Sadece merak ediyorum diye bir konuyu öğrenmek için vakit ayırmam.	1	2	3	4	5	6
24. Kütüphanelerin sıkıcı yerler olduğunu düşünürüm.	1	2	3	4	5	6
25. Zorunlu haller dışında yeni şeyler öğrenmek için çaba harcamak yerine, hobilerimle ilgilenmeyi tercih ederim.	1	2	3	4	5	6
26. Eğer beni maddi olarak sıkıntıya düşürecekse yeni bilgi ve beceriler öğrenmek için çaba harcamak istemem.	1	2	3	4	5	6
27. Sürekli yeni bilgi ve beceriler öğrenmek zorunda hissetmek beni rahatsız eder.	1	2	3	4	5	6

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı, Soyadı: Mahmut UÇTU



Eğitim Durumu

Lisans: Gazi Üniversitesi, Teknik Eğitim Fakültesi, Mobilya ve Dekorasyon Öğretmenliği

Yüksek Lisans: Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Mesleki Deneyim

Çağdaş Eğitim Uygulama Okulu ve İş Eğitim Merkezi	2015-2016
Kırşehir Özel Eğitim ve Mesleki Eğitim Merkezi	2016-2019
Dikmen Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	2020-(Halen)

Yayınlar:10.Uluslararası Sosyal Beşerive Eğitim Bilimleri Kongresi (online katılım) 17.09.2021